



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

**MÚSICA Y ATMÓSFERAS DE SOLEDAD:
ACERCAMIENTO A LA LECTURA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA EXPERIENCIA EN
EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

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

**PRESENTA:
FRANCISCO JOSÉ AUGUSTO OLVERA RUVALCABA**

**TUTORA PRINCIPAL:
DRA. MARÍA DE LAS MERCEDES DE AGÜERO SERVÍN /Facultad de Filosofía y Letras**

MIEMBROS DEL COMITÉ:
DRA. LILIAN ÁLVAREZ ARELLANO /Instituto de Investigaciones Filológicas
MTRO. CARLOS GUERRERO ÁVILA /Colegio de Ciencias y Humanidades
DRA. MARTHA DIANA BOSCO HERNÁNDEZ /Facultad de Filosofía y Letras
MTRO. RENÉ FEDERICO CUELLAR SERRANO/ Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Ciudad Universitaria, CDMX, Mayo 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

CONTENIDOS

<i>Introducción</i>	8
---------------------	---

PRIMERA PARTE

Capítulo 1. <i>La experiencia como única autoridad</i>	12
1.1 El concepto de experiencia	14
1.2 La experiencia como viaje interior	19
1.3 La experiencia del espacio habitado	22
1.4 La lectura desde el punto de vista de la experiencia	25
1.5 Experiencia y Literatura	28
1.6 Obstáculos de la experiencia	31
Capítulo 2. <i>Teoría de la recepción</i>	34
2.1 Antecedentes de la estética de la recepción	34
2.2 Roman Ingarden	35
2.3 Proceso de concreción	36
2.4 Jan Mukarovsky	38
2.5 Hans Gadamer	39
2.6 El cambio de Paradigma. Hans Robert Jauss	40
2.7 Horizonte de expectativas	43
2.8 Wolfgang Iser	44
2.9 Los puntos de indeterminación	
2.10 Convergencia entre la lectura desde el punto de vista de la experiencia y la teoría de la recepción	46

Capítulo 3. <i>La literatura y la música</i>	51
3.1 Interdisciplinariedad	
3.2 Intertextualidad	53
3.3 Concepción moderna de la teoría de la intertextualidad	57
3.4 Replanteamiento del concepto de intertextualidad	58
3.5 La música y la literatura como propuesta didáctica	61
3.6 Relación música/ lenguaje	66
3.7 Música y literatura: relación intertextual	69
3.8 El intertexto lector	72

SEGUNDA PARTE

Capítulo 4. <i>Programa de TLRIID I respecto a la enseñanza de literatura</i>	78
4.1 Unidad 1 Autobiografías literarias. Relato personal	81
4.2 Unidad 2 Cuento y novela. Variación creativa	84
4.3 Enfoque disciplinario y didáctico del CCH	88
4.4 Evaluación	90
Capítulo 5. <i>Enfoque comunicativo: modelo de enseñanza/ aprendizaje</i>	92
5.1 Antecedentes del enfoque comunicativo	93
5.2 La competencia comunicativa	100
5.3 Objetivo de los enfoques comunicativos	104
5.4 Las cuatro habilidades lingüísticas	105
5.4.1 Comprensión oral (escuchar)	109
5.4.2 Expresión oral (hablar)	110
5.4.3 Comprensión lectora (leer)	112
5.4.4 Expresión escrita (escribir)	115
5.5 Perspectiva constructivista del aprendizaje	119
5.5.1 Los conocimientos previos	125
5.5.2 La zona de desarrollo próximo	128

Capítulo 6. *La intervención. Secuencia didáctica de música y atmósferas de soledad: acercamiento a la lectura desde el punto de vista de la experiencia.* 132

6.1 Contexto de la aplicación de las sesiones	132
6.2 Presentación de la secuencia	137
6.3 Justificación	141
6.4 Contenidos y propósitos	148
6.5 Metodología	151
6.6 Actividades	156
6.7 Recursos	
6.8 Evaluación	157
6.9 Desarrollo de las sesiones	160

TERCERA PARTE

Capítulo 7. *Evaluación de la propuesta didáctica* 222

7.1 Características de los estudiantes de primer ingreso del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo	222
7.2 Ejercicio de identificación de recursos literarios en el cuento "Alimento del espíritu"	232
7.3 Comentario de la experiencia de lectura 1. Cuento: "Alimento del espíritu" Autor: Jorge Volpi. Instrumento musical: Bansuri, música India: Raga	237
7.4 Ejercicio de caracterización de los personajes literarios en el cuento "Mañanita blusera"	246
7.5 Actividad 3. Dibujo de caracterización de personaje	251
7.6 Comentario de la experiencia de lectura 2 Cuento: "Mañanita blusera" Autor: Guillermo Samperio. Bocinas, música de EUA: Blues	263
7.7 Comentario de la experiencia de lectura 3 Cuento: "My favorite things" Autor: Luis Sepúlveda. Instrumento: Saxofón soprano, música de EUA: Jazz	270
7.8 Recepción de los cuentos	277
Conclusiones	282
Referencias bibliográficas	289

“La lectura consiste en ser el brazo y ser el hacha y ser el cráneo que se parte; la lectura es entregarse, rendirse, no mantenerse distante ni burlón. La verdad puede llegarnos por caminos tortuosos, llenos de misterio.” **J.M. Coetze**

“La lectura de un buen libro es un diálogo incesante en que el libro habla y el alma contesta.” **André Maurois**

“La lectura es como el paracaidismo: en condiciones normales la practicamos algunos espíritus arriesgados, pero en caso de emergencia le salva la vida a cualquiera.” **Juan Villoro**

“La lectura suele no detenerse en la última página de un libro, sino continuar más allá, contagiando a otros lectores y engendrando nuevos libros.” **Alberto Mangel**

“La lectura es necesaria porque nos ennoblece y nos purifica y nos mejora produciéndonos la ilusión de que somos buenos.” **Jorge Semprún**

“La lectura es como el alimento; el provecho no está en porción de lo que se come, sino de lo que se digiere.” **Jaime Balmes**

“La lectura nos aleja de casa, pero nos encuentra un hogar en todas partes.” **Hazel Rochman**

“Leer nunca es fugarse del mundo. Hasta del texto más extraño y caprichoso puede enseñarnos a mirar lo que nos rodea de otro modo, a descubrir algo nuevo en lo de siempre, a comprendernos más clara o más profundamente.” **Alberto Chimal**

“Lee y conducirás, no leas y serás conducido.” **Santa Teresa de Jesús**

“No importa qué tan ocupado piensas que estás, debes encontrar tiempo para leer -o ríndete a la ignorancia que tú mismo has creado.” **Confucio**

A mi madre:

por tu infinito apoyo, por tu amor incondicional, por tu enorme fe en mí...

Klaus, muchas gracias por darme el regalo más grande de mi vida: mi primer saxofón

Agradecimientos

Agradezco a la Dra. María de las Mercedes de Agüero Servín por aceptar dirigir mi trabajo de titulación, por sus valiosos comentarios. Su clase de práctica docente III fue muy enriquecedora para conformar el marco teórico de mi tesis.

Agradezco a los miembros de mi Comité Tutor, la Dra. Lilian Álvarez Arellano y al Mtro. Carlos Guerrero Ávila y los miembros de mi jurado, la Dra. Martha Diana Bosco Hernández y el Mtro. René Federico Cuellar, por su asesoría, su rigurosa lectura y su valiosa retroalimentación. Muchas gracias por ser excelentes maestros comprometidos en la formación de profesores de EMS. Aprendí mucho con sus clases en la maestría.

Mi profundo agradecimiento a la profesora Ysabel Gracida Juárez, por tomarse la molestia de prestarme su grupo de clase para aplicar la secuencia didáctica de esta tesis. Asimismo, por su clase de práctica docente II; fue muy enriquecedora para la elección del material de lectura para los jóvenes y la elaboración de la secuencia didáctica.

A Libertad, profesora comprometida, por el apoyo que me brindó para entrar al programa y en el transcurso de este. ¡Muchas gracias!

A Gabriela, amiga entrañable, porque en una charla “insignificante” me recomendó un texto de Jorge Larrosa

A mis amigos y compañeros de la MADEMS: Laura, René, Mayra y Erika. Por su amistad y su calidez humana.

Finalmente, agradezco con todo mi corazón a la música, ya que gracias a este maravilloso arte me fue posible realizar y concluir los estudios de la Maestría.

Introducción

Gran parte de los trabajos de titulación, acerca de la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior, se enfocan en la lectura de comprensión, lo cual es de suma importancia. Sin embargo, a mi modo de ver las cosas, si se dejan a un lado ciertas condiciones para que el estudiante de bachillerato establezca una relación subjetiva con el texto literario, ¿puede ser significativo el acto de lectura para el joven lector?

En este marco, me aventuro a pensar que posiblemente el lector adolescente puede comprender el texto literario sin ser capaz de establecer una relación real con dicho texto, es decir, una relación en la que sea capaz de transformar sus ideas, sus sentimientos o sus emociones a partir de su propia lectura. Por tal motivo, considero que es importante proponer, respecto al acercamiento a la literatura, otro enfoque: la lectura de la literatura desde el punto de vista de la experiencia.

En este sentido, el proceso de acercamiento a la literatura es un gran desafío para el docente, ya que probablemente los estudiantes (en su inicio en la lectura) conciben el acto de leer como una tarea tediosa y poco significativa para su vida. Es por esta razón que se han librado grandes batallas publicitarias de promoción. No obstante, dicha estrategia posiblemente no ha dado los mejores resultados.

Por lo tanto, desde mi óptica, con el fin de que los estudiantes de EMS conciban la lectura como una veta de crecimiento, autodescubrimiento y transformación, es importante que, al acercarles los textos, el eje rector sea su **experiencia previa, su forma de habitar el mundo y su experiencia única de lectura.**

En este contexto, en la promoción de la lectura, el papel del docente dentro del aula es de suma importancia, ya que éste es un mediador, un puente conector entre los jóvenes y la literatura; este podría ser un factor determinante respecto al éxito o fracaso en la formación

de futuros lectores. Por ende, considero, que es muy enriquecedor tanto para los estudiantes como para el docente diseñar una estrategia didáctica que tome en cuenta los intereses del lector (su contexto) con el fin de facilitar el acercamiento al texto narrativo.

Tomando en cuenta lo anterior, puedo darme la licencia de plantear una hipótesis aventurada: quizá, una vez que el estudiante de Bachillerato ha sido contagiado por la afición a los libros, su ejercicio de lectura estará determinado por los **vínculos afectivos** que logre establecer con el texto literario.

A mi modo de ver, el papel que ha tenido la pedagogía, respecto a la literatura, es que ha dado vital importancia a descifrar el código de un texto. Sin dejar de subrayar que esto es muy importante, no obstante, desde mi perspectiva, la lectura desde el punto de vista de la experiencia implica, además de comprender lo que el texto dice, algo más. ¿A qué me refiero con esto? Con el acercamiento a la literatura desde el punto de vista de la experiencia, específicamente desde el enfoque que plantea Jorge Larrosa, se busca ir más allá de la lectura y comprensión de un texto, es decir, se busca la transgresión, la transformación, la construcción de sentido por parte del lector.

Por consiguiente, coincido plenamente con la propuesta de Jorge Larrosa, quien plantea que la lectura desde el punto de vista de la experiencia no es una relación de apropiación de algo que está en el texto, es decir, una relación estéril que no forma ni transforma al lector. Así, con el acercamiento a la lectura del texto literario desde el punto de vista de la experiencia se busca que, para el lector, sea una actividad que le abra puertas, que lo sitúe en el umbral de la existencia y que lo introduzca a ella.

De tal modo, en el primer capítulo, “La experiencia como único valor”, realizo un breve esbozo del concepto de experiencia desde la postura de los siguientes autores: Jorge Larrosa, Georges Bataille y Gastón Bachelard. Además, ofrezco un panorama respecto a qué es la lectura desde el punto de vista de la experiencia como formación y cómo puede aplicarse a la lectura de textos literarios. Desarrollo la idea de la relación que existe entre la experiencia y la formación-transformación de la subjetividad. En suma, qué es la lectura como formación o como transformación de lo que somos. Al respecto de esto, Larrosa

propone que la experiencia tiene múltiples posibilidades en el campo educativo “siempre y cuando se le dé un uso afilado y preciso.”

Asimismo, reviso los postulados de Gastón Bachelard, quien estudia el concepto de *resonancia y repercusión* respecto a las imágenes poéticas, es decir, el modo en que el ser humano habita el mundo y como consecuencia se da la profundización de la propia existencia, lo cual se traduce como un tipo de experiencia frente al espacio plenamente habitado. Además, desarrollo algunas ideas de Georges Bataille, quien realiza un estudio respecto a qué es la experiencia interior. El filósofo francés propone una idea muy interesante: “para tener acceso a lo desconocido es vital que nos desnudemos, que nos entreguemos a la experiencia sin reminiscencias.

Con el segundo capítulo, “Teoría de la recepción”, el objetivo es establecer una base teórica para abordar el texto narrativo. Esto con el fin de no limitar este trabajo de titulación sólo al campo filosófico. De tal manera, consideramos que existe un punto de convergencia entre la teoría de la recepción y la lectura desde el punto de vista de la experiencia, ya que plantean de alguna manera cosas similares en cuanto a la recepción de los textos.

En este capítulo, desarrollo el tema de la teoría de la recepción desde sus fuentes. En primer lugar, reviso brevemente los postulados de tres grandes pensadores: Roman Ingarden, Jan Mukarovsky y Hans Gadamer hasta sus máximos representantes: Wolfgang Iser y Robert Jauss, quienes le dan al lector un lugar muy importante, pues lo sitúan a la par del autor, ya que, según estos teóricos, sin él la obra no existiría. El autor configura el texto y el lector configura la obra, pues, siguiendo a Iser y a Jauss, sólo cuando aquél llena los espacios de indeterminación estamos ante la obra literaria. Así, podemos observar que existe un punto de convergencia con el capítulo anterior, ya que la lectura de un modo es experiencia y requiere de un lector activo que entable un diálogo con el texto.

En el tercer capítulo, “La música y la literatura”, el objetivo es establecer un marco para dar respuesta a cómo relaciono ambas disciplinas para establecer el eje didáctico de la presente propuesta de acercamiento a la lectura. Para ello, me doy a la tarea de establecer un modelo didáctico que integra recursos intertextuales e interdisciplinarios fundamentados en la interacción literatura-música con el fin de potenciar y desarrollar el interés y la

participación del alumnado (lo que se puede traducir en el gusto por la lectura de textos literarios). Así, a lo largo del capítulo analizo diversos conceptos como: interdisciplinariedad, intertextualidad, intertexto lector, y la relación que existe entre la música y el lenguaje.

En el cuarto capítulo, “La enseñanza de la literatura en el Colegio de Ciencias y Humanidades.” Realizo un breve análisis del programa de estudios del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I con respecto a la enseñanza de la literatura. Asimismo, reviso el enfoque disciplinario y la forma de evaluación del plantel educativo.

En el quinto capítulo, “El enfoque comunicativo,” me doy a la tarea de analizar a profundidad el enfoque comunicativo, puesto que es el modelo de aprendizaje y enseñanza que el CCH adopta. Asimismo, reviso el concepto de competencia comunicativa, las cuatro habilidades lingüísticas básicas y la noción constructivista del aprendizaje.

En el sexto capítulo, “La intervención”, realizo una descripción detallada de la secuencia didáctica que implementé: Presentación, justificación, contenidos, metodología, actividades, recursos, evaluación y desarrollo de las sesiones.

Finalmente, en el séptimo capítulo, realizo una evaluación de la propuesta, es decir, analizo detalladamente que ocurrió en las sesiones que pudimos aplicar frente a grupo. Qué metas de aprendizaje se cumplieron, cuáles no, y finalmente la pertinencia de nuestra propuesta para abordar el acercamiento a la lectura de textos literarios desde el punto de vista de la experiencia en un ambiente universitario.

Primera parte

1. La experiencia como única autoridad

*Caigo en lo desconocido y enigmático,
y me convierto en lo desconocido y enigmático.*

Georges Bataille

La narración es una de las formas de arte más prolífica que ha acompañado la vida del hombre desde tiempos remotos. Actualmente, rivaliza con todas las actividades cotidianas, pues, retomando las palabras del guionista Robert Mackee: “Dedicamos gran parte de nuestro tiempo a narrar y escuchar historias; al parecer las historias nos aprisionan para enfrentar la vida, para darle un sentido, para dominarla”¹

Las artes narrativas se han convertido en la principal fuente de inspiración en nuestra búsqueda por encontrarle un sentido más profundo a la vida. En efecto, podríamos aventurarnos a pensar que tanto los jóvenes como los adultos somos grandes consumidores de novelas, películas o series de internet, ya que a través suyo logramos, por un instante, borrar las fronteras que nos separan de aquel lugar de encrucijadas que se encuentra dentro de cada uno de nosotros, pues como dice el escritor Ernesto Sábato: “La literatura no es un pasatiempo ni una evasión, sino una forma, quizá la más completa y profunda, de examinar la condición humana.” De manera análoga, Robert Mackee también afirma: “Nuestro deseo de historias refleja la profunda necesidad humana por comprender la pauta de la vida, no sólo como ejercicio intelectual, sino dentro de la experiencia muy personal y emotiva. En palabras de Jean Anouilh: la ficción da forma a la vida.”²

¹ Robert Mackee, *El guion*, p. 28.

² R. Mackee, *op. cit.*, p. 28.

Si compartimos esta idea de Anouilh, podemos pensar que la vida del hombre, desde su nacimiento hasta la muerte, no es sólo una simple sucesión de hechos aislados, pues ésta tiene una forma fragmentaria: la de la narración. Con relación a esto, Jorge Larrosa propone lo siguiente:

La vida humana se parece a una novela, eso significa que el yo es dispersión y actividad, se constituye como una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato. Y significa también que el tiempo se convierte en tiempo humano en la medida en que está organizado (dotado de sentido) al modo de un relato. Nuestra vida tiene una forma, la de una historia que se despliega. Por lo tanto, responder a la pregunta de quién somos implica una interpretación narrativa de nosotros mismos, implica una construcción de nosotros mismos en la unidad de una trama, es análogo, por tanto, a la construcción de un personaje en una novela.³

Quizá esta es la razón por la cual el ser humano encuentra una gran fascinación por la narrativa, pues, como cualquier personaje literario, nuestros anhelos, nuestros temores, nuestras pasiones; lo que somos, sólo encuentran sentido dentro de una historia: la vida. Si tomamos en cuenta el sentido narrativo de nuestra vida personal, las historias que escuchamos, y que leemos, tienen un papel muy importante.

Tomando en cuenta lo anterior, ¿es posible pensar la lectura de textos literarios como un proceso de formación/transformación? ¿Qué implica esto? Concebir de este modo la lectura implica pensarla como un tipo de relación, en palabras de Jorge Larrosa, una relación de sentido, es decir, los libros nos murmuran cosas cargadas de sentido. Sólo si desarrollamos nuestra capacidad de escuchar seremos capaces de tener acceso al plano de la lectura como formación-transformación. Veamos qué nos dice Larrosa respecto a esto:

En la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo que, en relación al texto, acontece, es algo que no puedo reducir a mi medida. Pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforma.”⁴

Por lo tanto, podríamos pensar que la lectura como formación implica la transformación del sujeto de la experiencia/lector, pues la literatura es un bálsamo para las angustias existenciales, la literatura es ese remanso fresco que nos adentra a la esencia del ser, al

³ Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, p.38.

⁴ J. Larrosa, *op. cit.*, p.30.

lugar de las encrucijadas personales; la literatura, vista desde esta óptica, es una experiencia. Larrosa, para explicar este tipo de experiencia, que no es de apropiación, emplea una cita de Martín Heidegger:

Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de hacer, “hacer” una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; **“hacer” significa aquí sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello.** Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo.⁵

Entonces, podemos pensar que la literatura (desde el punto de vista de la experiencia) puede tener una dimensión muy profunda en la vida del ser humano, pues, siguiendo a Heidegger, si un texto literario nos interpela, nos alcanza receptivamente, estamos haciendo una experiencia que nos transforma.

En vista de lo anterior, nos parece importante hacer un breve esbozo sobre el concepto de experiencia, es decir, qué sentido le damos para los fines concretos de nuestra propuesta didáctica. Veamos a continuación, a qué nos referimos cuando hablamos de este concepto.

1.1 El concepto de experiencia

La Real Academia de la Lengua define el concepto de experiencia de la siguiente manera: “Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.”⁶ De este principio partimos para acercarnos a la manera en la cual entendemos dicho concepto. Así, encontramos un paralelismo con Heidegger: “tomar lo que receptivamente nos alcanza en la medida en que nos sometemos a ello...”, pues la experiencia implica sentir algo, presenciar algo, que ese algo nos alcance. Jorge Larrosa plantea la idea de que la lectura de textos desde el punto de vista de la experiencia tiene amplias posibilidades en el campo educativo, por lo cual se da a la tarea de darle un uso preciso a este concepto. Según Larrosa, por un lado, se trata de

⁵ *Ibid.*, p.31. (las negritas son mías)

⁶ *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*, [consulta 10 de febrero, 2020.]

abordar la experiencia desde la experiencia misma; por otro, de apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia.

A continuación, se presenta palabra por palabra un argumento que nos parece muy importante revisar (a partir de dichos postulados nos basamos para nuestra propuesta didáctica.), ya que nos ofrece un marco de referencia más amplio respecto a lo que entiende Jorge Larrosa respecto al concepto de experiencia, Veamos qué nos dice el autor:

En la filosofía clásica, la experiencia ha sido entendida como un modo de conocimiento inferior, quizá necesario como punto de partida, pero inferior: la experiencia es sólo el inicio del verdadero conocimiento o incluso en algunos autores clásicos, la experiencia es un obstáculo para el verdadero conocimiento, para la verdadera ciencia. La distinción platónica entre el mundo sensible y el mundo inteligible equivale, en parte, a la distinción entre *doxa* y *episteme*. La experiencia es, para Platón, lo que se da en el mundo que cambia, en el mundo sensible, en el mundo de las apariencias. Por eso el saber de la experiencia está más cerca de la opinión que de la verdadera ciencia, porque la ciencia siempre es lo inteligible, lo inmutable, lo eterno. Para Aristóteles, la experiencia es necesaria pero no suficiente, no es la ciencia misma, sino su supuesto necesario. La experiencia (*empeiria*) es inferior al arte (*techné*) y a la ciencia porque el saber de experiencia es conocimiento de lo singular y la ciencia sólo puede serlo de lo universal. Además, la filosofía clásica, como ontología, como dialéctica, como saber según principios, busca verdades que sean independientes de la experiencia, que sean válidas con independencia de la experiencia. La razón tiene que ser pura, tiene que producir ideas claras y distintas. Por lo tanto, la experiencia siempre es impura, confusa, demasiado ligada al tiempo, a la fugacidad y la mutabilidad del tiempo, demasiado ligada a situaciones concretas, particulares, contextuales, demasiado vinculada a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, a nuestros amores y a nuestros odios. Por eso hay que desconfiar de la experiencia cuando se trata de hacer uso de la razón, cuando se trata de pensar, de hablar y de actuar racionalmente. En el origen de nuestras formas dominantes de racionalidad el saber está en otro lugar alejado de la experiencia. Por tanto, el *logos* del saber, el lenguaje de la teoría, el lenguaje de la ciencia no puede ser nunca el lenguaje de la experiencia. En la ciencia moderna lo que ocurre a la experiencia es que puede ser objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia, la construye y elabora según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso se elimina lo que la experiencia tiene de experiencia (precisamente la imposibilidad de la objetivación y la imposibilidad de universalización. En este sentido, la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, finita, provisional, mortal, de carne y hueso. Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también menosprecia la experiencia, por es el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia. De ahí que, en los modos de racionalidad dominantes, no hay *logos* de la experiencia, no hay lenguaje de la experiencia, por mucho que, desde esas formas de racionalidad, haya un uso y un abuso de la palabra experiencia. Y si lo hay se trata de un lenguaje menor, particular, provisional, transitorio y relativo. **Entonces, lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto**

la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...⁷

En la cita anterior, Larrosa realiza un breve análisis respecto al sentido que se le ha dado al concepto de experiencia desde el punto de vista de la filosofía clásica. Para Platón, la experiencia es un saber inferior respecto al saber científico, ya que la experiencia es más cercana a lo opinión, lo subjetivo o lo intangible. Asimismo, para Aristóteles, la experiencia es un saber menor en contraposición al saber científico, ya que el conocimiento que parte de éste es lo universal; se aleja de la inmutabilidad del tiempo, de las pasiones, amores y odios vinculadas a un ser concreto. Así, la filosofía clásica busca verdades que sean independientes de la experiencia, es decir, de lo singular. En vista de lo anterior, para Larrosa es de suma importancia dignificar el concepto de experiencia, puesto que reivindicar la experiencia es una forma de reivindicar un modo concreto de habitar el mundo, es decir, aquello que la Ciencia menosprecia (la imposibilidad de la objetivación y la imposibilidad de universalización), puesto que, desde el punto de vista científico, el conocimiento que se obtiene de la experiencia es siempre confuso y demasiado ligado al tiempo, demasiado ligado a situaciones concretas, particulares y contextuales de un sujeto singular. Por lo tanto, el saber de la experiencia, según Larrosa es: “un modo de habitar esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos, espacios que podemos habitar como especialistas, como profesionales. Sin embargo, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia abiertos, vulnerables, sensibles, de carne y hueso.”⁸

Ahora bien, para definir de una forma más concreta qué entiende respecto al concepto de experiencia,⁹Larrosa propone los siguientes principios:

⁷ J. Larrosa. “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes”, p. 44. (las negritas son mías)

⁸ J. Larrosa, *La experiencia de la lectura...*, p.46.

⁹ Porque la experiencia tiene que ver también con el no saber, con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos. Y con el no poder decir, con el límite de lo que ya sabemos decir, de lo que ya podemos decir, con el límite de nuestro lenguaje, con la finitud de lo que decimos. Y no con el no poder, con el no saber qué hacer, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento, en “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes”.

- Principio de alteridad: la experiencia es eso que me pasa no lo que pasa sino lo que a mí me pasa. Por lo tanto, la experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento, algo que no depende de mí, que no soy yo, es decir, que no es una proyección de mí mismo, de mis palabras, mis ideas o representaciones del mundo.
- Principio de exterioridad: para que se dé la experiencia es fundamental la aparición de alguien, o sea, la aparición de ese algo de un acontecimiento, el cual es exterior a mí, que está fuera de mí, que no pertenece al plano de lo personal.
- Principio de alineación: eso que me pasa, por ende, tiene que ser ajeno a mí; que no puede ser mío, no puedo ser propietario, en otras palabras, no puede estar prefigurado por mi pensamiento o por mis sentimientos, tiene existencia propia, es decir, que hay una ontología del acontecimiento, sin embargo, esa exterioridad del acontecimiento no debe ser interiorizada sino que se mantiene como exterioridad; la experiencia no reduce el acontecimiento, pues lo mantiene como irreductible a mis palabras pensamiento o sentimientos.
- Principio de reflexividad: como ya vimos, la experiencia es eso que me pasa, algo que no soy yo; sin embargo, en segundo lugar, algo que me pasa a mí. La experiencia supone un acontecimiento en mí, pero el lugar de la experiencia soy yo, es decir que dicha experiencia tiene lugar en mis ideas, en mi saber y en mi voluntad.¹⁰
- Principio de subjetividad: el sujeto es el lugar de la experiencia, o sea, la experiencia siempre será subjetiva, no obstante, para que se cumpla este principio existe una regla fundamental: el sujeto debe ser un sujeto abierto, que sea capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras o en sus ideas. Algo

¹⁰ Larrosa, al respecto de esto, comenta lo siguiente: “Si lo denomino principio de reflexividad es porque ese me de lo que me pasa es un pronombre reflexivo. Podríamos decir por tanto, que la experiencia es un movimiento de *ida y vuelta*. **Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización de salida de mí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con el acontecimiento.** Y un movimiento de *vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera.”, en *La experiencia de lectura...*, p. 33.

importante que hay que subrayar es que la experiencia es única para cada quien, en otras palabras -cada quien la padece desde su propia experiencia personal-.

- Principio de transformación: el sujeto sensible, que se abre a la experiencia, es un sujeto expuesto a su propia transformación, ¿qué implica esto? Pues a partir del acontecimiento, este sujeto es capaz de transformarse a sí mismo, ya que cambian sus ideas, sus sentimientos y sus representaciones más arraigadas sobre la realidad. Por lo tanto, el sujeto hace la experiencia de su propia transformación. En este sentido, la experiencia es formación-transformación.¹¹

En resumen, desde el punto de vista de estos principios, la experiencia es eso que me pasa (supone un acontecimiento exterior a mí), algo que no soy yo, algo que no puede ser mío (prefigurado), implica un movimiento de *ida y vuelta*, es subjetiva (singular) y tiene un poder de transformación. Pero ¿qué es ese movimiento de ida y vuelta que me pasa? La experiencia, en primera instancia, es un paso, un recorrido. En palabras de Larrosa:

La experiencia supone una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese *ex* del que hablábamos antes, hacia ese *eso* de *eso* me pasa, pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, algo que viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso además es una aventura, y, por lo tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro.¹²

Por lo tanto, la experiencia es un saber¹³ que no se hace sino que se padece (Larrosa da un sentido positivo al acto de padecer, o sea, sentir física, corporal y espiritualmente el acontecimiento). Entonces, la experiencia es un saber que deja una huella imborrable en el sujeto, como si por dentro ardiera en deseos de llorar, deseos de reír, deseos de vivir, deseos de todo y de nada al mismo tiempo.

¹¹ De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (por lo menos se entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (por lo menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia, en *La experiencia de lectura...*, p.49.

¹² J. Larrosa, *op. cit.*, p. 91.

¹³ El saber de experiencia tiene algunas características esenciales que le oponen punto por punto a lo que nosotros entendemos por conocimiento. **En primer lugar, es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo particular.** O, de un modo singular su propia finitud [...] el saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que **sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter o en definitiva una forma humana**, en *La experiencia de lectura...*, pp. 34-35.

Entonces, vivir la experiencia va más allá del simple acto de tener dicha experiencia. Por el contrario, implica que el ser que vive la experiencia sea un ser abierto, es decir, alguien que se entregue por completo y se adentre a lo desconocido. En suma, un ser que se entregue a la experiencia interior, dado que el sujeto de la experiencia es él.

En este punto nos parece importante abordar los postulados de Georges Bataille, ya que encontramos un punto de convergencia respecto a lo que Larrosa plantea acerca de la experiencia interior. Veamos a qué nos referimos con esto.

1.2 La experiencia como viaje interior

Georges Bataille propone que el ser humano sólo es capaz de tener acceso hacia lo desconocido una vez que se desnuda, es decir, que se entrega a la experiencia sin reminiscencias, pues, según el autor, lo desconocido es lo que da a la experiencia de Dios o lo poético su autoridad (de alguna manera, lo poético es lo familiar disolviéndose en lo extraño, a partir de la mirada del poeta). Sobre la experiencia, nos dice Bataille:

Llamo experiencia a un viaje hacia el límite de lo posible para el hombre. Cada cual puede no hacer ese viaje, pero, **si lo hace, esto supone que niega las autoridades y los valores existentes que limitan lo posible.** Por el hecho de ser negación de otros valores, de otras autoridades, la experiencia que tiene existencia positiva **llega a ser ella el valor y la autoridad.**¹⁴

En vista de lo anterior, podemos advertir que sólo negando los valores existentes, según Bataille, es posible tener acceso a un plano más profundo respecto a la experiencia. Tomando en cuenta esto, nos surge una pregunta: ¿por qué se busca con la experiencia interior negar dichos valores existentes? Tradicionalmente cada cultura habla de viajes trascendentales que buscan la transformación personal, la elevación de la conciencia profana a algo más sublime; sólo negando los valores existentes dentro de una cultura es posible llegar al conocimiento último, es posible ir hasta el límite del ser.

¹⁴ Georges Bataille, *La experiencia interior*, p. 17. (las negritas son mías)

En este sentido, Bataille afirma que ir hasta el límite significa que éste sea franqueado para “tener acceso al conocimiento verdadero en aras de la transformación” (en este punto encontramos similitud con lo que plantea Larrosa respecto a la relación que existe entre la experiencia y la formación-transformación de la subjetividad). Asimismo, el filósofo francés agrega lo siguiente:

El espíritu se pone al desnudo por un íntimo cese de toda operación intelectual. En caso contrario, el discurso le mantiene en su pequeño desdoblamiento [...] La diferencia entre experiencia interior y filosofía reside principalmente en que, en la experiencia, el enunciado nos da más que un medio, e incluso, tanto como medio, un obstáculo, lo que cuenta no es ya el enunciado del viento, sino el viento.”¹⁵

Por lo tanto, al revisar las ideas de Bataille, advertimos que con la experiencia interior se busca el conocimiento, pero un conocimiento que viene desde el interior (algo que es esencial en la mayoría de las tradiciones místicas). A este respecto, nos parece importante acotar una cita del ensayista y poeta Sirio Ali Ahmad Said Esber, Adonis; puesto que advertimos un punto de encuentro con las ideas de Bataille respecto al tipo de conocimiento que se adquiere en la experiencia interior. Adonis, en su libro *Sufismo y surrealismo* nos habla del conocimiento que busca el sufí (practicante del sufismo) con la experiencia interior, a la cual sólo es capaz de acceder a través de su práctica.¹⁶ Veamos a continuación lo que el ensayista propone:

El conocimiento verdadero es el de la cosa por dentro. Es un conocimiento que abole la distancia entre el objeto y el sujeto conocedor y le permite a este realizarse a sí mismo. Sólo conocemos la existencia (*wuyund*) por percepción directa (*bi-l-xuhud*), dicho sea con la terminología sufí, o sea por la presencia (*hudur*), el gusto (*dhawq*) o la iluminación (*ixraq*). Que son asimismo tecnicismos sufíes [...] no obstante este conocimiento no se produce mientras que quien conoce tenga conciencia de su yo o de su *ecceidad*, en tanto que exterioridad o apariencia vital incardinada en el tiempo cotidiano. Al contrario, ese yo es un obstáculo frente al conocimiento, puesto que su singularidad es una barrera interpuesta entre quien conoce y lo conocido. No se conoce verdaderamente la existencia más que superando ese yo, es decir, cuando la conciencia del mismo es anulada.¹⁷

¹⁵ G. Bataille, *op. cit.*, p. 23.

¹⁶ La esfera del sufismo es, pues, a mi entender, la de lo indecible, la de lo invisible, la de lo desconocido. El fin último que persigue el sufí es diluirse en lo oculto, o sea en lo absoluto. Pero lo importante aquí no es la identidad de ese absoluto, sino el movimiento de fusión con él, el camino que conduce hasta él, en *Sufismo y surrealismo*, p.36.

¹⁷ Adonis, *Sufismo y surrealismo*, p. 50.

Por lo tanto, Según Adonis, el sufismo contempla la existencia como misterio, lo desconocido, la meta, de manera que el fin último de la experiencia sufí es la unión con dicho misterio.¹⁸ Además, propone que: “la ausencia de respuesta es signo, aquí de la intención de fusión con la existencia, mientras que la presencia de respuesta es signo, allí, de la intención de dominio sobre la existencia, es decir, separarse de ella.”¹⁹ Así, para Adonis, la repuesta separa al hombre de sí mismo, lo vuelve artificial en un mundo que le es dado enteramente natural.

Por otro lado, Bataille concibe la experiencia interior como un viaje en el cual se tiene que franquear la realidad en aras de la transformación de uno mismo para así tener acceso a un plano en el que existe una unión con lo desconocido. Por ende, se busca “el conocimiento que abole la distancia entre el objeto y el sujeto conocedor que le permite a éste realizarse a sí mismo” (Adonis).

Entonces, podemos pensar que la experiencia interior, que busca este tipo de conocimiento, transforma al sujeto en un movimiento de ida y vuelta (principio de subjetividad según Larrosa). Por lo tanto, consideramos que aquel sujeto que se entrega a una experiencia interior (Bataille), que busca la formación/transformación de la subjetividad (Larrosa), debe ser un sujeto abierto, es decir, un sujeto que habite el mundo de una manera distinta, más plena, más profunda.

En este sentido, podemos advertir que aquel sujeto de la experiencia habita su espacio íntimo plenamente, es decir, habita sus espacios amados o de resguardo de una manera interior, única, particular y subjetiva. A este respecto, Gastón Bachelard propone que todo

18 Una característica común es que todo sufí intenta llegar a una experiencia directa con su creador, lo cual solo puede lograr siguiendo un recorrido espiritual guiado por un *shaykh*, un guía espiritual (Bize 2016: 56, Ridgeon 2015: xv). El proyecto del sufismo se explica a menudo mediante la metáfora de la almendra. Según esa metáfora, la cáscara representa el aspecto exterior o exotérico de la religión musulmana; es la ley revelada, la *sharia*, a la que el sufí, como todo musulmán, obedece. Debajo de la cáscara se encuentra la *tariqa*, el camino espiritual del sufismo, o los ritos esotéricos emprendidos por el sufí con el fin de llegar al núcleo de la almendra, la *haqiqa*, la verdad divina encarnada por Dios (Ohlander 2015: 61), en “La dialéctica entre lo uno y lo múltiple. El sufismo de Ibn Arabí en la narrativa de Mario Bellatin”, p. 38. <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=91801e95-985f-48a2-9e2b-663d1ee7c114%40pdc-v-sessmgr01> [consulta 28/04/2020].

¹⁹ Adonis, *op.cit.*, p. 93.

espacio es una categoría simbólica que involucra una forma de poetizar el mundo. El fenomenólogo francés parte de la idea de que todo espacio revestido de valores humanos es digno de análisis. Para Bachelard, el valor ontológico que adquieren los espacios domésticos, que habita el hombre, es un tipo de experiencia.

En el siguiente apartado revisamos, *grosso modo*, los planteamientos de Bachelard, ya que nos parece que abren un panorama más amplio respecto al concepto de experiencia.

1.3 La experiencia del espacio habitado

Gastón Bachelard centra su atención en las imágenes poéticas del espacio “amablemente habitado”, su intención es determinar el valor ontológico de aquel espacio que defiende al ser humano contra las fuerzas adversas del universo. Para ello, analiza la carga poética y simbólica que está presente en diferentes espacios de posesión. Así, Bachelard estudia la experiencia del hombre ante los espacios amados, espacios con fuerte carga poética y simbólica.

Bachelard, con el fin de determinar el valor ontológico que adquieren los espacios domésticos, realiza un esbozo de la poética de la casa en la que recrea la simbología de ciertos objetos (cajones, armarios y cofres) con la finalidad de determinar el valor humano que adquieren éstos, ya que el hombre accede a un tipo de experiencia a partir de dichos espacios, ya que defienden su intimidad contra las fuerzas adversas del universo.

En este sentido, Bachelard afirma que las imágenes de intimidad se concentran en los espacios domésticos; señala que: “el espacio captado por la imaginación no puede seguir siendo el espacio indiferente, entregado a la medida y reflexión del geómetra. Es vivido. Y es vivido no en su positividad, sino con todas las parcialidades de la imaginación. En particular atrae casi siempre, concentra ser en los límites que protege.”²⁰

²⁰ Gastón Bachelard, *La poética del espacio*, p. 28.

Bachelard plantea que la casa²¹ como principal espacio de protección es el instrumento de análisis fenomenológico del alma humana, pues aquella opera en dos sentidos en la conciencia del hombre: él está en la casa tanto como la casa está en él. Por lo tanto, el ser humano despliega los valores de la función de habitar de acuerdo con la configuración de alguna antigua morada, especialmente su casa de la infancia. Es por ello que el valor de las imágenes de la casa se concentra en los espacios de posesión, donde el ser humano encuentra un resguardo del mundo.

Bachelard considera que es importante conocer las virtudes de la función de habitar. Según el fenomenólogo francés, lo verdaderamente importante, para tener acceso a la experiencia del espacio habitado, es tener presente el origen de la felicidad central que encierra cualquier espacio que se habita plenamente, dado que el sujeto de la experiencia, el hombre de ensueño sensibiliza los límites de su albergue cuando experimenta la seguridad del amparo; vive la casa en toda su realidad poética, la asocia a sus pensamientos y sus sueños. Es por esta razón que todos los refugios en los que el ser humano encuentra albergue tienen valores primarios de onirismo. Y sólo mediante el ensueño el ser humano podrá tener acceso a este tipo de experiencia respecto al espacio habitado. Veamos qué nos dice Bachelard al respecto:

Nos reconfortamos reviviendo recuerdos de protección. Algo cerrado debe guardar los recuerdos dejándoles sus valores de imágenes. Los recuerdos del mundo exterior no tendrán nunca la misma tonalidad que los recuerdos de la casa. Evocando los recuerdos de la casa, sumamos valores de ensueño [...] somos siempre un poco poetas y nuestra emoción tal vez sólo traduzca la poesía perdida.²²

Así pues, la experiencia de habitar el espacio reconfortante sólo se puede vivir una vez que se atraviesa hacia el umbral de las soledades contenidas o resguardadas, es decir, un espacio de protección en donde el alma del ser humano habite sin tensión, descansada y activa. En esta región de ensoñación, los espacios mantendrán un valor positivo, es decir, una sensación consoladora para quien los evoque.

²¹ Para Bachelard, la casa es: Nuestro rincón del mundo, un cosmos en toda la acepción del término. El límite de nuestro albergue, nuestro amparo en el mundo, el resguardo de nuestros sueños. El espacio de protección, espacio que nos permite soñar en paz. El mayor poder de integración para los pensamientos, los recuerdos y los ensueños del hombre, en *La poética del espacio*, p.21.

²² Gastón Bachelard, *La poética de la ensoñación*, p. 48.

Entonces, para cada ser humano existe una casa de ensueño perdida más allá del recuerdo verdadero. Los recuerdos más lejanos permanecen fijos en el inconsciente, y éstos sólo ven la luz en el centro que es la casa de la infancia, sin embargo, el acto de habitar dicha casa implica un compromiso: entregarse a la experiencia del espacio habitado, cruzar el umbral de la existencia, negar los valores existentes en aras del encuentro con lo desconocido...

Por otra parte, Bachelard considera que es importante localizar la intimidad que encierran los espacios habitados, ya que el hombre de ensueño (el hombre abierto del que habla Jorge Larrosa) conforma su universo acorde con estos lugares. Por tal motivo, las casas del recuerdo, que conducen hacia el umbral de la ensoñación (de manera análoga a la experiencia interior que plantea Bataille), se resisten a cualquier descripción excesiva con el fin de no ocultar la intimidad que resguardan sus muros. Por lo tanto, “Frente a la hostilidad, frente a las normas animales de la tempestad y el huracán, los valores de protección y resistencia de la casa se transponen en valores humanos.”²³

En suma, consideramos que existe un punto de convergencia respecto a los postulados de Gastón Bachelard, Jorge Larrosa y Georges Bataille, puesto que los tres autores conciben la experiencia como un acontecimiento de transformación para el hombre. Veamos, a continuación, los puntos de convergencia:

- Gastón Bachelard afirma que la imagen poética de una casa puede conducirnos a un umbral de ensoñación, en el cual se vive **una experiencia íntima, subjetiva y transformadora**. La experiencia Bachelariana que se vive, ante imágenes de protección que resguardan los recuerdos del hombre, es completamente singular, subjetiva e irreplicable, cada uno la “padece” de forma distinta.
- Georges Bataille propone que la experiencia interior exige que nos entreguemos a dicha experiencia sin reminiscencias, pues lo desconocido es lo que da a la experiencia de Dios o lo poético su autoridad (de alguna manera, lo poético es lo familiar disolviéndose en lo extraño, a partir de la mirada del poeta).

²³ G. Bachelard, *La poética del espacio*, p.78.

- Jorge Larrosa plantea que el sujeto de la experiencia no es el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (por lo menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (por lo menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia. El sujeto de ensueño (Bachelard) o el sujeto que se entrega a lo desconocido (Bataille). El sujeto en contacto con su propia subjetividad.

En vista de lo anterior, podemos advertir que se puede abordar la lectura de textos literarios, ya sean poéticos o narrativos, desde el punto de vista de la experiencia. Para ello, es importante que, respecto al sujeto de la experiencia/lector, exista una profundización del ser, es decir, que se entregue sin reservas a su propio acontecimiento con el fin de tener acceso a una realidad subjetiva que nadie más puede experimentar.

En el siguiente apartado revisamos los supuestos de Jorge Larrosa (en los cuales se basa nuestra propuesta didáctica de acercamiento a la lectura del texto narrativo desde el punto de vista de la experiencia) respecto a la lectura desde el punto de vista de la experiencia, es decir, como proceso de formación-transformación.

1.4 La lectura desde el punto de vista de la experiencia

El saber de la experiencia nos enseña a vivir de una manera más humana, completa y balanceadamente; según Larrosa, nos ayuda a conseguir la excelencia en todos los ámbitos de la vida: intelectual, moral y ético. Pero ¿cómo podemos adquirir ese saber de experiencia desde el plano educativo? A través de la literatura nos podemos acercar a este saber (siempre que se le dé un enfoque distinto al acto de lectura), ya que, según Larrosa, la actividad de lectura a veces es experiencia y otras veces no. Esto significa que la experiencia de lectura es un acontecimiento que se presenta en contadas ocasiones porque escapa al orden de las cosas, así señala:

La experiencia de lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como efecto a partir de sus causas, **lo único que puede hacerse es cuidar que se**

dé en determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia para algunos lectores y para otros no. Y si es experiencia, no será la misma para todos aquellos que la hagan. [...] para que la lectura sea experiencia hay que afirmar su multiplicidad, pero una multiplicidad dispersa y nómada, que siempre se escapa ante cualquier intento de reducirla. A partir de aquí está claro que **la experiencia de lectura siempre tiene una dimensión de incertidumbre que no se puede reducir, y además, puesto que no puede anticiparse el resultado, la experiencia de lectura es intransitiva, no es camino hacia un objetivo pre-visto, hacía una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver**²⁴

Esta cita nos parece muy importante, ya que, a partir de esta reflexión, Larrosa cuestiona el papel que ha tenido la pedagogía respecto a la literatura, pues, según el filósofo, aquella ha dado una vital importancia a descifrar el código de un texto, dejando a un lado la experiencia de lectura, lo cual va más allá de descifrar códigos, pues la lectura, por un lado, puede ser una experiencia del pensamiento y del lenguaje; por otro, una experiencia sensible que pone en juego los sentimientos y emociones del sujeto. Revisemos las ideas de Larrosa para darnos mayor claridad a este supuesto:

Cuando yo leo a Kafka (o a Platón, Freire o Foucault, o a cualquier otro autor de esos que han sido fundamentales en la propia formación o en la propia transformación), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka dice, ni lo que yo pueda decir sobre Kafka, sino el modo como en relación con las palabras de Kafka puedo formar o transformar mis propias palabras. Lo importante desde el punto de vista de la experiencia [...] puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, lo que aún no puedo decir, lo que aún no quiero decir. **Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras.** Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka piensa, ni lo que yo pueda pensar sobre Kafka, sino el modo cómo en relación con los pensamientos de Kafka puedo formar o transformar mis propios pensamientos. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia es **cómo la lectura de Kafka puede ayudarme a pensar lo que aún no sé pensar o lo que aún no puedo pensar,** o lo que aún no quiero pensar. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que **la lectura de Kafka puede ayudarme a formar o a transformar mi propio pensamiento, a pensar por mí mismo, en primera persona con mis propias ideas.** Cuando yo leo a Kafka lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka siente, ni lo que yo pueda sentir leyendo a Kafka, sino **el modo cómo en relación con los sentimientos de Kafka puedo formar o transformar mis propios sentimientos.** Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka puede ayudarme a sentir lo que aún no sé sentir, o lo que aún no puedo sentir o lo que aún no quiero sentir. **Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka puede ayudarme a formar o a transformar mi**

²⁴J. Larrosa. *La experiencia de lectura...*, p. 40 (las negritas son mías)

propia sensibilidad, a sentir por mí mismo, en primera persona, con mi propia sensibilidad, con mis propios sentimientos.²⁵

Entonces, Larrosa, con su propuesta, busca ir más allá de la lectura y comprensión de un texto²⁶, en otras palabras, intenta su transgresión, es decir, que el lector realice una construcción de sentido (no lo que representa un texto, en las ideas que transmite, en el contexto histórico que aparece), es decir: “percibir el sentido oculto o manifiesto de un texto sería, entonces, percibir esas cosas, esas ideas, esos sujetos, esos contextos, esos valores a partir del texto.”²⁷

A este respecto, Larrosa cuestiona el papel del profesor de literatura que se limita a sólo mostrar el código de un texto literario, puesto que al hacer esto reduce o anula sus posibilidades, pues no se trata de que el profesor transmita su saber sobre el mundo, no se trata de conducir a los estudiantes a un saber previsto, no obstante, esto no significa que el profesor no tenga su propia experiencia de lectura o que no deba mostrarla. En este sentido, el filósofo de la educación afirma lo siguiente:

Mostrar una experiencia no es mostrar un saber al que se ha llegado (aunque sea cuidándose de presentarlo como provisional) mostrar una experiencia no es mostrar el modo en que se ha apropiado del texto, sino **cómo se le ha escuchado, de qué manera uno se ha abierto a lo que el texto tiene que decir**. Mostrar una experiencia es mostrar una inquietud, lo que el profesor transmite es su escucha, su apertura, su inquietud [...] **en este caso enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber (el saber del profesor contra el saber del alumno aún insuficiente), sino colocar una experiencia junto a otra. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto**, una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura.²⁸

Por lo tanto, al leer textos literarios de diverso tipo, el objetivo (desde el punto de vista de la experiencia, según Larrosa o incluso Bachelard), no debería ser que los lectores sean grandes intelectuales, sino buscar la creación de ciertas condiciones para que se dé un

²⁵ J. Larrosa, *op. cit.*, 42. (las negritas son mías).

²⁶ De manera análoga a lo que plantea Bachelard en *La poética del espacio* con la sublimación pura de la imagen, o sea, no asegurarse del sentido que un texto tiene en el mundo (mundo hecho de prefiguraciones), sino **hacer que este mundo se abra a una posibilidad de resignificación**. Con la anulación del sentido que tiene en el mundo, la existencia pierde sus limitaciones, sus cadenas; se abre lo infinito.

²⁷ *Ibid.*, p.43.

²⁸ *Ibid.*, p. 44. (las negritas son mías)

espacio en el cual los lectores desarrollen la capacidad de encontrarse con su propia inquietud, con su propia transformación, con su propia subjetividad.

En este sentido, nos atrevemos a pensar la literatura como un viaje interior hacia lo desconocido, el navío del “diablo” que nos lleva hacia nuestras quimeras personales, hacia nuestra propia transformación, hacia lo absoluto, hacia la unión con la existencia; de manera análoga a lo que ocurre en la experiencia sufi: “El sufi siente que se libera: sale fuera de su yo, fuera de los límites naturales y sensibles (sale de sí mismo para entrar de manera mucho más extensa y profunda en sí mismo).”²⁹ Esto sólo se puede lograr cuando no se trata de controlar la experiencia lectora, es decir, cuando se dignifica la experiencia en el plano educativo, cuando se le da un valor absoluto a “la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida”.

Vista desde esta óptica, la lectura desde el punto de vista de la experiencia es una conversión de la mirada que nos permite desarrollar la capacidad de ver las cosas de otra manera, en otras palabras, la mirada ordinaria se convierte en una mirada poética; nos volvemos hombres de ensoñación, hombres en los que, según Bachelard: “todos los sentidos se despiertan y armonizan.” Y esta polifonía de sentidos es aquello que la ensoñación poética escucha y la conciencia poética debe registrar.”³⁰

En el siguiente apartado revisamos el punto de convergencia que se da entre la lectura de textos literarios y la lectura desde el punto de vista de la experiencia.

1.5 Experiencia y Literatura

El primer acercamiento a la lectura de textos literarios es un suceso muy importante en la vida del ser humano, riesgoso también, ¿por qué? Es indudable que, cuando no ha habido un acercamiento bien construido hacia la lectura, leer se convierte en una experiencia terriblemente odiosa y aburrida. Para este tipo de “lector”, no hay nada más terrible que leer, sobre todo en la etapa de adolescencia, en la que a toda costa los jóvenes buscan liberarse del acto de lectura, sobre todo en un contexto social en el que están expuestos a

²⁹ Adonis, *op.cit*, p. 199.

³⁰ Gastón Bachelard, *La poética de la ensoñación*, p. 17.

una sobre-estimulación de experiencias. Para darle más sentido a esta idea, revisemos la siguiente cita del filósofo Walter Benjamín:

Pobreza de la experiencia: no hay que entenderla como si los hombres añoraran una experiencia nueva. No; añoran liberarse de las experiencias, añoran un mundo entorno en el que puedan hacer que su pobreza, la externa y por último también la interna, cobre vigencia tan clara, tan limpiamente que salga de ella algo decoroso. No siempre son ignorantes o inexpertos. Con frecuencia es posible decir todo lo contrario: lo han «devorado» todo, «la cultura» y «el hombre», y **están sobresaturados y cansados**.³¹

Walter Benjamín, en “Experiencia y pobreza”, habla de las personas que regresaban mudas de la guerra, del campo de batalla. No enriquecidas de esa experiencia, sino más pobres en lo referente a experiencias que se pueden comunicar:

Se trata de una pobreza de experiencia como experiencia contada, como memoria. En palabras de Sarlo, para Benjamín “no hay narración sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez y la convierte en lo comunicable, es decir lo común.” Desde este punto de vista, experiencia y relato son inseparables.³²

En vista de lo anterior, podemos pensar que los adolescentes, sobresaturados de estímulos y “experiencias”, ven el acto de lectura como algo inerte, una experiencia de la cual salen empobrecidos, sobre todo cuando la sociedad los instiga tanto, pues el mundo está repleto de verborrea inútil alrededor de la lectura.

Así, en un intento desesperado por mostrarle al adolescente los alcances que puede tener un libro en su vida, según la escritora Mónica Lavín, se ha librado una enorme batalla; hay grandes campañas de fomento a la lectura que proclaman que seremos mejores personas si leemos, sin embargo, esta batalla sólo se puede librar con lentitud, “más cercana a la seducción que a la imposición”, como dice Lavín, no hay libros equivocados, tal vez momentos equivocados para acoger al libro. Así pues, tomamos la siguiente cita en la que, a nuestro modo de ver, se podría “resumir” el alcance que tiene un libro: “Una de las

³¹ Walter Benjamín, “Experiencia y pobreza”, p.44.

³² Macarena Ortozúr Vergara, “Estéticas del residuo en el Chile del postgolpe. Walter Benjamín y la escena de avanzada.”, p. 114.

razones por las que se dice que un libro “nos alimenta”, “nos acompaña” es porque su lectura remedia o remienda esta insatisfacción constante que es vivir.”³³

Cuando llega el texto adecuado, en el momento adecuado, se produce un suceso inusitado. Sin saberlo, estoy abierto a la experiencia de lectura, me convierto en un sujeto abierto a la formación-transformación de mi propia subjetividad, ¿qué significa esto? Significa que soy un sujeto singular que se abre a la experiencia desde su propia singularidad³⁴; capaz de establecer una relación íntima con el texto. En este sentido, Larrosa afirma lo siguiente:

La literatura, como el niño que hemos abolido en nosotros, no es ya de este mundo, quizá es por eso por lo que nos fascina. Pero esa distancia que la literatura, al despertar lo suprimido y lo olvidado, abre con respecto al mundo diurno y con respecto a nosotros mismos como conciencia instituida, esa distancia tiene el poder de contestar ese mundo y de contestar (nos) en lo que somos.³⁵

En efecto, la literatura ordena, o mejor dicho, reordena nuestras prefiguraciones; pone en cuestión la validez del mundo y la validez de nosotros en él. Así, la literatura puede ser perjudicial y beneficiosa, y este tipo de perjuicios o beneficios no dependen de la lectura o el texto, sino de la relación, del diálogo que se puede llegar a establecer con éste. Entonces, podemos inferir que la lectura es una relación íntima con ese algo que está en el texto, con eso que me acontece a partir del texto, con eso que me obliga a plantearme una realidad más profunda desde mi subjetividad.

Por lo tanto, la lectura desde el punto de vista de la experiencia busca apartarse de una relación estéril y poco productiva en la que el lector adquiere algo que había en el texto de forma superficial, puramente exterior. En este modo de ver las cosas, la lectura de textos

³³ Mónica Lavín, *Leo, luego escribo*, p. 14.

³⁴ El sujeto de la experiencia no es un sujeto genérico o un sujeto posicional. No puede situarse desde alguna posición genérica, no puede situarse en tanto que, en tanto que profesor, o en tanto que alumno, o en tanto que intelectual, o en tanto que mujer, o en tanto que europeo, o en tanto que homosexual, o en tanto que indígena, o en tanto que cualquier otra cosa que se le ocurra. El sujeto de la experiencia es también, él mismo, inidentificable, representable, incomprensible, único, singular. La posibilidad de la experiencia supone entonces, la suspensión de cualquier posición genérica desde la que se habla, desde la que se piensa, desde la que se siente, desde la que se vive. La posibilidad de la experiencia supone que el sujeto de la experiencia se mantenga, también él, en su propia alteridad constitutiva, en *La experiencia de lectura...* p.225.

³⁵ J. Larrosa, *La experiencia de lectura...*, p. 232.

literarios debería ser una experiencia que abra puertas, que sitúe al lector en el umbral de la existencia y que lo introduzca a ella.

En definitiva, abordar el acercamiento a la lectura desde el punto de vista de la experiencia ofrece al joven lector amplias posibilidades de crecimiento, de transformación y de apertura. Como bien lo señala el escritor Hernán Lara Zavala: “la lectura-y muy particular las novelas- nos produce placer porque es lo más parecido a la vida que podemos experimentar; a través de ella logramos vivir infinidad de realidades ajenas a la nuestra, con la misma intensidad, con la misma contradicción y con la misma incertidumbre. A caso por ello a mí me gusta afirmar que la literatura es una de las pruebas innegables de la existencia de Dios.”

Entonces, como revisamos anteriormente en las ideas de Larrosa, la experiencia tiene que ver con el no saber, con el límite de lo que ya sabemos, con la finitud de lo que ya sabemos, con el límite de lo que ya sabemos decir, de lo que ya podemos decir, con el límite de nuestro lenguaje, con la finitud de lo que decimos, con el límite de lo que ya sabemos pensar, de lo que ya podemos pensar, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento.

En suma, el acercamiento a la lectura desde el punto de vista de la experiencia, en el plano educativo, busca que la lectura de textos literarios sea una experiencia totalmente enriquecedora para los adolescentes, que todo lo que leen les acontezca, lo padezcan a partir de la literatura. No obstante, tener acceso a este tipo de **experiencia es cada vez más raro en el mundo moderno**, pues, el ser humano, está sobre estimulado, lo ha devorado todo, como menciona Walter Benjamín. En el siguiente apartado, revisamos algunos obstáculos que, según Larrosa dificultan la experiencia de lectura.

1.6 Obstáculos de la experiencia

En el mundo moderno existen algunas dificultades que hacen que la experiencia sea cada vez más difícil. En primer lugar, el exceso de información, puesto que la información no es experiencia, es todo lo contrario “anti experiencia.”

El sujeto de la información sabe muchas cosas, se la pasa todo el tiempo buscando información, lo que más le preocupa es no tener bastante información, cada vez sabe más, cada vez está mejor informado, pero en esa obsesión por la información y por el saber (pero por el saber no en el sentido de sabiduría, sino en el sentido de estar informado) lo que consigue es que nada le pase [...] lo que quisiera dejar apuntado aquí es que una sociedad constituida bajo el signo de la información es una sociedad donde la experiencia es imposible.³⁶

En segundo lugar, Larrosa reflexiona sobre el hecho de que, en la sociedad actual, la experiencia es más difícil por exceso de opinión. El exceso de información y la opinión se ha convertido en un imperativo, pues el hombre pasa la mayor parte de su vida opinando sobre todo, el exceso de opinión cancela las posibilidades de la experiencia, pues no es posible que algo le pase.

En tercer lugar, Larrosa menciona que cada vez es más difícil tener acceso a la experiencia debido a la falta de tiempo, pues el hombre vive en un estado de aceleración constante, en el que no hay tiempo para nada, para comer, para dormir, ya no se diga para leer:

La velocidad en que se nos dan los acontecimientos y la obsesión por la novedad, por lo nuevo, que caracteriza al mundo moderno, impide su conexión definitiva. Impide también la memoria, puesto que cada acontecimiento es inmediatamente sustituido por otro acontecimiento que igualmente nos exista por un momento, pero sin dejar ninguna huella. El sujeto moderno no sólo está informado y opina, sino que es también un consumidor voraz e insaciable de noticias, de novedades, un curioso impenitente. Quiere estar permanentemente excitado y se ha hecho ya incapaz del silencio.

Podemos advertir que este sujeto, del que habla Larrosa, es un sujeto incapaz de abrirse a la experiencia, pues como todo lo excita, lo agita y le choca inadvertidamente; nada le pasa, **nada deja huella en él** (Bachelard diría que nada siembra raíces en sus arquetipos dormidos). Todo esto es enemigo de la experiencia.

Por último, la experiencia es **cada vez más rara por exceso de trabajo**, a pesar de que, en primera instancia experiencia y trabajo parecen términos homólogos, no lo son. Larrosa apunta: “la experiencia no tiene nada que ver con el trabajo, sino, más aún, que el trabajo,

³⁶J. Larrosa, *op. cit.*, p. 88.

esa modalidad de relación con las personas, con las palabras y con las cosas que llamamos trabajo, es enemiga mortal de la experiencia.”

Tomando en cuenta estas dificultades, ¿quién sería el sujeto de la experiencia? Por obvias razones este sujeto nada tendría que ver con las características que hemos mencionado a lo largo de este capítulo. Por lo tanto, nos enfocamos en ese sujeto abierto, subjetivo y singular. A continuación revisamos lo que postula:

El sujeto de la experiencia se define no tanto por su actividad como por su pasividad, **por su receptividad, por su disponibilidad, por su apertura**. Pero se trata de una pasividad anterior a la oposición entre pasivo activo, de **una pasividad hecha de pasión, de padecimiento, de paciencia, de atención, como una receptividad primera, como una receptividad fundamental, como una apertura esencial**. El sujeto de la experiencia es un sujeto expuesto. Desde el punto de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la o-posición (nuestra manera de oponernos), ni la im-posición (nuestra manera de imponernos), sino la exposición, nuestra manera de exponernos con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo.³⁷

En suma, el sujeto de la experiencia puede captarse como el sujeto de la acción, el sujeto singular, porque se abre a lo real como ser irrepetible, se transforma de acuerdo y en la medida que es capaz de padecer, de soñar, de ir a lo incomprensible e irrepetible. Es por ello que cuando se habla de hacer una experiencia significa que construyamos todas las posibilidades para que esta suceda. Padecer en el sentido de absorber lo que nos alcanza. O como Larrosa piensa: hacer una experiencia quiere decir, por tanto, dejarnos abordar en lo propio, por lo que nos interpela entrando y sometiéndonos a ello.

³⁷ *Ibíd.*, p.97.

2. Teoría de la recepción

La estética de la recepción representa un cambio de paradigma en el estudio de los textos literarios, ya que, en lugar de enfocar su atención en el autor, la obra o el contexto histórico del texto, hace hincapié en un factor que hasta el momento no había sido tomado con seriedad: el lector. Así, la estética de la recepción, para establecer las bases de sus postulados, se basa en las aportaciones de tres grandes pensadores: Roman Ingarden, Hans Gadamer y Jan Mukarovsky, quienes realizaron un estudio detallado de la función que desempeña el lector en el proceso de recepción. Sin embargo, antes de abordar los postulados de la teoría de la recepción, revisamos a continuación las teorías de Ingarden, Gadamer y Mukarovsky.

2.1 Antecedentes de la estética de la recepción

Roman Ingarden, Jan Mukarovsky y Hans Gadamer, a diferencia de otros autores que sólo contribuyeron con sus ideas al destacar el papel del lector, sistematizaron las reflexiones respecto al marco de la recepción, para ello desarrollaron una teoría general (Ingarden se enfocó en la literatura, Mukarovsky en el arte y Gadamer en la Filosofía Hermenéutica). Los tres pensadores tienen un punto de convergencia: el papel que desempeña el sujeto en el proceso de recepción.

2.2 Roman Ingarden

Ingarden, en su libro *La obra literaria*, desarrolla la teoría de la Estética de la recepción, la cual se basa en una teoría de la estructuración de la obra literaria. Revisemos a continuación lo que Ingarden dice al respecto:

La obra literaria es una construcción de varias capas, que contiene: a) la capa de sonidos, de las combinaciones fonéticas de la lengua y caracteres de un rango mayor, b) la capa de unidades de significado: de los sentidos de la oración y de los sentidos de conjuntos enteros de oraciones, c) la capa de las perspectivas esquematizadas, en las que los objetos representados en la obra se manifiestan de distintas formas y d) la capa de objetividades representadas en los estados intencionales creados por las oraciones.³⁸

Además, Ingarden hace algunas afirmaciones generales acerca de la estructura que caracteriza la obra literaria. A continuación, presentamos las que, a nuestro parecer, son las más relevantes para acercarnos a la teoría de Ingarden:

- Hay una relación interna entre la materia y la forma de las capas aisladas de la obra.
- Se distingue la obra literaria por una secuencia ordenada de sus partes, que forman oraciones, capítulos, etcétera. Por lo tanto, la obra posee una extensión propia.
- A diferencia de las obras científicas, en la obra literaria encontramos casi juicios, o sea, un aspecto de la realidad sin ser una realidad verdadera.
- La obra literaria es una estructura esquemática, lo cual significa que algunas de sus capas contienen puntos de indeterminación, los cuales son eliminados en el proceso de concretización.

Como podemos observar, la obra literaria a través de una estructura definida presenta un aspecto de la realidad, no obstante, dicha realidad no puede presentarse por completo. Por lo tanto, el lector tendrá que llenar los puntos de indeterminación que el texto contiene. A este respecto, Adolfo Sánchez Vázquez afirma lo siguiente: “Ahora bien, esta estructura de la obra literaria es esquemática, puesto que ella no puede decir todo acerca del objeto representado: un personaje, una acción, un paisaje, etcétera. Una obra contiene, por lo tanto, lo que Ingarden llama puntos de indeterminación.”³⁹

³⁸ Dietrich Rall (comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción*, p. 31.

³⁹ Adolfo Sánchez Vázquez, *De la estética de la recepción a una estética de la participación*, p.27. (las negritas son mías).

En el siguiente apartado, revisamos más a fondo a qué se refiere Román Ingarden cuando plantea que algunas de las capas de la estructura de la obra literaria contienen puntos de indeterminación que el lector llena con su lectura (lo que Ingarden denomina como el proceso de concretización).

2.3 Proceso de concreción

La obra literaria es un complejo esquemático, ya que algunas de sus capas contienen una serie de puntos de indeterminación. Por lo tanto, el lector tiene que distinguir lo que está dado en la obra, de lo que no lo está, por ejemplo: si el objeto representado es un personaje, el autor no denota todos sus rasgos, es decir, sus rasgos físicos, su carácter, sus valores, etcétera. Estos rasgos que el autor omite es lo que Ingarden denomina puntos de indeterminación (en la obra literaria son los aspectos del objeto que se representa; no se pueden determinar porque no están en ella). Veamos los que nos dice Ingarden al respecto: “Llamo punto de indeterminación al aspecto o detalle del objeto representado del que, con base en el texto, no se puede saber con exactitud cómo está determinado el objeto correspondiente. Toda cosa, toda persona, todo proceso, etcétera, que es representado en la obra literaria contienen muchas partes de indeterminación.”⁴⁰

Entonces, podemos afirmar que la indeterminación es inherente a la obra literaria, puesto que no es casual o, como Ingarden menciona, consecuencia de un error de composición, ya que es necesaria para toda obra, porque no se puede determinar todo acerca del objeto representado. En este sentido, Ingarden afirma lo siguiente:

Sólo algunas propiedades o estados de las personas representadas son importantes y ventajosos en consideración a la composición artística, mientras que los otros son dejados mejor como indeterminados o sólo son insinuados a grandes rasgos. Se dejan adivinar de una forma aproximada, pero son dejados a propósito en la incertidumbre para que no tengan un efecto perturbador y para que los rasgos especialmente importantes se sitúen en primer plano.⁴¹

⁴⁰ Dietrich Rall (comp.), *op. cit.*, p.33. (las negritas son mías).

⁴¹ *Ibíd.*, p. 34.

Por otra parte, Ingarden, a su vez, propone un acercamiento más detenido en el lector, ya que, según el pensador alemán, el autor (dentro de su obra) deja intencionalmente vacíos que el lector va llenando con su lectura. Esto es lo que denomina como proceso de concreción de los vacíos. Por lo tanto, concretar es precisamente determinar lo indeterminado. En este marco, Sánchez Vázquez propone lo siguiente:

Para Ingarden, la obra literaria se estructura en cuatro estratos o niveles, dos de ellos muy importantes: el de los "esquemas perceptivos" que organizan o forman, y el de los "objetos representados". **Ingarden expresa así la idea de que la realidad representada en la obra literaria, sólo se representa en forma esquemática o en esquemas que necesitan ser completados o concretados.** Estos aspectos esquemáticos son parte de la obra, están en ella y la constituyen. Pertenecen, pues, al orden de lo determinado, pero por su carácter esquemático o esquelético, necesitan estar cubiertos de carne y, por ello, han de ser completados o concretados [...] Este proceso de determinación, en un caso y otro, es precisamente el que Ingarden llama concreción.⁴²

Por otro lado, respecto a las *concreciones*, Ingarden afirma que éstas pueden diferir entre un lector y otro (incluso cuando son realizadas por el mismo lector) pero ¿por qué? La concretización depende, por completo, de las propiedades de la obra como también de las características y bagaje del lector, de la actitud en la que se encuentre en el momento de su lectura de la obra. Además, las indeterminaciones no se completan de manera arbitraria, pues es a partir del texto que éstas se realizan.

Por consiguiente, las indeterminaciones de una obra literaria son innumerables, ya que cada lector, con base en sus experiencias y en su conocimiento del mundo, actualiza de alguna manera la obra. Esto también sienta las bases para cada lectura que hace el mismo lector, puesto que en cada lectura tendrá un estado de ánimo diferente y un bagaje cultural mayor. En relación con esto, Adolfo Sánchez Vázquez plantea lo siguiente:

El lector de una obra poética o narrativa, lo mismo que el espectador de una obra de teatro, en términos generales, el receptor, no se limita a reproducir el texto leído o representado, sino que intenta determinar algo en él que no está determinado, se trata de un proceso donde **el receptor pone en la obra algo que no está en ella, un remanente de sentido, no obstante, este remanente está determinado por el texto.**⁴³

⁴² A. Sánchez Vázquez, *op. cit.*, p. 28.

⁴³ *Ibíd.*, p. 22. (las negritas son mías)

En suma, la tesis fundamental de Ingarden es que la obra literaria posee una estructura indeterminada y esquemática. Y es el lector quien realiza el proceso de concretización al enfrentarse a dicha estructura de la obra.

En el siguiente apartado, revisamos los planteamientos de Jan Mukarovsky propone respecto al arte.

2.4 Jan Mukarovsky

Mukarovsky⁴⁴ hace una distinción muy interesante respecto a la obra de arte. Propone que ésta se conforma de dos polos, artefacto y objeto estético. Así pues, el artefacto es la materia prima de la obra de arte, puesto que es, siguiendo los postulados de Saussure, el significante, por otra parte, el artefacto es el vehículo del mensaje porque su función es dar significado. En relación con esto, Sánchez Vázquez nos puede abonar de una manera más clara para comprender estos dos conceptos. Veamos lo que nos dice al respecto:

Así pues, como en todo signo, el artefacto o significante no tiene de por sí significado. Éste sólo se da en la conciencia del receptor en un proceso cuyo resultado es lo que Mukarovsky llama objeto estético. Así pues, en este proceso, el artefacto es punto de partida y el objeto estético, punto de llegada. El artefacto a su vez es único e invariable: permanece como lo introdujo su autor. **El objeto estético, por el contrario, es plural y variable. O sea, las recepciones de uno y el mismo artefacto varían.** Pero ¿por qué varían? Varían porque las recepciones de un mismo artefacto tienen lugar en diferentes trasfondos o contextos sociales, culturales, etcétera. De este modo **se desprende el papel activo del receptor**, ya que el objeto estético no es algo dado que se reproduzca en su conciencia, **sino el objeto se produce en ella en su proceso de recepción.**⁴⁵

En vista de lo anterior, podemos notar que Sánchez Vázquez hace una delimitación en la que, por un lado, el artefacto se vincula con la producción hecha por el autor y, por otro, el objeto estético como el resultado del proceso de recepción. Por lo tanto, el objeto estético se da en la conciencia del receptor, sin embargo, está estrechamente relacionado con el artefacto, es decir, no puede existir uno sin el otro. Así pues, hay un punto de

⁴⁴ Mukarovsky forma parte de la Escuela de Praga, la cual enfocó su interés en el aspecto socio comunicativo del lenguaje.

⁴⁵ A. Sánchez Vázquez, *op. cit.*, p. 28.

encuentro respecto a lo que Ingarden plantea: el proceso de concretización no es arbitrario, puesto que se basa en la estructura misma de la obra literaria.

Por otro lado, Mukarovsky destaca la relación de dependencia que se da entre el receptor y su contexto, pues el proceso de recepción⁴⁶ está determinado por las normas y valores imperantes, a su vez, depende de los valores individuales, como: religiosos económicos y sociales.

Por último, en el siguiente apartado, revisamos los fundamentos teóricos de la filosofía hermenéutica que Gadamer desarrolló.

2.5 Hans Gadamer

Gadamer plantea que, en la recepción, es de vital importancia el proceso de comprensión de un texto como hecho histórico. Propone que al estudiar el texto literario es de suma importancia el efecto histórico de éste, puesto que se tiene que tener presente el horizonte del cual se parte al abordar dicho texto. En este sentido, señala que: “El que no tiene horizonte es un hombre que no ve suficiente y en consecuencia supervalora lo que le cae más cerca. En cambio, tener horizonte significa no estar limitado a lo más cercano, sino poder ver por encima de ello.”⁴⁷

Según Gadamer, para develar lo significativo que encierra un texto no es necesario compartir con el autor cierta ideología, ya que la comunicación que se establece con la obra no necesariamente requiere reciprocidad de pensamiento, es decir, el lector puede estar en completo desacuerdo acerca de la visión de un autor, y aun así puede comprender perfectamente el contenido del texto, ya que éste lleva consigo ciertos prejuicios, constitutivos de su realidad histórica que se convierten en una condición para la comprensión de la obra. Tomando en cuenta esto, surge una pregunta: ¿cómo se enfrenta un

⁴⁶ La recepción, a su vez, es histórica, ya que se sitúa dentro del proceso histórico de la evaluación literaria, conforme a un sistema de normas dominante y válido en su época. En consecuencia, al ser históricas las normas, lo son también las recepciones que se sujetan a ellas”, en *De la estética de la recepción a una estética de la participación*, p.31.

⁴⁷ Hans Gadamer, “Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica”, p. 19.

lector a una obra del pasado? Dejemos que sea Adolfo Sánchez Vázquez quien dé respuesta a esta interrogante:

Al enfrentarse el receptor a una obra del pasado tiene que situarla en su ámbito, en su horizonte histórico; es decir, tiene que desplazarse a él, pero sin abandonar el horizonte propio del presente. De ahí que se dé lo que Gadamer llama la fusión de horizontes. [...] Comprender pues, para Gadamer, significa penetrar en la tradición por medio de la cual se relacionan el pasado y el presente como presencia de aquél en éste. Y así se manifiesta también el factor histórico.⁴⁸

Como podemos observar, el punto medular de la filosofía de Gadamer se encuentra en el efecto histórico que la obra causa en el receptor. En este sentido, una obra literaria no es un espacio cerrado, **sin embargo, el papel de receptor es completamente pasivo, pues sólo recibe la obra sin producir ningún efecto en ella.**

En suma, Ingarden pone un énfasis particular en el concepto de los puntos de indeterminación de una obra, Mukarovsky en el polo que existe entre el artefacto y el objeto estético y, por último, Gadamer desarrolla el concepto de efecto histórico y fusión de horizontes.

En el siguiente apartado revisamos la teoría que retoma una parte de los postulados de Ingarden, Mukarovsky y Gadamer.

2.6 El cambio de Paradigma. Hans Robert Jauss

En la Universidad de Constanza, en Alemania, se formó un grupo de teóricos que buscaban una exigencia particular acerca de los estudios literarios: atender **la función social que tiene la literatura**. Surge la necesidad de replantearse la relación existente entre la literatura y la sociedad. A este respecto, Hans Robert Jauss, el gran precursor de la Escuela de Constanza, llegó a una conclusión innovadora: los estudios literarios debían someterse a una nueva estética que enfocara su atención no ya en el autor o la obra, sino en el lector. Veamos, a continuación, los postulados de Jauss.

⁴⁸ A. Sánchez Vázquez, *op. cit.*, p.32.

Las aportaciones de Ingarden, Mukarovsky y Gadamer son la fuente teórica en la que se basan los postulados de Jauss, quien propone un cambio de paradigma en el estudio de la obra literaria. Así, en la teoría de la recepción, lo más importante es el primer acercamiento a la obra, es decir, éste tiene que partir del **goce** que puede provocar en el receptor. En este marco, Jauss señala lo siguiente:

La experiencia estética ocurre en la contemplación de la obra y **el arrebató que ésta pueda provocar en el espectador**, pero el hecho de darse cuenta sucede mediante una comprensión más profunda, más detallada. **Se trata de una percepción subjetiva, puesto que cada individuo experimenta de formas distintas la contemplación de una obra**, este sentido no es subjetivo y arbitrario, puesto que **denota de la obra misma y la manera en que está configurada**.⁴⁹

En este sentido, Jauss pretende desplazar tres paradigmas con su teoría de la recepción. Adolfo Sánchez Vázquez, en la conferencia “La estética de la recepción”, realiza un esbozo de dichos paradigmas:

- Clásico humanista: toma como sistema y modelo de normas la poética clásica; juzga las obras del presente conforme a los modelos y normas de la poética de pasado. Así, los referentes para el crítico y el lector son los autores clásicos cuyas obras deben ser imitadas.
- Historicista-positivista que surge en el siglo XIX, siglo de luchas en pos de la unidad nacional. De acuerdo con este paradigma, la obra se explica por la época en que se da esa aspiración a la unidad nacional.
- Estilístico-formalista (aparece en el siglo XIX después de la Primera Guerra Mundial) se representa por la estilística de Leo Spitzer y el Formalismo Ruso. La obra se concibe por esta corriente como un sistema autónomo. Su explicación hay que buscarla en la obra misma y no en factores externos, históricos o sociales.⁵⁰

Por lo visto, hay un punto en el que concuerdan los tres paradigmas: **el interés está centrado exclusivamente en la obra**. A este respecto, Sánchez Vázquez afirma lo siguiente:

⁴⁹ Hans Robert Jauss, *Pequeña apología sobre la experiencia estética*, p. 22. (las negritas son mías)

⁵⁰ A. Sánchez Vázquez, *op. cit.*, p.41.

En el paradigma clasicista la obra sólo admite una lectura posible: la que se adecua al modelo clásico; por tanto, el papel del lector es completamente pasivo. En el paradigma historicista lo que interesa es situar históricamente la obra, independientemente de sus efectos sobre el lector. Y, por último, en el paradigma estilístico-formalista, se desprende a la obra no sólo de sus vínculos con su autor; la época o la sociedad, sino también de su relación con el lector o de éste con ella.⁵¹

En vista de lo anterior, frente a los paradigmas que revisamos, ¿cuál es la aportación de nueva teoría? Jauss afirma que es de vital importancia el papel que juega un lector activo en el proceso de lectura. Por lo tanto, lo importante en el proceso de recepción es la relación que existe entre el lector y el texto. Por consiguiente, para Jauss, el significado de una obra no es cerrado, puesto que está abierto a la interpretación del lector, es decir, en términos de Jauss, se da una relación dialógica.

Ahora bien, con el objetivo de no caer en un simple psicologismo de la obra, o sea, reducir la experiencia de lectura a una transpolación de las vivencias personales del receptor, Jauss sitúa la teoría de la recepción en un sistema referencial. En relación con esto, Sánchez Vázquez menciona lo siguiente:

Para escapar de cierto psicologismo, Jauss sitúa la recepción de la obra por el lector en un sistema referencial, objetivable de expectativas, al que llama "horizontes de expectativas", concepto central en la Estética de la Recepción. **Este horizonte comprende lo que el lector espera de su lectura de una obra.** Para Jauss se trata de "[...] un sistema referencial, objetivable, de expectativas que surge para cada obra, **en el momento histórico de su aparición, del conocimiento previo del género, de la forma y de la temática de la obra,** conocidos con anterioridad así como del contraste entre lenguaje poético y lenguaje práctico".⁵²

Tomando en cuenta el papel activo que el lector desempeña en la teoría de la recepción ¿cómo se puede establecer un diálogo con el texto? El receptor de la obra posee referencias de ciertos aspectos de ésta (género, estructura, etcétera). Por lo tanto, el diálogo entre el lector y el texto se da a partir de las obras que, anteriormente, ha leído el receptor. En este sentido, al enfrentarse a una obra literaria éste dispone de un horizonte de expectativas.

⁵¹ *Ibid.*, p.42.

⁵² *Ibid.*, p.44.

2.7 Horizonte de expectativas

Como vimos en apartados anteriores, el diálogo que el lector establece con el texto requiere de lo que Gadamer llamó en su momento *horizonte de expectativas*. Jauss toma en cuenta esto para desarrollar su teoría de la recepción y adscribe dos horizontes. A este respecto, Sánchez Vázquez define dichos horizontes de la siguiente manera: “uno, cuando se trata de un texto del pasado, el horizonte inscrito en el texto. Se trata del horizonte de expectativas, conforme al cual el autor produjo el texto. Y otro: el horizonte de expectativas del presente desde el cual dialoga el receptor con el texto. Hay pues un horizonte del autor y otro del receptor, uno del pasado y uno del presente.”⁵³

En el proceso de recepción se da una *fusión de horizontes*, concepto introducido por Gadamer. Sin embargo, Jauss introduce un tercer horizonte extraliterario que llama horizonte del mundo, el cual se constituye a partir de un marco de referencia que toma en cuenta las necesidades y experiencias, es decir, el contexto social y personal del lector. Por lo tanto, podemos inferir, desde el punto de vista de Jauss, que un texto no cumple su función si éste no tiene un efecto en el proceso de recepción que realiza el lector.

Así, Jauss establece una relación entre el texto (no el autor) y el lector. Afirma, a su vez, que la evolución literaria se determina por el proceso de recepción activo que exige la producción de una nueva obra. Con esto va más allá de los postulados de Ingarden, quien supone que las actualizaciones no tienen lugar en el proceso de concreción, pues el lector sólo determina lo indeterminado dentro de la obra.

No obstante, Jauss no fue el único que se dio a la tarea de hacer aportaciones a la teoría de la recepción. En el apartado siguiente revisamos las aportaciones que Iser realizó.

⁵³ *Ibid.*, p.46.

2.8 Wolfgang Iser

Iser difiere de la relación que anteriormente se había establecido entre el lector y el texto, en otras palabras, en la forma como se abordaba la obra literaria, pues, para el autor, lo importante o fundamental es develar los símbolos, es decir, el significado oculto que dicha obra encierra. En este sentido, Iser propone lo siguiente: “Si los textos en realidad sólo poseyeran los significados producidos por la interpretación, entonces no quedaría mucho para el lector. Él sólo los podría aceptar o rechazar. Pero entre el texto y el lector se realiza mucho más que el requerimiento de una decisión entre sí o no.”⁵⁴

Iser afirma, de manera análoga a los planteamientos de Jauss, que el sentido de una obra no es inherente a ésta, ya que sólo surge en el proceso de recepción, en una relación de diálogo entre la obra y el lector. Sin embargo, es gracias al texto que se abre la posibilidad de entablar esta interacción, pues sin ésta dicha relación no puede existir. Por consiguiente, la relación obra/lector sólo es posible debido a que el texto posee determinada estructura. Por lo tanto, es en la indeterminación en la que se manifiesta el hecho de que una obra no pide decir todo acerca de un personaje o acontecimiento.

2.9 Los puntos de indeterminación

El lector de un cuento o una novela, en su experiencia propia de lectura, tiene la capacidad de darle significado a lo que en el texto no se ha dicho, por ejemplo, cuando un autor construye la descripción de un personaje a partir de rasgos muy generales, el lector hace una reconstrucción en la que puede inferir que dicho personaje es robusto o musculoso, aun cuando en el texto no hay ningún enunciado que afirme esto. Así, dicho texto sería indeterminado. Por lo tanto, los puntos de indeterminación que plantea Ingarden, Iser los llama espacios vacíos. Dichos vacíos del texto cumplen la función de incitar al lector a llenarlos. O sea le estimulan a poner en acción su imaginación y, con su actividad imaginativa, el lector los va llenando, determinando así lo indeterminado.”⁵⁵

⁵⁴ Wolfgang Iser, *El acto de Lectura. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético*, p. 24.

⁵⁵ A. Sánchez Vázquez, *op. cit.*, p. 58.

En este sentido, el lector, al adentrarse en el universo literario de una obra, puede observar que es indispensable su imaginación para llenar dichos vacíos, por ejemplo, acerca del personaje de una novela, lo que no está dicho en el texto, su altura, su voz, sus rasgos, etcétera. Siguiendo a Iser, la función del lector es dar sentido a lo que el texto no dice (Ingarden denomina esto como concepto de concreción; Iser retoma dicho concepto). Sánchez Vázquez, acerca de esto, señala lo siguiente:

Iser subraya, asimismo, el valor de la indeterminación como propia de todo texto literario. Y lo que la explica es que el texto literario, por un lado, no describe una realidad ni está determinado por ella: Carece, pues, del predicado de realidad, aunque comunique algo acerca de ella. En suma, el texto es una ficción. Ciertamente se relaciona con la realidad, pero sólo mediante la ficción, y esta es su realidad, aunque representada y organizada en cierta forma. Por ser ficticia, la realidad propia del texto literario, tiene también otra razón de ser: la de que del texto, **al ser leído, y por tanto concretado, se pone en relación con la experiencia propia del lector.**⁵⁶

Como podemos advertir, es gracias a los espacios de indeterminación (los vacíos en el texto) que el lector da una significación a su lectura, lo cual realiza en la absoluta libertad que le ofrece la obra, pues la interpretación está determinada por ésta, ya que no es arbitraria, puesto que parte del texto. Se da una relación de ida y vuelta, es decir, la forma en que el lector transforma el texto con cada lectura. Veamos lo que dice al respecto Sánchez Vázquez:

El sentido y **la verdad del texto literario no están en él, considerado en sí, aisladamente, sino en el proceso de lectura en el que convergen texto y lector, proceso de concreción o de llenar y determinar lo que en el texto está indeterminado, como son sus espacios vacíos.** Vemos, pues, que Iser sigue muy de cerca de Ingarden. Sin embargo, hay diferencias importantes entre ellos que tienen que ver con el alcance que uno y otro dan a la indeterminación. [...] Mientras, para Ingarden, la indeterminación es un medio, un ámbito de paso hacia las cualidades metafísicas contenidas en el texto, para Iser la indeterminación se convierte en el elemento fundamental para poner en contacto los componentes de la comunicación literaria.⁵⁷

Asimismo, según Iser, el texto es la base, el objeto real, invariable y delimitado por el autor, mientras que la obra es el texto que el receptor transforma con su lectura, con el dialogo que entabla con éste. Así pues, siguiendo a Iser, **el lector se convierte en co-autor**

⁵⁶ Ibid., p. 53.

⁵⁷ Ibid. p. 54.

del texto. No obstante, el lector sólo puede producir la obra a partir del texto creado por el autor. En este sentido, Sánchez Vázquez dice lo siguiente:

Se instaura un diálogo entre lo que el texto dice y no dice, o entre la indeterminación del texto y su determinación por el lector al llenar sus espacios vacíos. Ahora bien, esto no significa que semejante determinación de lo indeterminado o relleno de los espacios vacíos sea arbitraria. Y no lo es por dos razones: primero, porque el lector al concretar el texto que es un sistema constituido de sentido, o sea, un sistema del que los espacios vacíos constituyen un elemento o parte. Por tanto, al llenarlos el lector tiene que hacerlo en concordancia con ese sistema.

Por último, en el siguiente apartado sentamos las bases teóricas de nuestra propuesta didáctica. A continuación, abordamos el punto de encuentro que, desde nuestro punto de vista, comparten tanto la lectura desde el punto de vista de la experiencia como la teoría de la recepción.

2.10 Convergencia entre la lectura desde el punto de vista de la experiencia y la teoría de la recepción

El acercamiento a la lectura de textos literarios, en estudiantes de bachillerato, es muy importante si tomamos en cuenta que la función social que tiene la literatura. Por lo tanto, los docentes de literatura tenemos que ser capaces de formar y transformar la realidad de los jóvenes lectores, es decir, crear las condiciones necesarias, dentro del aula, para que el horizonte de expectativas de una obra literaria compagine con el horizonte de expectativas de la vida cotidiana de aquellos.

Por otro lado, consideramos que, para establecer un puente entre el libro y el adolescente, la teoría de la recepción y la lectura desde el punto de vista de la experiencia puede ser una enorme herramienta cuando hablamos de acercamiento a la lectura de textos literarios. Sin embargo, ¿Cuál es el punto de convergencia entre estas dos formas de abordar la recepción del texto literario?

Desde nuestro punto de vista, consideramos que ambas posturas conciben la lectura como un diálogo, una conexión entre la obra/acontecimiento y la subjetividad del lector/sujeto de la experiencia. Veamos, a continuación, con más detalle el punto de

encuentro de ambas posturas. Sin embargo, antes de ver las similitudes, recordemos que Jorge Larrosa propone que la experiencia:

- Supone, en primer lugar, un acontecimiento.
- Es exterior a mí (no pertenece al plano de lo personal).
- No puede estar prefigurado por mi pensamiento o por mis sentimientos, tiene existencia propia.
- El lugar de la experiencia soy yo, es decir, que dicha experiencia tiene lugar en mis ideas, en mi saber y en mi voluntad.
- La experiencia siempre será subjetiva, no obstante, para que se cumpla este principio existe una regla fundamental: el sujeto debe ser un sujeto abierto, que sea capaz de dejar que algo le pase.
- Este sujeto es capaz de transformarse a sí mismo, ya que cambian sus ideas, sus sentimientos y sus representaciones más arraigadas sobre la realidad. Por lo tanto, el sujeto hace la experiencia de su propia transformación.

Desde el punto de vista de la experiencia:	En la teoría de la recepción:
<ul style="list-style-type: none"> • La lectura puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras. • La lectura puede ayudarme a formar o a transformar mi propia sensibilidad, a sentir por mí mismo, en primera persona, con mi propia sensibilidad, con mis propios sentimientos. • La lectura busca apartarse de una relación estéril y poco productiva en la que el lector adquiere algo que había en el texto de forma superficial, puramente exterior. • La lectura puede ayudarme a formar o a transformar mi propio pensamiento, es decir, mis propias ideas. • Enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber (el saber del profesor contra el saber del alumno aún insuficiente), sino colocar una experiencia junto a otra. Lo que el maestro debe transmitir es una 	<ul style="list-style-type: none"> • La percepción es subjetiva (cada individuo experimenta de formas distintas la contemplación de una obra). • Exige un lector activo en el proceso de lectura. Así, lo importante en el proceso de recepción es la relación que existe entre el lector y el texto. • El significado de una obra no es cerrado; está abierto a la interpretación del lector (relación dialógica). • El receptor de la obra posee referencias de ciertos aspectos de ésta (género, estructura, etcétera). Por lo tanto, el diálogo entre el lector y el texto se da a partir de las obras que, anteriormente, ha leído el receptor. • El horizonte extraliterario que llama horizonte del mundo, el cual se constituye a partir de un marco de referencia que toma en cuenta las necesidades y experiencias, el contexto social y personal del lector. • El sentido de una obra sólo surge en el proceso de recepción, en una

<p>relación con el texto, una forma de atención, una apertura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El lector realiza una construcción de sentido (no lo que representa un texto, en las ideas que transmite, en el contexto histórico que aparece), es decir, percibe el sentido oculto o manifiesto de un texto como: las ideas, sujetos, contextos y valores a partir del texto. 	<p>relación de diálogo entre la obra y el lector.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El lector de un cuento o una novela, en su experiencia propia de lectura, tiene la capacidad de darle significado a lo que en el texto no se ha dicho. • La realidad propia del texto literario, tiene también otra razón de ser: la de que del texto, al ser leído, y por tanto concretado, se pone en relación con la experiencia propia del lector. • El sentido y la verdad del texto literario está en el proceso de lectura en el que convergen texto y lector, proceso de concreción o de llenar y determinar lo que en el texto está indeterminado
--	--

Al revisar el cuadro anterior, advertimos que se puede establecer un puente conector entre las dos posturas, respecto a la forma de abordar la lectura. En ambas podemos observar que el foco de atención está centrado en la importancia del lector/sujeto de la experiencia en el proceso de lectura. Se contempla un lector activo capaz de establecer una relación estrecha con el texto, un lector con la capacidad de reconstruir el sentido del texto a partir de éste. Por lo tanto, para que se establezca una teoría receptiva, es fundamental un lector que establezca una relación de complicidad con el texto, que siga las rutas posibles que el autor le ofrece.⁵⁸

⁵⁸ A nuestro modo de ver, lo que importa subrayar en la distinción y relación entre texto y obra en el proceso de lectura, es que el texto (del autor) y la obra (del lector) interactúan o se relacionan. En verdad, el texto produce un efecto en su lector, y cumple por ello una función pragmática, en tanto que su destinatario produce, a su vez, un efecto en el texto, o sea, una transformación de éste, ya que lo constituye en su conciencia como obra. Y esta intervención del lector la explica Iser -como ya hemos señalado a partir de una cualidad fundamental "del texto: su indeterminación, puesto que ésta es la que estimula y hace posible su actividad imaginativa, creadora, en el proceso de lectura. Iser subraya este papel del texto para evitar que la intervención del lector se considere arbitraria y se adopte ante ella una posición relativista. Hay, pues, el texto que, por su naturaleza intrínseca o estructural, condiciona al lector en cuanto que le abre posibilidades que a él toca realizar, y hay también la disposición del lector, condicionada por el contexto social y por su biografía o historia personal, en *La estética de la recepción* (II)", p. 61.

En la teoría de la recepción, cada lectura a la que se somete un texto se vuelve una decodificación actualizada, es decir, el texto, **a partir de la experiencia de lectura del receptor adquiere un nuevo sentido**, porque, de acuerdo con dicha teoría, un texto es un espacio abierto a diversas lecturas, las cuales dependen del imaginario individual del receptor. Por ende, se requiere un lector abierto a la experiencia de lectura.

No obstante, el lector, a pesar del sentido inagotable que tiene un texto, jamás podrá reconstruir el universo literario de una obra del pasado, ya que responde a una realidad histórica concreta. Por consiguiente, el lector sólo se acerca, coquetea, reinterpreta, pero nunca revive esa realidad que el texto le ofrece. En este punto cobra importancia la lectura desde el punto de vista de la experiencia, ya que con esta forma de abordar la lectura se busca un nivel más allá de la interpretación histórica de la obra literaria.

Por un lado, en la teoría de la recepción el lector realiza una construcción de sentido, percibe las ideas valores y estructuras a partir del texto. El lector de un cuento o una novela, en su experiencia propia de lectura, tiene la capacidad de darle significado a lo que en el texto no se ha dicho del texto, al ser leído, y por tanto concretado, se pone en relación con la experiencia propia del lector.

Por otro, en la lectura desde el punto de vista de la experiencia se busca que la interpretación del texto no sólo se quede en el plano intelectual, es decir, lo que el texto le dice al lector, puesto que se busca la formación-transformación de la subjetividad en la medida que se establece una **relación** con el texto, la lectura es una experiencia que **forma y transforma mis ideas**, pensamientos y sentimientos. Lo importante es la relación que se establece entre lector y texto; sin embargo, para que esto suceda es indispensable que se creen ciertas condiciones para que se dé este tipo de experiencia en el lector.

Así, desde este modo de ver las cosas, abordar la lectura de textos literarios de una forma más bondadosa podría ofrecer grandes posibilidades en el campo educativo, puesto que si tomamos esta premisa, nuestro objetivo, como docentes, es buscar que los estudiantes descubran por sí mismos el poder transformador que tiene el acto de abrir los ojos, respirar hondo, tomar un libro, y dejarse seducir por enjambres de palabras que acompañan el ritmo acompasado de aquellas frases que los sitúan en el umbral de la existencia...

3. La literatura y la música

*La ficción nos enseña a ser humanos.
Jorge Volpi*

*La música no tiene por qué ser difícil de entender.
John Coltrane*

3.1 Interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad es la ciencia que se enfoca en las actividades que se realizan en cooperación o comunicación entre dos o más disciplinas, tomando en cuenta la metodología de cada una con el fin de abordar desde distintos puntos de vista alguna investigación. Con respecto a esto, Zabala y Videla propone lo siguiente: “La interdisciplinariedad es la interacción entre dos o más disciplinas, que puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración recíproca de los conceptos fundamentales y de la teoría del conocimiento, la metodología y los datos de la investigación. Estas interacciones pueden implicar transferencias de leyes de una disciplina a otra, e incluso en algunos casos dan lugar a un nuevo cuerpo disciplinar, como por ejemplo la bioquímica o la psicolingüística.”⁵⁹

El trabajo interdisciplinario en educación y en didáctica es una línea que puede ser una herramienta muy útil para abordar el estudio de la literatura, ya que un enfoque disciplinario se puede trabajar bajo un modelo integrador y globalizador acorde a la

⁵⁹ Zavala y Videla, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, p. 147.

realidad inmediata del alumnado. La Dra. Caro Valverde se ha dado a la tarea de estudiar a fondo la pertinencia de dicho modelo en su tesis doctoral: *Los clásicos revividos en el aula. Modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria*. A continuación revisamos un breve fragmento que nos permite acercarnos más a los planteamientos del modelo interdisciplinario.

La interdisciplinariedad no sólo atañe a una dimensión hermenéutica, sino ante todo educativa y moral, pues contribuye a desarrollar valores individuales tan importantes como el afán de saber, de superstición, apertura, autonomía constancia, crítica, curiosidad, esfuerzo, flexibilidad, humildad, iniciativa, laboriosidad, libertad, magnanimidad [...] **Nuestra sociedad demanda hoy más que nunca salir de la enseñanza escolástica de asignaturas fragmentadas.** Y, como indica J Delval, La salida de esta situación hay que buscarla en prestar más atención al modo como se construyen los conocimientos, a facilitar que los escolares entren en los procesos de comprensión y no en los resultados adquiridos. **Las enseñanzas han de ser integradas, interdisciplinarias.** La actividad de indagación interdisciplinaria, al estimular una diversidad de formas de pensamiento, aumenta la posibilidad de efectuar conexiones creativas capaces de generar con facilidad muchas ideas y de emplear diferentes perspectivas a fin de examinar si una idea es central para la producción creativa. Se precisa, pues, formar creadores y no sólo gestores del conocimiento a través de una educación hospitalaria, integradora de saberes en solidaridad con el otro al que necesito y ayudo en busca de un proyecto común.⁶⁰

Tomando en cuenta la perspectiva de Valverde, estamos de acuerdo en que el modelo interdisciplinario es una herramienta que puede resultar muy eficaz de acuerdo con los objetivos que nos planteamos con el alumnado. Por lo tanto, con nuestra propuesta didáctica (Música y atmósferas de soledad: acercamiento a la lectura desde el punto de vista de la experiencia) buscamos privilegiar un currículo integrado⁶¹, ya que se basa en la interacción de dos disciplinas que, se puede argumentar y se hará más adelante, son afines: la música y la literatura.

⁶⁰ Caro Valverde, *Los clásicos revividos en el aula. Modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria*, p. 126. (las negritas son mías).

⁶¹En el ámbito de la enseñanza, la interdisciplinariedad requiere una modalidad curricular acorde con sus señas de identidad. Si nos acogemos a la terminología estipulada por T. L. Lasley y M. A. Payne, podemos identificar tres tipos de estructura curricular: *curriculum* segmentado (yuxtaposición pluridisciplinar de materias), *curriculum* colaborativo (acercamiento entre contenidos de distintas materias) y *curriculum* integrado (ausencia de territorialidad académica). El modelo de *curriculum* integrado es aquel que se corresponde con la noción de interdisciplinariedad, si por esta se entiende, con M. Asencio: “el intento voluntario de integración de diferentes ciencias con objetivo de conocimiento común”, en *Los clásicos revividos en el aula. Modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria*, tesis doctoral, ed. Siglo XXI, Madrid1990.P.126.<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10758/CaroValverde4de9.pdf?sequence=4&isAllowed=y> [consulta 20/04/2020].

El filósofo Darío Antisieri plantea la interdisciplinariedad no como una disciplina, sino como una mentalidad. Caro Valverde profundiza respecto a esta idea. Veamos qué nos dice:

La interdisciplinariedad es un modo de trabajar que procura la comprensión global de los problemas, de la realidad en su complejidad. Esta mentalidad cercena la perniciosa raíz del diletantismo y de la competitividad en la escuela, con la sana tendencia de hacer ver en el otro un colaborador, no un enemigo [...] En el mundo de la enseñanza, Antisieri defiende la interdisciplinariedad como imperativo ético practicable a partir de los centros de interés Decrolyanos: muchachos y profesores se interesan por un problema por los motivos más dispares (la violencia, el divorcio, etcétera.). Atendiendo a ellos, la escuela se convertirá felizmente en centro productor y difusor de una gramática de lectura del mundo en el que vivimos.⁶²

Como podemos observar, el modelo de enseñanza interdisciplinar es una herramienta que ofrece muchas ventajas. Nuestra propuesta, que se basa en la interacción tanto de la música como de la literaria, busca privilegiar un aprendizaje activo, significativo y motivador. En este sentido, María Vicente Yagüe Jara afirma lo siguiente: “Con respecto al tratamiento didáctico de la interdisciplinariedad literario-musical, se ha de comentar que ofrece un vasto y rico conjunto de posibilidades y experiencias, encaminadas hacia un aprendizaje significativo a la vez que motivador.”⁶³ Por lo tanto, el alumnado tiene contacto no sólo con una creación artística, pues la metodología interdisciplinaria le lleva a la lectura paralela de un referente de distinto signo: el musical.

En el siguiente apartado analizaremos un concepto que es fundamental para establecer la relación interdisciplinaria música /literatura.

3.2 Intertextualidad

El origen del término intertextualidad lo podemos encontrar en los postulados de Mijaíl Bajtín, quien afirma que el lenguaje es polifónico por naturaleza, es decir, que en cada enunciado siempre está presente una voz ajena. En este marco, podríamos decir que no somos propietarios del cien por ciento de las voces que utilizamos al hablar. Así, la teoría

⁶² C. Valverde, *op.cit.*, p. 126.

⁶³ María Vicente-Yagüe Jara, *La intertextualidad literario-musical. Una estrategia didáctica para la animación a la lectura y la audición*, Barcelona, Octaedro, p. 25.

del discurso dialógico de Bajtín se refiere a la relación de voces ajenas y propias que hay en cada hablante.

Asimismo, podemos agregar que los diversos estudios que se han hecho en este campo han llevado a los teóricos a proponer dos posturas respecto a este concepto. En vista de esto, veamos lo que propone Cristóbal González Álvarez:

Por un lado están quienes tienen una visión global o general del fenómeno intertextual y, por otro, quienes asumen una visión restringida. En su concepción general, la intertextualidad se contempla como **una cualidad de todo texto entendido como un tejido de alusiones y citas** y, en su visión restringida, como la presencia efectiva en un texto de otros textos anteriores. Y, aún cabe una concepción conciliadora de los dos extremos: **la de quienes la entienden como un espacio discursivo en el que una obra se relaciona con varios códigos formados por un diálogo entre textos y lectores**. Como hemos mencionado, es bien sabido que, aunque el término intertextualidad es relativamente moderno y tiene que ver con el interés suscitado por el texto en los años sesenta, el concepto viene desde antiguo, ya que el fenómeno de la imitación de los modelos, de las fuentes e influencias y de los plagios ha nutrido desde siempre a la literatura. Este hecho ha despertado, en ocasiones, desconfianzas en el sentido de que el término introducido por Kristeva lo que hace es solapar estudios de carácter tradicional revestidos de terminología moderna. Así, Steiner llega a afirmar que la intertextualidad no es más que "una muestra característica de la jerga actual para referirse a la verdad evidente de que, en la literatura occidental, los escritos más serios incorporan, citan, niegan o remiten a escritos previos."⁶⁴

González Álvarez realiza un breve esbozo o recorrido histórico con el fin de precisar los fenómenos que subyacen a los conceptos de fuentes e influencias. En primer lugar, propone que dicho fenómeno de fuentes o influencias es tan antiguo como la literatura misma. Para ejemplificar esto acota la siguiente cita del intelectual francés André Malraux: "En Chartres lo mismo que en Egipto, en Florencia igual que en Babilonia, la materia prima de un arte que va a nacer no es la vida, sino el arte anterior."⁶⁵ Y aún aclara: "el pintor va de un mundo de formas a otro mundo de formas; el escritor, de un mundo de palabras a otro mundo de palabras, de la misma manera que el músico va de la música a la música."

Esta argumentación nos parece muy atinada, ya que pone de manifiesto que la obra de arte es una superación constante de estructuras previas, es decir, que la obra de arte no sólo

⁶⁴ Cristóbal González Álvarez, "La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas", p.115.

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 116.

se crea a partir de la mirada única y subjetiva del artista; también de las obras precedentes o presentes con las cuales el artista tiene contacto.

Además, Álvarez, en un paralelismo con lo anterior, propone que tanto en Platón como en Aristóteles se puede ver un vestigio de las primeras elaboraciones teóricas de la concepción mimética o imitativa respecto a la poesía o la obra de arte. Nos dice el autor:

Las ideas de Platón sobre la imitación tienen mucho en común con algunas modernas teorías de intertextualidad y, en sus diálogos socráticos, se hallan manifestaciones tempranas de lo que Bajtín, en referencia a la novela, denomina heteroglosia o cruce de varios lenguajes, concepto que Kristeva bautiza como intertextualidad. Según Platón, la imitación poética no constituye un proceso revelador de la verdad, sino que la poesía se limita a proporcionar una copia, una imitación de las cosas y de los seres, que, a su vez, son mera imagen (*phantasma*) de las Ideas. Quiere decir, por tanto, que la poesía es una imitación de imitaciones, creadora de vanas apariencias. [...] La teoría aristotélica de la imitación difiere notablemente de la de Platón. Para Aristóteles, imitar es una cualidad congénita en el hombre, desde la infancia, y la creación artística no sería sino la reducción y, por lo tanto, intensificación de un conjunto de textos, tomados de la tradición oral y escrita, conocidos por el poeta y probablemente también por la audiencia o destinatarios. Esto convierte a la obra de arte en una composición polifónica, resultante de fuentes diversas. Sin embargo, la mimesis poética no es para este filósofo una representación literal y pasiva de los aspectos sensibles de la realidad, sino una aprehensión de lo universal presente en las cosas particulares.⁶⁶

Podemos observar que, a pesar de las notables diferencias en ambas posturas, tanto Platón como Aristóteles tienen un punto de convergencia: la idea de que toda obra poética forzosamente tiene una relación semejante con la realidad existente o previa.

González Álvarez también afirma que la doctrina de la mimesis comienza a ser cuestionada en la segunda mitad del siglo XVIII, pues aparecen teorías que niegan el carácter imitativo de todas las artes.⁶⁷ No obstante, según Álvarez, lo que provoca la

⁶⁶ *Ibid.*, p. 117.

⁶⁷ Henry Kames, en sus *Elements of Criticism* (1762) sostiene que sólo la pintura y la escultura son imitativas por naturaleza, mientras que la música y la arquitectura se sitúan en el polo opuesto, pues no copian nada de la naturaleza. Para Kames, la poesía es de condición híbrida, pues sólo copia la naturaleza cuando el lenguaje poético imita sonidos o movimientos. Otro crítico inglés de la misma época, Thomas Twining, establecía, en un ensayo que acompañaba a su traducción de la *Poética* de Aristóteles, una distinción importante entre las artes cuyos medios son icónicos, es decir, que mantienen un nexo natural de semejanza con la realidad designada, y las artes cuyos medios sólo significan por convención. Las primeras, como la pintura y la escultura, son efectivamente artes imitativas, pero no acontece lo mismo con las segundas. En todo caso, la poesía dramática es la única forma poética imitativa, porque imita, mediante palabras, las palabras de los personajes, en “La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura:

decadencia de las teorías imitativas es la importancia que paulatinamente va adquiriendo la figura del artista en el Romanticismo, pues: “La atención se desplaza del objeto al sujeto, y el ideal poético va de la imitación de la naturaleza a la expresión de los sentimientos y del mundo interior del poeta, con lo que el concepto de creación adquiere un sentido absoluto y la poesía pretende crear un mundo y no describirlo o expresarlo.”

Por último, en el siglo XX, con el positivismo, se presta atención a las circunstancias que rodean al texto, es decir, las fuentes, la vida y la personalidad del artista.⁶⁸ En este periodo el interés de los teóricos se va desplazando rumbo a concepciones y acercamientos metodológicos distintos. Así, comienza a considerarse el texto como un objeto autónomo e independiente a partir de los postulados de los formalistas rusos. Veamos lo que nos dice al respecto Álvarez:

Va a ser estudiado de tal manera que queden en evidencia sus relaciones textuales internas, al margen de influencias, fuentes u otro tipo de conexiones consideradas por ellos como extratextuales. No obstante, como veremos más adelante, cuando los post-estructuralistas revitalizan la importancia de las relaciones entre el texto y el referente e introducen el concepto de intertextualidad, éste se percibirá a menudo asociado con los trabajos de fuentes e influencias, heredando desafortunadamente la mala reputación que estas prácticas habían adquirido. Así Hebel, aunque reconoce que las teorías de la intertextualidad parten de premisas diferentes, cree que estos estudios son una continuación de las investigaciones sobre influencias, alusiones y citas que habían sido utilizadas para establecer relaciones entre dos o más obras. Según este crítico, la teoría de la intertextualidad "ofrece nuevas perspectivas para los estudiosos que habían estado buscando un marco teórico en el que encuadrar sus observaciones intertextuales"⁶⁹

aportaciones teóricas”, p.118. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8207/LYT_21_2003 [consulta 16/04/2020].

⁶⁸ Ya no se trata de considerar la producción literaria como imitación de ningún modelo preestablecido, sino de descubrir y valorar los procesos de creación y sus relaciones con las circunstancias que la condicionan. Weisstein, Guillén y otros se han ocupado de detallarnos los primeros pasos de los estudios de lo que hoy se entiende por Literatura Comparada, que inició su andadura en el siglo XIX. Este tipo de estudios, tras ocuparse de indagar en amplios panoramas de grandes literaturas nacionales, pasó "al examen del autor aislado o de la obra maestra en que se manifiesta y aprieta un haz de influencias", de forma que va a producir como orientación científica "el triunfo del estudio de fuentes e influencias claramente característico de la segunda mitad del siglo XIX", en “La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas.”p.118.

⁶⁹ Cristóbal González Álvarez, *Op. cit.*, p. 119.

3.3 Concepción moderna de la teoría de la intertextualidad

Julia Kristeva, a partir de la teoría de Bajtín, introduce el término de intertextualidad para referirse al hecho de que el texto literario se configura a partir de voces o palabras ajenas. Según Kristeva, todo texto es “absorción y transformación” de otro texto. Así, el concepto de intertextualidad cobra gran relevancia, puesto que introduce cambios importantes acerca del estudio de las fuentes o influencias que se venía haciendo en años anteriores. En este sentido, Álvarez señala lo siguiente:

Esta prestigiosa investigadora señala que, a diferencia del estudio de fuentes, la intertextualidad es un proceso que denota la transposición de un sistema de signos en otro. De igual forma, Jonathan Culler aclara que el estudio de la intertextualidad no trata de la investigación de fuentes e influencias como se habían venido concibiendo tradicionalmente, ya que estos estudios tradicionales incluyen muchas veces prácticas discursivas anónimas y códigos cuyos orígenes se han perdido, mientras que la intertextualidad trabaja con la copresencia de textos. El crítico francés Laurent Jenny destaca asimismo otra diferencia entre el estudio de fuentes y el intertextual: este último introduce una nueva forma de lectura y destruye la concepción lineal del texto para considerar una multiplicidad de textos orientados por un significado. Sin embargo, el análisis de las relaciones intertextuales es un campo que no está desvinculado de los estudios tradicionales, como lo prueba el hecho de que en las investigaciones prácticas de la misma Kristeva se cotejan los manuscritos, se estudian las citas y se especula acerca de los motivos presentes en las diferentes variantes. Incluso Jenny, uno de los más importantes teóricos de la intertextualidad, reconoce que "la intertextualidad se relaciona con el estudio de fuentes, ya que designa no una confusa y misteriosa acumulación de influencias, sino la labor de transformación y **asimilación** de varios textos lograda por un texto focal que controla el significado". Tampoco se puede reducir la intertextualidad a una continuación o actualización de ciertos acercamientos tradicionales. El estudio de fuentes es principalmente taxonómico; su objeto consiste en identificar el origen de las citas o alusiones presentes en un texto dado y determinar los autores que han ejercido influencia. En cambio, **la intertextualidad, aunque no descarta la alusión, la cita o la presencia de influencias ajenas, tiene miras más amplias, puesto que, además de la mera enumeración de relaciones entre dos autores o dos textos, se ocupa de identificar la presencia de discursos ajenos en un texto dado (presencia que puede ser anónima o de origen desconocido), estudiar las transformaciones entre texto e intertexto y la forma en que se asimilan los enunciados preexistentes, determinar las implicaciones de la irrupción de otros textos en el proceso generador de una obra**, examinar el texto en relación con la serie de convenciones lingüísticas y literarias en las que se basan su escritura y su lectura, y por fin, destacar la pluralidad del texto y la multiplicidad de sistemas y estructuras en él contenidas⁷⁰

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 120. (las negritas son mías).

No obstante, Álvarez afirma que la definición de Kristeva es vaga, puesto que no delimita el campo intertextual ni traza una línea clara que rija la aplicación del concepto. Por lo tanto, la misma Kristeva, para evitar confusiones, prefiere emplear el término de transposición, el cual expresa mejor el contacto de diferentes sistemas de signos.

3.4 Replanteamiento del concepto de intertextualidad

Roland Barthes, filósofo y teórico literario, se dio a la tarea de establecer una diferenciación entre el concepto de intertexto y la noción que se tenía de fuente o influencia, ya que en un principio no había una línea divisora clara que permitiera estudiar el concepto de intertextualidad desde un punto de vista más objetivo. En este sentido, Barthes plantea lo siguiente:

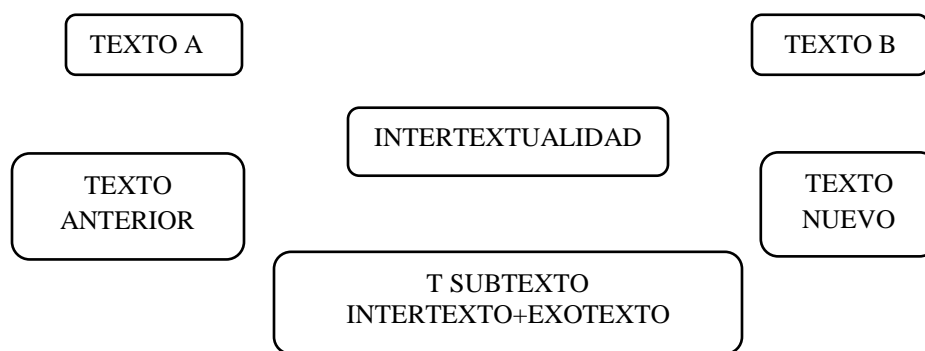
Todo texto es un intertexto; otros textos están presentes en él, a niveles variables, bajo formas más o menos reconocibles; los textos de la cultura anterior y los de la cultura que lo rodean; todo texto es un tejido nuevo de citas anteriores. Pasan al texto, redistribuidos en él, partes de códigos, fórmulas, modelos rítmicos, fragmentos de lenguas sociales, etc., pues siempre existe el lenguaje antes del texto y a su alrededor. La intertextualidad, condición de todo texto, sea el que fuere, no se reduce evidentemente a un problema de fuentes o de influencias; el intertexto es un campo general de fórmulas anónimas, cuyo origen es difícilmente reconocible, de citas inconscientes o automáticas, no puestas entre comillas.

Para Barthes⁷¹, el texto es un espacio multidimensional en el que convergen citas de diversos centros de cultura en el cual una variedad de escritos establecen diálogos. Así, Kristeva, Bajtín y Barthes⁷², respecto al concepto de intertextualidad, apuntan hacia una

⁷¹ Ruprecht considera que Barthes volvió inoperativo el concepto al poder ser aplicado a cualquier obra, y Riffaterre lo critica por confundir el intertexto con asociaciones accidentales, según la experiencia y la cultura individual del lector, capaz de convertir el texto en un pretexto. También Claudio Guillén, que había valorado positivamente las aportaciones del concepto de intertextualidad para los comparatistas, señaló los problemas que acarreaban las ideas de Kristeva y Barthes, por el carácter monolítico y autoritario de sus pronunciamientos y porque, queriendo evitar la vaguedad y el crecido número de datos que traían consigo los estudios de fuentes e influencias, se caía en la misma vaguedad y en lo ilimitado, al aplicar el concepto de anonimato y generalidad, en “La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8207/LYT_21_2003 [consulta 16/04/2020].

⁷² Kristeva, Barthes y Genette, entre otros, pertenecieron al grupo Tel Quel, grupo de intelectuales del París de los años 60 que generaron teoría intertextual porque deseaban crear un concierto interdisciplinar entre las nuevas tendencias culturales (antropología estructural, música serial, psicoanálisis lacaniano, crítica textual...). La revista interdisciplinar Tel Quel surgió, pues, de esta iniciativa en las ediciones Du Seuil, que posteriormente publicaría en forma de libro la *Théorie d'Ensemble* (1968), en “La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas.”

característica muy importante: la presencia de voces, fórmulas anónimas que forman y transforman tanto el lenguaje como el texto literario. Es por esta razón que, con el fin de definir con la mayor precisión posible, algunos estudiosos realizaron fórmulas para abordar el concepto intertextual. Así, según Yagüe, Con el objeto de definir el mecanismo intertextual con una absoluta precisión que demostrara su eficacia operativa, se han realizado fórmulas cuasi matemáticas. En este sentido, Pérez Firmat (1978) propuso que el texto (T) es igual al intertexto (IT) más el exotexto (ET). Asimismo, Vicente-Yagüe y P. Guerrero insertan el intertexto, es decir, el texto que queda cuando se quita el intertexto, que no es el texto completo T: $T = IT + ET$. Finalmente, Gutiérrez Estupiñán (1992) elaboró un esquema más detallado (figura 1).



Mecanismo intertextual de Gutiérrez Estupiñán

(Figura 1.)

Por otro lado, la aportación más relevante en este campo la podemos encontrar en la obra de Gerard Genette (*Palimpsestos*), quien introdujo el término de transtextualidad. Genette señala que existen cinco tipos de transtextualidades. Veamos el cuadro 1

(Transtextualidades Cuadro 1.)

Intertextualidad	La relación de co-presencia entre dos o más textos, es decir, la presencia efectiva de un texto en otro. La forma más explícita y literal de este tipo es la cita; la forma literal y no declarado, el plagio; la forma menos explícita y menos literal, la alusión.
Paratextualidad	La relación del texto con un paratexto (título, subtítulo, prefacio, notas a pie de página, epígrafes, ilustraciones, autógrafos).
Metatextualidad	La relación de un texto con otro que habla de él, que lo comenta. Se trata de una relación crítica.

Hipertextualidad	La relación que une un texto anterior A (hipotexto) a un texto posterior B (hipertexto), del cual deriva por transformación, pero no por comentario.
Architextualidad	La relación de un texto con la categoría a la que pertenece (tipos de discurso, modos de enunciación, géneros literarios).

En suma, las diversas posturas referentes al concepto de intertextualidad⁷³ coinciden en un punto medular: la intertextualidad apunta al análisis de la copresencia de textos o evocación de hipotextos. A este respecto Yagüe Jara afirma lo siguiente:

El texto no puede concebirse a la manera tradicional, ya que el concepto de intertextualidad es una alternativa conceptual, y, en parte metodológica, para comprender los procesos y los efectos de múltiples casos de solidaridad y cooperación generadora entre escritores en el transcurso de la elaboración de sus obras. Trata, por tanto, de establecer un nuevo enfoque de lo que tradicionalmente se había englobado bajo la amplia denominación de "influencia", enfoque que atiende a la relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro, según la definición de Genette.

A continuación, revisamos en el siguiente apartado las ventajas que nos ofrece la intertextualidad en el campo educativo, específicamente en el rubro de la didáctica de la literatura.

⁷³ Todorov indicó que la intertextualidad debe ser estudiada como una aplicación puntual, ya que, de lo contrario, «a fuerza de verla en todos los sitios se corre el riesgo de hacerla pasar del rango de recurso conceptual al de lugar común» (Todorov, citado en Mendoza, 1994: 60). Por ello, a continuación, con el fin de concretar el concepto de intertextualidad, así como el de intertexto, se describen las diferentes fórmulas según autores, que culminan en la clasificación de los diferentes tipos de intertextualidad realizada por Martínez Fernández (2001). Plett (1993) definió el intertexto como «un texto entre otros textos», ajustándose a la etimología del término. Según este, por tanto, «todos los intertextos son textos», lo que no supone la ecuación inversa de Barthes de que «todo texto es un intertexto», ya que si fueran equivalentes no tendríamos por qué diferenciarlos. Así, al distinguirlos, Plett atribuye una serie de características al texto, como la autonomía, la delimitación y la coherencia, que el intertexto, por su parte, no posee. Segre (1985) pretende evitar un amplio tratamiento del concepto de la intertextualidad, que lleve a la ineficacia del término en la crítica. Para ello, se interesa por aquellos casos particulares en los que se observa la presencia de textos anteriores en otro dado, diferenciando la «plurivocidad» de Bajtín de la «intertextualidad»: si la plurivocidad o polifonía se dirige hacia la variedad de sociolectos y orientaciones ideológicas, la intertextualidad presenta las líneas de filiación cultural del texto; si la plurivocidad se refiere a los registros y a los lenguajes de grupo, la intertextualidad revela la diversidad del lenguaje literario y los estilos individuales en: “Fundamentación teórica de la intertextualidad literario-musical como línea de investigación e innovación., en “Didáctica de la Lengua y la Literatura.” p. 251.

3.5 La música y la literatura como propuesta didáctica

Diseñar actividades viables para la secuencia didáctica que proponemos en esta tesis no es una labor sencilla, ya que requiere una selección adecuada de los materiales y recursos. En este sentido, María Isabel de Vicente-Yagüe Jara afirma lo siguiente:

El afán del profesorado de Lengua y Literatura por mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje comenzó dirigiendo su actuación, en un primer momento, hacia una búsqueda constante de recursos y materiales de carácter innovador que resultaran útiles y eficaces en el contexto de aula; actuaciones y preocupaciones que, posteriormente, a partir de los planteamientos de Hymes (1971) en *On Communicative Competence*, han ido dando paso a la constitución de un marco teórico sólido, propio y definido de la disciplina. En la actualidad, en el terreno más concreto de la educación literaria, se ha apostado desde hace algunos años por la actualización didáctica de determinados conceptos conectados tomados de la teoría y la crítica literaria. Nos referimos a los conceptos de intertextualidad, intertexto lector e hipertexto que, principalmente, Mendoza Fillola (1994, 2001, 2012) ha desarrollado de forma exhaustiva y continuamente revisada; lo que ha dado lugar, así, a una línea de investigación específica en la Didáctica de la Literatura, dirigida a la formación del lector literario.⁷⁴

Así, respecto a nuestro trabajo de titulación (acercamiento a la lectura de textos literarios...) proponemos una secuencia didáctica con referentes interdisciplinarios exclusivamente literario-musicales materializada en un modelo que basa su especificidad tanto en la teoría de la recepción, la teoría de la intertextualidad⁷⁵ y la lectura del texto literario desde el punto de vista de la experiencia con el fin de optimizar el proceso de recepción en el alumnado. En este sentido, Pedro Guerrero propone lo siguiente:

Dado que la didáctica de la literatura se ocupa de estudiar los factores que intervienen en los procesos de recepción con el objetivo de optimizar la comunicación literaria, la reflexión sobre este trasvase de temas y lenguas resulta ser del mayor interés didáctico. **La comparación de la literatura con otras ramas de la expresión humana es valiosa en la práctica docente desde una concepción globalizadora de la educación que viene recogida en los diseños curriculares y que a todas luces es necesaria por razones no sólo estéticas, porque de manera conscientemente simbólica lleva al alumnado hacia conceptos de**

⁷⁴ María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, *Op. Cit.* p.246.

⁷⁵ Cf. La intertextualidad verbal se ramifica en externa (intertextualidad) e interna (intratextualidad). La intertextualidad externa relaciona textos de diferentes autores, mientras que la interna conecta textos del mismo autor. Podríamos hablar de «intertextualidad heteroautorial» y «homoautorial», respectivamente, según Quintana Docio. Además, Martínez Fernández diferencia entre una intertextualidad endoliteraria y una intertextualidad exoliteraria, dependiendo de la naturaleza del subtexto. La intertextualidad endoliteraria se divide en cita y alusión, explícitas (marcadas) o no. La intertextualidad exoliteraria se clasifica en textos no literarios, frases hechas y voces sin rostro, en “Didáctica de la Lengua y la Literatura.” p. 256.

apertura de nuevas culturas, nuevos diseños de trabajo, de esfuerzo, con el ingrediente de la interdisciplinariedad y la intertextualidad.⁷⁶

Por otra parte, nos atrevemos a afirmar que tanto la música como la literatura, de una manera u otra, siempre han estado presentes en la vida de los estudiantes de bachillerato, pues, sin ser conscientes, desde niños, posiblemente su entorno (la familia, la vida social, la vida íntima, etcétera.) ha sido acompañado por ambas manifestaciones artísticas (sobre todo en los primeros años de escuela). Al respecto de esto, Yagüe Jara afirma lo siguiente:

La Didáctica de la Literatura y la Didáctica de la Música no han sabido explotar esta riqueza cultural en sus programas educativos. El alumnado de Literatura se centra en el comentario de texto y en el análisis de todos aquellos aspectos literarios que rodean al mismo; de igual manera, en el aula de Música, la melodía, el ritmo, la armonía, la forma y demás parámetros musicales constituyen la base de todo aprendizaje musical. Las áreas de la Literatura y de la Música están planteadas desde una perspectiva metodológica que no contempla **la interdisciplinariedad: la literatura no es analizada en el aula de Música y tampoco la música es objeto del aula de Literatura**⁷⁷

En este sentido, podemos decir que, cuando entra al bachillerato, el ejercicio de lectura que realiza el adolescente se asume desde una perspectiva más formal, puesto que se traza una línea divisoria entre ambas disciplinas: la música y la literatura. Así, la relación que los estudiantes establecen con la literatura cambia radicalmente al tener que insertarse en un contexto académico que parece ignorar por completo sus intereses.

Por lo tanto, es posible que los estudiantes de bachillerato, en su primer acercamiento en este contexto, conciban la lectura como una actividad académica utilitaria y obligatoria (estableciendo una relación estéril con la literatura), lo cual es completamente desfavorecedor si, como docentes de literatura comprometidos con nuestra labor, queremos formar futuros lectores autónomos, pues como menciona el Doctor en didáctica de la lengua y la Literatura Juan Mata Anaya : “El alumnado debería tener al menos conciencia

⁷⁶ Pedro Guerrero Ruiz, *Metodología de investigación en educación literaria*, p. 51. (las negritas son mías)

⁷⁷ M^a Isabel de Vicente-Yagüe Jara “El comparativismo en la educación literaria y musical: propuesta de innovación metodológica”, p. 245. (las negritas son mías)

clara de que la literatura no existe para ser objeto de análisis escolar, sino para ser leída con satisfacción, para pensar y sentir con las palabras que la conforman.”⁷⁸

Por otra parte, en los capítulos anteriores, hemos revisado con detalle de qué manera pensamos la lectura desde el punto de vista de la experiencia y cómo podría vincularse con la teoría de la recepción. Así, nuestro objetivo concreto en este trabajo de titulación es el acercamiento a la lectura del texto narrativo con el fin de potenciar la comunicación literaria entre el alumnado. Asimismo, hemos mencionado que para que el sujeto/lector tenga la posibilidad (si/no) de vivir esa experiencia de formación-transformación de su subjetividad se deben crear ciertas condiciones.

En este sentido, el modelo didáctico⁷⁹ en el que nos basamos para establecer dichas condiciones (es decir, un contexto en el cual buscamos que los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades logren establecer un diálogo, una relación íntima, de complicidad con el texto narrativo) es la relación interdisciplinaria que existe entre la música y la literatura (basada en la intertextualidad); los textos que elegimos para trabajar en la secuencia didáctica contemplan completamente estos referentes. Hemos elegido cinco cuentos, y tres textos en los cuales el eje temático es la música y la soledad. En este modo de ver las cosas, la música desempeña un papel fundamental para establecer condiciones de posibilidad para que los estudiantes del CCH puedan tener acceso a una lectura del cuento desde el punto de vista de la experiencia.

⁷⁸ Juan Mata Anaya, “La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la secundaria,” p53. (las negritas son mías)

⁷⁹ Cf. Un modelo didáctico puede ser «una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica». Continúa comentando García Pérez que, en la tradición educativa, las producciones teóricas de carácter pedagógico, psicológico, sociológico o curricular suelen estar separadas de los materiales didácticos, las experiencias de los grupos innovadores y las actuaciones de los profesores en sus aulas. Actualmente, los grupos renovadores en el terreno de la educación se inclinan hacia un tipo de modelo alternativo, acorde también con una escuela alternativa que plantee soluciones y posibilidades diversas no tanto al sistema educativo vigente sino al sistema operante del día a día en las aulas: La búsqueda de este tipo de alternativas ha de considerarse como un intento permanente y a largo plazo de mejorar la sociedad (que tiende a “reproducirse” a través de la escuela), lo cual no sólo sería legítimo democráticamente sino deseable desde el punto de vista del desarrollo humano. Esos intentos de mejora han sido justificados y fundamentados por muchos grupos innovadores desde perspectivas de pensamiento que proporcionan un sólido apoyo para desarrollar una crítica del modelo dominante y elaborar alternativas, en las que pueden coexistir los propósitos utópicos y las propuestas realizables (García Pérez, 2000) en: “Fundamentación teórica de la intertextualidad literario-musical como línea de investigación e innovación, en Didáctica de la Lengua y la Literatura.” p. 256.

En este marco, ambas manifestaciones culturales tienen lazos comunicantes. Con respecto a esto, veamos lo que nos dice al respecto el doctor Juan Mata: “La literatura tiene vínculos con otras manifestaciones artísticas –arquitectura, música, pintura, cine– y con el pensamiento filosófico y científico de cada época. De manera que aprender los elementos comunes a todo ello acrecienta el entendimiento del texto literario.”⁸⁰

Así, desde nuestro modo de ver las cosas, poner en juego la lectura de los textos elegidos (música y soledad) con la escucha (alumnos) y la ejecución de instrumentos musicales (profesor) en vivo ayuda a comprender la complejidad del universo literario que cada uno de los cuentos plantea (desarrollamos con más detalle esto en la presentación de la secuencia didáctica).

Por lo tanto, con las actividades planeadas, buscamos reconstruir para los estudiantes esa experiencia que cada protagonista de los cuentos establece con la música a partir de su propia soledad, es decir, de qué manera la música, para los personajes literarios, se convierte en un bálsamo para las angustias existenciales.

Por su parte, los estudiantes, al realizar el ejercicio de lectura de textos con eje temático en común, pueden comprobar por sí mismos que ninguna obra literaria es idéntica a otra, es decir, que ante la obra literaria está el sujeto creador, quien traduce sus experiencias miedos e ilusiones en literatura. Esta idea ya la ha planteado el doctor Juan Mata, quien propone lo siguiente:

La literatura posee autoría, es decir, que por encima de los contextos históricos o los grupos sociales está el individuo creador que desarrolla una obra a partir de sus experiencias vitales y sus sueños, razón por la cual ninguna obra literaria es idéntica a otras, aunque surjan en una misma época. **Ser conscientes del influjo de la biografía del autor sobre su trabajo ayudaría a entender la lectura como una incursión en la intimidad de un ser humano. Nada ayudaría tanto en ese sentido como poner en correspondencia textos de distintos autores sobre un mismo tema.** La experiencia del amor, por ejemplo, no es la misma en Luis Cernuda, Pedro Salinas o Miguel Hernández, aun siendo autores coetáneos: los sentimientos y las vivencias que originan a condición de gitano o judío son inseparables de los textos de José Heredia Maya o Primo Levi [...] Los alumnos deben aprender a valorar el rastro de individualidad en la literatura y el poder de voluntad y la memoria.⁸¹

⁸⁰ Juan Mata Anaya, “La literatura en las aulas...,” p.59.

⁸¹ Juan Mata Anaya, *op. cit.*, p.56. (las negritas son mías).

En vista de lo anterior, establecemos conexiones entre los textos elegidos para la secuencia didáctica, es decir, la música como fuente detonadora de una experiencia de lectura en la que esperamos que el sujeto de la experiencia/lector se vea trastocado tanto por los textos como por la música; que cambie su percepción sobre el mundo (la música como bálsamo ante la soledad) a partir de la lectura de textos literarios. Así, los elementos intertextuales de cada texto permiten captar y aprehender el universo literario y toda su complejidad.

En este marco, el objetivo de este trabajo no apuesta sólo a que los estudiantes lean y escuchen la pieza musical; por el contrario buscamos que no sólo se queden con una lectura superficial, en la cual sean capaces de identificar elementos narrativos y estructura de los textos, sin que la literatura les diga nada. Buscamos que el texto, en palabras de Jorge Larrosa “forme y transforme su propia subjetividad”, es decir, que establezcan una comunicación real, sincera y profunda con los cuentos que elegimos para esta propuesta didáctica.

En este sentido (con la relación música-literatura y tomando en cuenta los postulados de la estética de la recepción), buscamos enriquecer el horizonte del mundo de los jóvenes lectores, es decir, que ellos establezcan un diálogo auténtico a partir de su experiencia única de lectura a través del puente conector que se establece con la música (que escuchen la flauta, el *blues* o el saxofón soprano en vivo del cual se habla en los textos), puesto que: “La literatura es un medio de conocimiento personal y social. Comprender que los textos literarios pueden ser un modo de leer el mundo al que se pertenece y de leerse a sí mismo debe ser uno de los propósitos de la educación literaria.”⁸²

Por otra parte, el contexto (permeado por los medios audiovisuales) en el cual se desenvuelven actualmente los estudiantes de bachillerato nos obliga a la búsqueda de un planteamiento didáctico diferente (respecto al acercamiento a la lectura de textos literarios), puesto que, debido a dicho contexto, posiblemente los adolescentes den poca oportunidad a los libros (especialmente ante una situación que parece repetirse una y otra vez en las aulas: desmotivación y desinterés por parte del alumnado ante el fenómeno literario).

⁸² *Ibíd.*, p. 58.

En vista de lo anterior, consideramos que es de suma importancia hacer una reflexión respecto a los intereses cotidianos del alumnado, es decir, ¿cuál puede ser la mejor vía para conectarse más directamente con su realidad? ¿Cómo activar sus capacidades creativas y receptoras? ¿Cómo mejorar su participación e implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje?

Así, con plena seguridad de que la música es un foco de interés para cualquier ser humano, planeamos una acción conjunta en la que la lectura de textos (con el eje temático antes mencionado) y más tarde la audición de una pieza musical relacionada con aquellos sirve como fuente detonadora de una experiencia de lectura (Larrosa).

Por lo tanto, proponemos una secuencia didáctica en la que se busca profundizar en la recepción literaria, es decir, aplicamos un modelo didáctico que integra recursos intertextuales e interdisciplinarios fundamentados en la interacción literatura-música con el fin de potenciar y desarrollar el interés y la participación del alumnado (lo que se puede traducir en el gusto por la lectura de textos literarios).

Asimismo, la multiculturalidad es un factor que tomamos muy en cuenta para la elección tanto de los textos como de las piezas musicales que los alumnos leen y escuchan. ¿Qué buscamos con esto? Buscamos, estimular el interés y respeto por otras manifestaciones culturales distintas (específicamente los géneros musicales de los que se habla en los textos y las tres piezas musicales que ejecutamos en vivo para el alumnado).

En el siguiente apartado abordamos algunos aspectos respecto a la innegable relación que existe entre ambas disciplinas.

3.6 Relación música/ lenguaje

La música y el lenguaje son producidos por el hombre con fines específicos para interpretar y reinterpretar el mundo que tratan de recrear. Respecto a dicha relación el musicólogo Rubén López Cano, en su artículo “Música y retórica. Encuentros y desencuentros de la música y el lenguaje”, señala lo siguiente:

Las relaciones entre la música y el lenguaje son longevas. Ambos son objetos culturales, artefactos producidos por el hombre con poderes específicos para expresar, comunicar e

interpretar el mundo. Diversas investigaciones aseguran que es muy probable que hayan tenido un origen común y evolucionan de forma muy paralela- lenguaje y música además son dos grandes aparatos modelizadores de las habilidades simbólicas fundamentales del ser humano. Sin duda alguna ambos han servido de catapulta para el ascenso del homo sapiens como la especie más exitosa de los seres vivos [...] Música y lenguaje también colaboran aunque de manera distinta a organizar las redes neuronales del cerebro. Asimismo, la práctica de ambos trasciende los límites de la comunicación y nos permite ejercitar habilidades cognitivas superiores que luego se plasmarían en funciones básicas como la abstracción, la proyección metafórica, el pensamiento analógico, la organización de emociones, etc.⁸³

Como podemos observar, López Cano propone que existe un paralelismo respecto algunas funciones que la música y el lenguaje comparten: la función comunicativa y la función expresiva. En vista de esto nos surge una pregunta: **¿es la música un lenguaje?** Para responder dicha pregunta nos parece pertinente (puesto que estamos en completo acuerdo) reproducir un cuadro que emplea María Dolores Escobar Martínez en su tesis doctoral, *Literatura y Música: un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria*, para ejemplificar esta relación. Según Dolores Escobar, la música y el lenguaje comparten algunas características comunes. Veamos a continuación el cuadro.

MÚSICA	LENGUAJE
Es común a todos los seres humanos	Es común a todos los seres humanos
Aparece en la infancia; se perfecciona con la práctica	Aparece en la infancia; se perfecciona con la práctica
Sirve para comunicar	Sirve para comunicar
Se compone de: fonética, sintaxis y semántica	Se compone de: sonidos, estructuras y significados

(Cuadro 2.)

Características que comparten la música y el lenguaje

⁸³ López Cano, “Música y retórica. Encuentros y desencuentros de la música y el lenguaje,” pp.87-99.

Como podemos observar en el cuadro 2, existen tres componentes que al parecer tienen un punto de encuentro tanto en la música como en el lenguaje: fonética/sonidos, sintaxis/estructura y semántica/significados. Como sabemos, la fonética es la ciencia que estudia los sonidos de los seres humanos, la sintaxis es la parte de la gramática que estudia la coordinación de las palabras y las oraciones. Ambas características están presentes en la música tanto en la fonética acústica (ondas sonoras) como en las reglas melódicas y rítmicas.

No obstante, Dolores Escobar se plantea una interrogante: ¿es posible establecer una relación entre la semántica y los motivos musicales y significados extra musicales concretos? Según Escobar, muchos investigadores afirman que sí es posible asociar significados concretos a la música. Así, algunos abogan por relacionar contenidos musicales con diferentes emociones. Y agrega: “En este sentido, destacan las teorías de Deryck Cooke, quien sugiere que los intervalos o motivos melódicos de la escala diatónica sugieren diferentes cualidades emocionales: la tercera mayor es asociada a la alegría, la quinta y la octava a la neutralidad. Otros autores se refieren a una semanticidad musical más amplia atribuyendo contenidos semánticos explícitos a estructuras musicales más extensas.”⁸⁴

Asimismo, estamos de acuerdo con Dolores Escobar, quien propone que el nexo principal que existe entre música y lenguaje es su función comunicativa, ya que la música (así como el lenguaje) transmite ideas y sentimientos. En este sentido, podemos afirmar que la música trasciende las palabras, pues como afirmaba el saxofonista de jazz John Coltrane: “La música no tiene por qué ser difícil de entender”. Por lo tanto, podemos decir que los mensajes emitidos por medio del lenguaje son completamente eficaces, sin embargo, cuando se trata de privilegiar la parte emocional y subjetiva consideramos que la música es una herramienta fundamental para fomentar el interés y el aprendizaje en el alumnado respecto a la lectura de textos literarios.

⁸⁴ Dolores Escobar, “Literatura y Música: un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria”, p. 44.

3.7 Música y literatura: relación intertextual

La música y la literatura, desde nuestro punto de vista, ejemplifican la objetivación del deseo, del amor, del gozo de vivir, del odio, de la cólera, de la desesperación, de la angustia, del destino y de la muerte; todo lo que en el vivir es apasionado y ardiente, la música y la literatura lo convierten en vivencia que se objetiva. Por lo tanto, la música y la literatura no son una explicación concreta a lo que pasa en el interior del ser humano; es algo que trasciende los límites de mujeres y hombres como individuos. En este sentido, Yagüe Jara, respecto a la recepción musical, afirma lo siguiente:

La naturaleza y existencia de esta respuesta emocional es probada por Meyer a partir de lo que él denomina evidencias subjetivas y evidencias objetivas. En primer lugar las evidencias subjetivas estarían fundamentadas en los testimonios no sólo de los oyentes, sino también de los compositores, intérpretes y críticos, quienes afirman y demuestran, con frecuencia, en sus escritos y partituras, los sentimientos y emociones que la música suscita. En segundo lugar, las evidencias objetivas vendrían representadas por el comportamiento de los intérpretes y oyentes, y los cambios psicológicos provocados por la escucha musical demostrando igualmente esta idea de la respuesta emocional. [...]Tras analizar el problema del significado en la música, así como de referir los distintos tipos. Meyer apunta que todo oyente de música está guiado en su audición por un mismo modelo perceptivo, sin embargo, este proceso receptivo da lugar a dos tipos de experiencia o de respuesta: las afectivas y las intelectuales, según señala las corrientes expresionistas y formalistas. Además serían posturas complementarias y no contradictorias, ya que no se trata aquí de procesos diferentes, sino de experiencias distintas de un mismo proceso. Estos dos procesos están condicionados por la ejercitación y disposición del oyente. En este sentido, aquel oyente que comprende la música en cuestiones analíticas, tenderá a racionalizar su escucha. Objetivando los procesos musicales como conocimiento consciente. Por otra parte, el aficionado que no ha estudiado música buscará en su audición respuestas afectivas. Meyer acude al ejemplo de la resolución obligada de un acorde: un oyente instruido en la materia musical esperará de forma consciente la resolución del acorde de séptima de dominante, mientras que un aficionado, aunque ejercitado, sentirá su demora como afecto.⁸⁵

A este respecto, podríamos decir exactamente lo mismo de la literatura, es decir, existen dos tipos de respuesta: afectivas o intelectuales. Sin embargo, si buscamos establecer condiciones para una experiencia de lectura, consideramos que **debemos privilegiar y potenciar el aspecto emotivo de los textos literarios** (la música es el vehículo). Por lo tanto, si concebimos ambas disciplinas de la misma manera, las relaciones intertextuales

⁸⁵ Yagüe jara, “La educación literaria y musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica”, p.109.

entre la música y la literatura son bastas. Para ejemplificar esto, veamos lo que nos dice María Isabel de Vicente-Yagüe:

El tema de la intertextualidad aplicado a las artes en relación con la literatura, y no solo a la literatura en conexión con la literatura, ha sido tratado por algunos teóricos. En este sentido, se apunta la obra *L'intertextualité lyrique* de Ury-Petes (2010) sobre las influencias literarias y cinematográficas en la canción, y el apartado «L'intersémiotique des arts» de Anne Claire Gignoux (2005) en su libro *Initiation à l'intertextualité*, con numerosos ejemplos en el campo de las artes en correspondencia con la literatura. Las relaciones intertextuales que mantienen las creaciones musicales con las literarias pueden clasificarse en diferentes tipos. No obstante, a continuación, vamos a exponer ciertos casos referidos a un vínculo exclusivamente paratextual. En primer lugar, la literatura ha recogido de forma manifiesta la tradición musical en sus creaciones. La novela de Alejo Carpentier *La consagración de la primavera* (2004) recuerda el conocido ballet del compositor Igor Stravinsky. La sonata a Kreutzer de León Tolstoi (2004) toma su título de la composición homónima para violín y piano de Ludwig van Beethoven. La novela de Ruiz Mantilla *Preludio* (2004) se divide en veinticuatro capítulos titulados con la indicación de tempo de cada uno de los veinticuatro Preludios Op. 28 para piano de Frédéric Chopin. En segundo lugar, con respecto a las obras musicales con títulos intertextuales, se puede referir el título del cuarto preludio del primer libro para piano de Claude Debussy, «Les sons et les parfums tournent dans l'air du soir».⁸⁶

Por lo tanto, consideramos que, para crear posibilidades reales para la lectura desde el punto de vista de la experiencia, la intertextualidad es el marco en el que se desarrollan los elementos constitutivos de esta propuesta como un contexto integrador para la lectura del texto narrativo con miras a la experiencia que éste suscita en el lector (para ello tomamos algunos fundamentos de la teoría de la recepción). No obstante, no debemos olvidar la competencia literaria del lector. Veamos con más detalle esta idea:

Otro de los aspectos que no debemos olvidar al trazar las líneas teóricas de nuestra investigación es el relativo al proceso lector y auditivo experimentado por el alumnado, del que da cuenta la teoría literaria de la Estética de la Recepción. Ya Rifaterre (1979) explica el **problema de la intertextualidad desde la perspectiva de la recepción, afirmando que la competencia literaria del lector es fundamental en la interpretación del texto, pues es el lector, a través del proceso de la lectura, el que debe actualizar y reescribir lo reflejado por el texto**. Por ello, para ubicar este nuevo paradigma apoyado en la actualización de la obra a través de su experiencia receptiva, sería necesario acudir a los conceptos de «estructura esquemática», «indeterminación» y «concretización» de Ingarden (1983), el «lector implícito» de Iser (1987), las modalidades del efecto estético basadas en el método de la recepción histórica de Jauss (1986).

⁸⁶ María Isabel de Vicente-Yagüe, “Fundamentación teórica de la intertextualidad literario-musical como línea de investigación e innovación”, p. 123.

En vista de lo anterior, diseñar una propuesta didáctica basada en la intertextualidad requiere de una selección adecuada de recursos y materiales para que la interacción literatura-música sea coherente. Además, desde nuestro punto de vista, nuestra propuesta didáctica, que prioriza la lectura desde el punto de vista de la experiencia a través de distintos elementos como: la interdisciplinariedad (música y literatura) y la intertextualidad, resulta bastante enriquecedora para el proceso de recepción literaria en el alumnado, ya que se apela a que los estudiantes desarrollen, por un lado, su propia sensibilidad, su capacidad de apreciación artística y, por otro la comprensión del vínculo que la literatura tiene con el mundo que trata de ficcionalizar. María Dolores Escobar, al respecto, nos dice lo siguiente:

Llamaremos intertextualidad a esta interacción textual que se produce en el interior de un único texto. Para el sujeto cognoscente, la intertextualidad es una noción que será el indicio **de cómo un texto lee la historia y se inserta en ella**. El modo concreto de realización de la intertextualidad en un texto preciso dará la característica mayor (“social”, “estética”) de una estructura textual. En cuanto a las diferentes transtextualidades, nos ceñiremos a las definiciones enunciadas por Gerard Genette, quien en su obra *Palimpsestos* expone: “Transtextualidad: todo lo que pone al texto en relación manifiesta o secreta con otros textos” concretando después las siguientes clases según recoge y comenta Guerrero: “La Intertextualidad: del concepto bajtiniano de textos en textos, textos sobre textos y textos que condicionan a otros textos: Co-presencia entre dos o más textos; cita (explícita o literal); plagio (literal, no declarada); alusión (la percepción plena supone la percepción de su relación con otro).⁸⁷

En suma, a nuestro modo de ver las cosas, este modelo intertextual (literario musical) permite pensar en actividades innovadoras en las cuales, por un lado, el alumnado tiene un papel protagónico y, por otro, juega un papel activo en el proceso de lectura y recepción de textos literarios. En este marco, Caro Valverde afirma lo siguiente:

Roland Barthes entiende que el texto-lectura es aquel se lee levantando la cabeza, despertando sugerencias en el receptor: es el intertexto que se asocia a la razón del autor con lo que el lector entiende tras pasar por la rejilla de la simbología social que comporta la lectura con sus códigos. [...] La simpatía por los textos literarios es obra de la imaginación lectora que los ajusta a su mundo. Cuando esta correlación de sugerencias afines se convierte en analítica, la imaginación se despliega como taller que cuida el reajuste coherente de las similitudes por medio de una técnica intertextual destinada a transformar al lector en otro escritor que hace evolucionar el sentido del texto del individualismo pretendido a la socialización que lo justifica.

⁸⁷ *Ibíd.*, p. 46.

En vista de lo anterior, podemos afirmar que la técnica intertextual basada en la interdisciplinariedad (música y literatura) busca privilegiar el horizonte de expectativas de los estudiantes con el fin de que ellos mismos desarrollen su propia motivación y sensibilidad hacia la lectura de textos literarios, pues como afirma Yagüe Jara:

La Didáctica de la Literatura y la Didáctica de la Música no han sabido explotar esta riqueza cultural en sus programas educativos. El alumnado de Literatura se centra en el comentario de texto y en el análisis de todos aquellos aspectos literarios que rodean al mismo; de igual manera, en el aula de Música, la melodía, el ritmo, la armonía, la forma y demás parámetros musicales constituyen la base de todo aprendizaje musical. Las áreas de la Literatura y de la Música están planteadas desde una perspectiva metodológica que no contempla la interdisciplinariedad: la literatura no es analizada en el aula de Música y tampoco la música es objeto del aula de Literatura. Por otra parte, **el estudio en el aula de Literatura de ciertas obras musicales relacionadas con el texto literario favorece el entendimiento y comprensión del mismo**. Ya se trate de composiciones musicales que han tomado un referente literario para su creación o de composiciones que, por el contrario, han sido objeto de reelaboración por alguna obra literaria, la conexión temática o estructural proporciona al alumnado valiosas claves que amplían y enriquecen el significado de la obra literaria trabajada. Finalmente, el alumno se encuentra no ante una sola creación artística, sino que la metodología comparativa le lleva a una lectura paralela de otro referente de distinto signo artístico y autor. Así, la propuesta recurre a la música como estrategia de explotación didáctica en el área de Literatura y a la literatura. **Esta metodología comparativa entre códigos artísticos diferentes persigue un aprendizaje más efectivo de la Literatura, a través de una lectura implicada y motivada**. El origen de esta metodología surge de las propias aulas de Literatura y su finalidad es resolver cuestiones de la enseñanza literaria.⁸⁸

3.8 El intertexto lector

El lector, en su interacción con el texto literario, pone en juego, por un lado, una serie de habilidades cognitivas; y por otro, su intertexto vital, es decir, **experiencias, miedos, ilusiones, fantasías, obsesiones, arquetipos dormidos, etcétera**. No obstante, para que se establezca esta comunicación literaria es necesario que el lector esté dispuesto a entablar una conexión, a partir de sus ideas y de sus emociones, con el texto.

Sin embargo, no siempre es fácil acceder al diálogo literario, ya que a veces el lenguaje resulta ambiguo o los referentes culturales o intertextuales quizá son poco conocidos por el

⁸⁸ M^a Isabel de Vicente-Yagüe Jara, “El comparatismo en la educación literaria y musical: propuesta de innovación metodológica”, pp.245-249. (las negritas son mías)

lector. Ante esa situación, ¿Cuál sería el objetivo de la educación literaria? Para dar respuesta a esta interrogante, tomamos los supuestos de Antonio Mendoza Fillola, quien se ha dado a la ardua tarea de investigar respecto a la formación del lector, la educación literaria, las relaciones intertextuales, el intertexto lector, etcétera.

La educación literaria tendría que estar encaminada a formar lectores capaces de establecer una interacción eficaz con el texto literario, es decir, una relación estrecha en la cual entren en contacto con su propia subjetividad a partir de lo que el texto les sugiere. Según Fillola, esta interacción determina:

La comprensión-interpretación y valoración estética de las producciones culturales y literarias. Así, la concepción didáctica de la educación literaria (teniendo en cuenta las orientaciones cognitivas y la funcionalidad de los conocimientos previos) **toma como eje la actividad del lector y los procesos de recepción**. Por ello se desarrolla a través de actividades formativas que favorecen la interacción de saberes y contenidos, que desarrollan la actividad lectora para que se pueda establecer la interacción con el texto⁸⁹.

Como podemos advertir, las actividades que se planean tienen que estar encaminadas a fomentar la cooperación entre el lector y el texto, puesto que la actividad del lector es de suma importancia en el proceso de recepción (según Fillola, la intervención didáctica tiene como uno de sus objetivos principales la funcionalidad, activación y desarrollo del intertexto lector).

Por otra parte, el proceso de recepción es una actividad singular del sujeto/lector; está condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del lector, es decir, su intertexto. En este sentido Mendoza Fillola propone lo siguiente:

La construcción del significado de un texto depende de la activación de unos determinados conocimientos en respuesta a los estímulos textuales. La aproximación hermenéutica a las obras literarias siempre es una búsqueda de correlaciones y/o contrastes con otras producciones: **los rasgos intertextuales han de ser detectados para alcanzar el efecto previsto por la obra/autor.** Y las actividades de recepción literaria requieren la implicación del lector en la construcción del significado de obras y textos completos. Cada acto de lectura/ recepción activa conocimientos previos **y a la vez enriquece la experiencia literario cultural**, es decir, activa y amplía el intertexto del lector. Cuando se activan los

⁸⁹ García Martínez, Estrella (coord.), *La educación lingüística y literaria en la secundaria. Materiales para la formación del profesorado volumen III las educación literaria*, P. 95.

conocimientos de la competencia literaria, el lector establece las conexiones que requiere el texto y, gracias a ella, accede al significado, es decir, la comprensión e interpretación del texto.⁹⁰

Así, la recepción/lectura está determinada por el reconocimiento, por parte del lector, de los elementos que vinculan una obra con otra, ya que “un hecho literario jamás es concebido aislado.” A este respecto, Fillola enumera las recientes tendencias en las que la didáctica de la literatura pone especial énfasis:

- La comunicación literaria, que se considera según los supuestos de la pragmática de la literatura, para atender a las relaciones que se establece entre el emisor y el receptor a través del signo literario.
- La recepción literaria, que es tratada como un complejo proceso de integración de las habilidades lingüísticas, de dominio pragmático comunicativo, de conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, meta literarios e intertextuales y de saberes derivados de la propia experiencia; todo activado desde la competencia literaria.
- El carácter activo y participativo de la lectura que permite la recreación interpretativa del texto literario.
- El desarrollo de habilidades lectoras, que se considera objetivo básico de la formación porque esas habilidades permiten organizar aplicar y discriminar los diferentes saberes y estrategias que el alumno lector necesite para establecer los diversos tipos de interconexiones literarias y en su caso multidisciplinarias.
- La competencia literaria y el intertexto lector que determina y condiciona la recepción literaria personal, según los conocimientos y las referencias culturales del individuo e inciden en la comprensión del texto o de la obra por el lector según lo que previamente conoce y por la actualización de tales conocimientos durante el proceso de lectura.
- La actividad lectora, que se concibe como un proceso en el que se combinan actividades cognitivas (formulación de expectativas) previsiones y de inferencias, construcciones parciales de significado, que jalonan el proceso de construcción de significado del texto, en el que la revisión y la reformulación remiten a distintos momentos de recepción y espacios del discurso/texto.
- La meta cognición de la actividad lectora adquiere una función destacada, porque permite que durante todo el proceso, el lector organice e identifique las distintas fases de la lectura (pre comprensión, formulación de expectativas, elaboración de inferencias, explicitación, rectificaciones, ajustes, valoración total de la obra literaria que se concibe como el resultado de la lectura junto con la comprensión y la interpretación). En la valoración entran en relación las facetas semióticas de los textos con las circunstancias personales y culturales del autor/ receptor en las que han sido escritos y son leídos.

Por otra parte, el lector debe conocer uno o más textos para comprender una obra literaria en términos de significación global. Así, el intertexto⁹¹ es el espacio de encuentro

⁹⁰ *Ibíd.*, p. 96.

en el que interactúan las aportaciones del texto con los saberes del lector. Mendoza Fillola ya ha apuntado esto; veamos lo que propone al respecto:

El intertexto resulta ser la percepción, por parte del lector, de las relaciones entre una obra y las demás que le han precedido. Y resulta evidente que sólo la posible aportación hace interpretable un texto, es decir, lo hace comprensible y le atribuye una intencionalidad. **Cuando se desconoce la procedencia de las distintas citas o alusiones, la comprensión puede resultar errónea o inadecuada y, en consecuencia, también su interpretación [...]** Todo texto es un intertexto, ya que el texto literario se construye y elabora sobre un ensamblaje de referencias que vinculan cada producción con otras creaciones literarias y culturales anteriores. En ese ensamblaje se insertan tanto las peculiaridades de la tipología textual y las marcas convencionales del género en cuanto a citas y alusiones a otras obras.⁹²

Por lo tanto, con la noción de intertexto se hace referencia a las diversas obras o textos que el lector competente está obligado a conocer para acceder un proceso de recepción satisfactorio. En este sentido, Fillola apunta lo siguiente: “La literatura, sus creaciones, se nutre de las referencias de su mismo ámbito, o de otras creaciones artísticas, de modo que en muchos casos resulta ser un juego de apelaciones en el que el lector sólo puede ganar, interpretar adecuadamente, si cuenta efectivamente con referencias de lectura previas.”⁹³ Es por esta razón que el proceso de recepción es el punto de partida para comprender la intencionalidad de un texto respecto al lector que logra establecer una comunicación literaria con éste.

Entonces, puede decirse (desde el punto de vista de Mendoza Filloa) que la actividad de recepción alcanza su meta cuando las referencias insertas en el texto se relacionan con el conjunto de conocimientos y experiencias del lector. En este punto surgen dos preguntas

⁹¹ Cf. La intertextualidad es causa y efecto de los reconocimientos textuales. En esta línea de causa y efecto se hace evidente la importancia tanto las referencias del discurso como las aportaciones del lector para la construcción del significado en efecto que produce el texto. La identificación que hace el lector de las referencias en las que se insertan los componentes intertextuales hace que el texto adquiera nuevos valores. Cuando las aportaciones del lector le permiten identificar las claves hermenéuticas que aparecen en el texto, según las ha dispuesto el autor en la elaboración del texto, se tiene acceso a la significación de la obra. En un obra puede haber diversas referencias/inclusiones/ presencias (no siempre es fácil delimitar el recurso y catalogarlo bajo una de esas denominaciones) de distintas creaciones; cada una de esas co-presencias es una clave intertextual remitente a un hipotexto; el lector puede reconocer una, varias o todas las referencias (las líneas discontinuas representarían las carencias del intertexto lector respecto a determinadas claves intertextuales), en *La educación lingüística y literaria en la secundaria...*, p. 105.

⁹² *Ibíd.*, p.100. (las negritas son mías)

⁹³ *Ibíd.*, p. 101. (las negritas son mías)

importantes: ¿qué es leer?, ¿cuál es la función del intertexto lector? Veamos a continuación el cuadro 2 y 3. Según Mendoza Fillola:

Leer es:
<ul style="list-style-type: none"> • Saber avanzar con el texto
<ul style="list-style-type: none"> • Detectar pautas e indicios textuales
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer inferencias discursivas, lingüísticas, comunicativas, pragmáticas, argumentales.
<ul style="list-style-type: none"> • Interaccionar con el texto en un proceso en el que se encuentran las aportaciones del texto con las del lector, es decir, entre los modelos textuales y los saberes del receptor.
<ul style="list-style-type: none"> • Integrar las aportaciones personales (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias) para comprender.
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar la más coherente interpretación que sugiere o posibilita el texto.

(La lectura. Cuadro 2)

La función del intertexto lector es:
<ul style="list-style-type: none"> • Orientar y regular la actividad de asociación que genera el lector.
<ul style="list-style-type: none"> • Conectar activamente las aportaciones de la competencia literaria con las respuestas y las reacciones del receptor a estímulos del discurso literario, es decir, favorecer la recepción y el desarrollo de la competencia literaria.
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer la relación que hay entre el intertexto discursivo o intertexto de la obra X integrado por el conjunto de textos que están presentes en un texto concreto X y el intertexto lector como componente de la competencia literaria y exponente de los saberes que esta pueda contener.
<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones el desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones literarias y culturales.

(Intertexto lector. Cuadro 3)

Por lo tanto, según Filloa, la activación de intertexto lector tiene por objetivo:

<ul style="list-style-type: none"> • Que el lector establezca asociaciones de diverso tipo (esencialmente de tipo meta literario e intertextual), durante la recepción literaria.
<ul style="list-style-type: none"> • Que el lector identifique las referencias compartidas entre autor/texto/lector, puesto que los distintos elementos que componen el intertexto lector se activan en la cooperación entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias que aparecen recreados en los diversos textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Que el lector observe constantemente e identifique la presencia de las relaciones, alusiones, semejanzas contrastes, influencias, etcétera ente el texto que está leyendo y los otros leídos.

Entonces, podemos afirmar que la función principal del intertexto lector es la de “dinamizar y contextualizar las aportaciones de la competencia literaria y de la experiencia lectora.” En este marco, Fillola apunta lo siguiente:

La lectura literaria pasa a entenderse como un amplio conjunto de actividades de reconocimiento, de relación asociación, y también de razonamiento y valoración. Estos asuntos ponen en relieve que la recepción es una actividad personal que está encauzada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo receptor. Vista así, la recepción está en función de los conocimientos que componen su competencia literaria y su intertexto lector y que los criterios de valoración estética están en dependencia con los convencionalismos culturales, de los supuestos artísticos y estéticos que el receptor ha adquirido.

Podemos asegurar que cada lector posee su propio intertexto lector, puesto que sus características preceden de los saberes únicos y particulares que cada individuo posee y va desarrollando con cada experiencia o con cada acto de lectura; es de suma importancia, cuando no se posee, crear las condiciones para el desarrollo y ampliación del intertexto lector, pues la actividad del lector es el punto de partida de la interpretación de un texto. En este sentido, nuestra propuesta de secuencia didáctica tiene como objetivo principal potenciar el proceso de recepción de textos literarios, es decir, favorecer las condiciones para que los lectores logren acceder a una experiencia de lectura en la cual se vean interpelados por los textos literarios.

Asimismo, con el eje temático, ya mencionado, se busca favorecer el desarrollo y ampliación de su intertexto lector, puesto que los lectores, por un lado acceden al tema de la soledad desde la óptica de distintos escritores; y por otro, se ponen en contacto directo con diversas manifestaciones artísticas (géneros musicales como: Raga/India, Blues/EUA, Jazz/EUA). En suma, nuestra propuesta de acercamiento al texto narrativo desde el punto de vista de la experiencia se encamina a potenciar la recepción lectora desde el punto de la subjetividad que sólo ofrece la experiencia propia de cada lector.

Segunda parte

4. Análisis del programa de Taller de Lectura, Redacción e Investigación Documental (TLRIID I) con respecto a la enseñanza de la literatura.

La asignatura Taller de lectura y Redacción e Investigación Documental, como se menciona en el programa de estudios, constituye un eje fundamental en la formación de los estudiantes de Educación Media Superior (EMS), puesto que uno de sus objetivos principales es que los estudiantes desarrollen cuatro habilidades lingüísticas. En este sentido, el taller “integra aprendizajes declarativos y procedimentales imprescindibles para el estudio de todas las materias de dicho Plan. No puede haber aprendizaje sin un dominio sólido de la comprensión de textos, en diversos soportes, de las distintas disciplinas”.⁹⁴

Así, el Taller es una materia obligatoria dentro del Plan de Estudios; se distribuye en cuatro asignaturas durante los cuatro primeros semestres, con seis horas de clase semanales (96 horas semestrales). Los programas de TLRIID I, II, III, IV están divididos en cuatro unidades. Cada unidad comienza con propósitos generales hasta llegar a propósitos particulares.

A continuación, realizaremos un breve análisis del programa de estudios; para ello nos vamos a centrar únicamente en TLRIID I (en las unidades que se enfocan en el estudio del

⁹⁴ Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) *Programa de estudios. Área de talleres de lenguaje y comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, p.8. https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf [consulta: julio 2020]

fenómeno literario), dado que nuestra propuesta de secuencia didáctica “Acercamiento a la lectura del cuento desde el punto de vista de la experiencia” se inserta en la unidad 2 de este semestre. En este sentido, el programa considera “la obra literaria como un texto complejo, colmado de significados y sentidos; aun a pesar de distancias geográficas y cronológicas, sus particularidades contribuyen a la formación del alumnado para comprender el mundo y también a sí mismo.”⁹⁵

Aunque sólo realizamos un breve análisis del primer semestre, nos parece importante señalar las unidades que se enfocan en la formación literaria del alumnado (no integramos la materia de análisis de textos literarios, ya que ésta es optativa). Veamos a continuación el siguiente cuadro:

	TLRIID1	TLRIID 2	TLRIID 3	TLRIID 4
Unidad 1	Autobiografías literarias. Relato personal.		Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica.	Narrativa, poesía, texto dramático y ensayo con temas comunes. Ensayo académico.
Unidad 2	Cuento y novela. Variación creativa.	Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis.		
Unidad 3		Cuento y novela. Comentario analítico.		
Unidad 4				

(Cuadro 4)
Formación literaria

⁹⁵*Ibíd.*, p.11.

Después de revisar el cuadro anterior, podemos advertir que la literatura se aborda en los cuatro semestres de TLRIID, de manera paulatina, es decir, de lo menos complejo hasta el mayor grado de complejidad. Así, según el programa:

Se propone una lectura extensiva en el primer año, comprendida como la oportunidad de experimentar el **disfrute estético a fin de enriquecer el horizonte de los jóvenes**, por lo cual se incluyen los elementos indispensables para su tratamiento. Durante el segundo año se aborda la lectura intensiva, encaminada al análisis y la reflexión, donde la crítica se incrementa notablemente. Estos aprendizajes, por supuesto, potencian otros de la materia. Cada docente seleccionará las obras literarias de acuerdo con los intereses del alumnado, graduándolas de acuerdo con su nivel de complejidad; del mismo modo, determinará las dinámicas así como las estrategias que considere adecuadas, para abordar los diversos textos literarios a lo largo de cada semestre: leyendo cada tres o cuatro semanas una de ellas, para retomarlas e interpretarlas en conjunto, o leyendo y analizando cada una periódicamente.⁹⁶

A este respecto nos hacemos una pregunta: ¿por qué enseñar literatura en este nivel educativo? Para dar respuesta a esta pregunta, veamos qué nos dice el programa de TLRIID:

La literatura, **al propiciar la identificación del alumno o de la alumna con personajes**, provoca que reconozcan las características inscritas en el texto que desean compartir, los errores que pueden cometer o que ya han cometido, **las formas de actuar ante problemáticas cercanas o lejanas a su entorno**, en contextos diversos que se conforman como claves que ayudan a construir su identidad. Especialmente, mediante la obra literaria, **el estudiantado se constituye en un vehículo de aprendizaje de sí mismo que podrá continuar a lo largo de toda la vida**. [...] El desarrollo de la competencia literaria toma relevancia en tanto que, para una parte de los egresados, el bachillerato ofrecerá la última oportunidad de acercarse a una manifestación artística, sin que se convierta en autor de textos literarios. Quien egresa reconocerá que la literatura emplea el lenguaje de un modo altamente codificado; **identificará diversos géneros literarios y sabrá que en la obra subyacen múltiples sentidos que posibilitan entender tanto al propio ser como a los demás**. Al mismo tiempo, deberá reconocer en ella la recreación de mundos posibles y contextos alejados por la distancia o el tiempo. **Resulta pertinente señalar que podrá identificar, en las obras leídas, intertextualidades e hipertextualidades con otras artes (danza, música, cine, fotografía o pintura).**⁹⁷

⁹⁶*Ibid.*, p. 15.

⁹⁷*Ibid.*, p.16.

En el siguiente apartado revisamos detalladamente la unidad 1 y 2 del primer semestre.

4.1 Unidad 1 Autobiografías literarias. Relato personal

En esta unidad los aprendizajes esperados son los siguientes:

El alumnado:

1. Formula una hipótesis de lectura de una autobiografía literaria, a partir de la exploración del texto para su comprensión inicial.
2. Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa, mediante la lectura de autobiografías literarias, para la comprensión del propósito comunicativo.
3. Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración, para comprender su organización textual.
4. Reconoce la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido
5. Redacta un relato personal, mediante la planeación, textualización y revisión, para la comunicación de su experiencia
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.

Para llegar a estas metas de aprendizaje, a lo largo de la unidad, se revisan las siguientes temáticas:

- Relatos autobiográficos literarios
- Lectura exploratoria
- Situación comunicativa
- Tipo textual narrativo
- Elementos discursivos de la narración
- Propiedades textuales
- Producción del texto
- Libertad de expresión y tolerancia.

Por otra parte, el estudio de dichas temáticas debe desembocar en el dominio de:

- Formulación de hipótesis de lectura de una autobiografía literaria
- Identificación de elementos integrantes de la situación comunicativa
- Identificación de las características del relato
- Reconocimiento de la función de las propiedades textuales
- Redacción de un relato personal

En este sentido, las estrategias que se proponen a lo largo de la unidad (para llevar al alumnado a escribir un relato personal, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador) son las siguientes:

El profesorado:

- Brinda el título de una autobiografía literaria y solicita la elaboración individual de diversas hipótesis de lectura.
- Lee en voz alta el texto, junto con el grupo.
- Orienta la lectura mediante preguntas, a fin de que se identifique el sentido del texto para fomentar el trabajo colectivo.
- Fomenta un diálogo respetuoso y anima la participación del grupo, tanto de la lectura en voz alta de los textos producidos en el aula, como de los comentarios expresados en redes sociales o blog.

El alumnado:

- Se verifica, en plenaria, cuáles hipótesis de lectura se cumplieron y cuáles no.
- Identifica los elementos de la situación comunicativa con la orientación del profesorado. .
- Por equipos, se formulan oralmente o por escrito las conclusiones sobre por qué son relevantes e indispensables los componentes de la situación comunicativa.
- En otra autobiografía literaria identifica las palabras, frases o locuciones que marcan el tiempo en la narración.
- Elabora un cuadro que plasme la relación de los personajes participantes en el relato.
- Identifica si se dio un cambio en los personajes entre el inicio y el final del relato.
- En plenaria, formula una reflexión sobre las características del relato.
- Selecciona una anécdota personal, con temática propuesta grupalmente.
- En un esquema determina los elementos de la situación comunicativa correspondiente al relato que va a escribir.
- En otro esquema señala las secuencias narrativas básicas que abordará su relato.
- Con el apoyo de ambos esquemas, redacta el borrador.
- Lee su escrito y confronta con los esquemas si se cumplió con la planeación.
- Lee con actitud positiva y reflexiva para aportar elementos que mejoren los textos de sus compañeros.

Finalmente, los aspectos que se evalúan, al finalizar la unidad, son los siguientes:

- Identificación de la situación comunicativa.
- Elaboración de conclusiones sobre la relación entre el texto y su situación comunicativa.
- Participaciones orales.
- Identificación de los elementos de las características del relato.
- Planificación del texto.
- Producción del texto.
- Revisión del texto.
- Observancia de libertad de expresión y tolerancia

Como podemos observar, esta unidad no se enfoca específicamente en la lectura de textos literarios, no obstante nos parece que ésta es muy importante, puesto que permite al alumnado, que recién ha ingresado al nivel medio superior, entrar en contacto con el tipo textual más cercano a su realidad inmediata (la narración), pues como mencionamos en el primer capítulo de esta tesis: La narración es la forma de arte más prolífica que ha acompañado la vida de mujeres y hombres desde tiempos remotos, y ésta rivaliza con todas las actividades cotidianas, pues, retomando las palabras de Robert Mackee: “Dedicamos gran parte de nuestro tiempo a narrar y escuchar historias; al parecer las historias nos aprisionan para enfrentar la vida, para darle un sentido, para dominarla. Las artes narrativas se han convertido en la principal fuente de inspiración en nuestra búsqueda por encontrarle un sentido más profundo a la vida. “Nuestro deseo de historias refleja la profunda necesidad humana por comprender la pauta de la vida, no sólo como ejercicio intelectual, sino dentro de la experiencia muy personal y emotiva.

Por otra parte, el itinerario de dicha unidad inicia con la lectura de autobiografías literarias, prosigue con la escritura de relatos personales y culmina con la expresión oral de dichos relatos. En este sentido, podemos afirmar que, aunque se abre un espacio a la lectura exploratoria y formulación de hipótesis, el objetivo principal de esta unidad, como producto final, es un texto escrito. Asimismo, como podemos advertir en las estrategias sugeridas, el trabajo se realizará bajo la coordinación continua del docente (de modo individual y también en equipo).

En el siguiente aparatado revisamos la unidad en la cual se inserta nuestra propuesta didáctica

4.2 Unidad 2. Cuento y novela. Variación creativa

En esta unidad los aprendizajes esperados son los siguientes:

El alumnado:

1. Distingue las nociones de ficción y verosimilitud, por medio de la lectura de relatos, para la comprensión de mundos posibles del texto literario.
2. Identifica los elementos del relato literario, mediante la lectura y análisis de cuentos y novelas, para el incremento del disfrute del discurso literario.
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.
4. Efectúa una lectura oral, mediante la utilización de los recursos de la expresión oral, para la socialización de la variación creativa.
5. Comparte las variaciones elaboradas, mediante una lectura realizada con pasión, para la comunicación de efectos de sentido.

Para llegar a estas metas de aprendizaje, a lo largo de la unidad, se revisan las siguientes temáticas:

- Ficción.
- Verosimilitud.
- Pacto de ficción.
- Narrador.
- Personajes.
- Tiempo: secuencias básicas (situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace). Espacio: descripción.
- Historia (orden de la historia)
- Variaciones creativas de: Finales alternativos, tipos de narrador, secuencia trascendente, cambio de registro de lenguaje.
- Propiedades textuales: Adecuación, Coherencia
- Recursos de la expresión oral: entonación, volumen, dicción, velocidad.

Por otra parte, el estudio de dichas temáticas debe desembocar en el dominio de:

- Distinción de las nociones de ficción y verosimilitud, por medio de la **lectura de relatos**, para la comprensión de mundos posibles del texto literario.
- Identificación de elementos del relato literario, mediante la lectura y análisis de cuentos y novelas, **para el incremento del disfrute del discurso literario**.
- **Redacción** de 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.

- **Lectura oral**, mediante la utilización de los recursos de la expresión oral, para la socialización de la variación creativa.
- Lectura realizada con pasión, para la comunicación de efectos de sentido

Por otra parte, las estrategias que se proponen (**para que el alumnado elabore una variación creativa, con elementos tomados de la lectura y el análisis de cuentos y novelas, para el reconocimiento de los recursos narrativos**) son las siguientes:

El alumnado:

- Contrasta una nota informativa y un relato literario con temáticas semejantes, seleccionados por el docente, los cuales serán leídos en voz alta en clase.
- Se establecen las semejanzas y diferencias entre ambos textos, en un cuadro comparativo.
- Se comentan los resultados y se establecen conclusiones escritas alrededor de la ficción, la verosimilitud y el pacto de ficción en ambos textos. Después de leer un relato, el alumnado da cuenta de la primera impresión que le produjo en un comentario libre escrito.
- Junto con el docente identifica la voz narrativa, mediante el subrayado de marcas textuales (persona gramatical, tiempo verbal, número y género), desde la cual se enuncia la historia narrada.
- Reconoce los personajes y sus características, en el relato, para clasificarlos en un esquema.
- A partir de una relectura, identifica las secuencias básicas del relato leído, sintetiza cada una en un enunciado y las ordena cronológicamente: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace.
- Subraya las secuencias descriptivas que se refieren a la construcción del espacio donde se desarrolla la acción.
- Reflexiona sobre cómo la selección de los elementos de la narración literaria está encaminada a producir un efecto de sentido en el lector. En equipos, elige una de las obras leídas y un aspecto que desee modificar: secuencias narrativas, de manera que produzcan un efecto distinto del que propone el relato; descripciones que transformen el mundo ficticio propuesto por el autor; transformación del registro lingüístico empleado; final alternativo; continuación del final; o bien, empleo de distinto narrador.
- Cada equipo elabora un cuadro con dos columnas en las que anota las características del mundo planteado en la obra y su propuesta de variación.
- Los equipos redactan su propuesta con el apoyo del texto original.
- Revisan y comentan las propuestas, con la guía del profesorado.

- Se publican las variaciones creativas en un blog o red social, con el fin de que se valoren o comenten los textos y que sean corregidos.
- Cada equipo entrega la variación final al profesor, incorporando las correcciones o sugerencias de sus compañeros.
- Los equipos realizan lecturas repetidas, vigilando la entonación, el volumen, la dicción y la velocidad adecuados, para comunicar oralmente sus variaciones creativas.
- Cuando la lectura sea satisfactoria, graban la versión final utilizando algún recurso digital disponible.

Finalmente, los aspectos que se evalúan, al finalizar la unidad, son los siguientes

- Identificación diferenciada entre los relatos factuales y los ficticios.
- Comentarios libres que dan cuenta de la primera impresión producida, tras la lectura de los relatos.
- Identificación de las marcas discursivas que construyen la voz narrativa.
- Participaciones orales.
- Reconocimiento de personajes, características y sus relaciones.
- Determinación de las secuencias narrativas básicas.
- Producción de una variación creativa con efecto distinto al de la obra literaria original, con un proceso de escritura.

A lo largo de esta unidad se estudian algunos conceptos clave, es decir, algunas nociones teóricas con el fin de establecer un punto de referencia con el cual el alumnado podrá identificar los diversos sentidos que están insertos en la obra literaria. Asimismo, el propósito de esta unidad es que el alumnado, en primer lugar, sepa diferenciar entre verosimilitud y ficción, en segundo lugar, que reconozca los recursos narrativos insertos en los textos; para ello, en tercer lugar, redactará una variación creativa a partir de algún elemento que al lector le resulte interesante; finalmente leerá el producto final ante el grupo.

Por otra parte, podemos observar que con las estrategias sugeridas se busca un papel activo del alumnado, es decir, a través del trabajo individual y en equipo realiza la distinción e identificación de recursos narrativos a través de la lectura y contraste de diversos textos. Además, se trabaja gradualmente la redacción de una variación creativa; para ello se revisan las propiedades textuales: adecuación y coherencia. Por último,

respecto a la evaluación, podemos ver que empata completamente con los elementos que se revisan a lo largo de la unidad.

A partir de este breve análisis de la unidad 2, desde nuestro modo de ver las cosas, notamos que hay algunas cuestiones que se ignoran. Si tomamos en cuenta que el programa propone:

Una lectura extensiva en el primer año, comprendida **como la oportunidad de experimentar el disfrute estético a fin de enriquecer el horizonte de los jóvenes**. Asimismo, la literatura, al propiciar la identificación del alumno o de la alumna con personajes, provoca que reconozcan las características inscritas en el texto que desean compartir, los errores que pueden cometer o que ya han cometido, las formas de actuar ante problemáticas cercanas o lejanas a su entorno, en contextos diversos que se conforman como claves que ayudan a construir su identidad. Especialmente, mediante la obra literaria, el estudiantado se constituye en un vehículo de aprendizaje de sí mismo que podrá continuar a lo largo de toda la vida.⁹⁸

En este sentido, nos hacemos las siguientes preguntas: con las estrategias sugeridas, ¿es posible que el alumnado pueda experimentar el disfrute estético con la obra?, ¿con las historias?, ¿con el universo literario que se representa en las obras? Desde nuestro modo de ver las cosas, existe un riesgo innecesario para los objetivos de aprendizaje en torno a que el alumnado adquiera los aprendizajes que se plantean en el programa de una forma mecánica, es decir, que sepan diferenciar entre ficción y verosimilitud, que sepan identificar narrador, personajes, secuencias básicas, etcétera. Sin que, a partir de la obra literaria, realmente se logre “la identificación del alumno o de la alumna con los personajes, que provoque que reconozcan las características inscritas en el texto, que identifique las formas de actuar ante problemáticas cercanas o lejanas a su entorno, que identifique, en las obras leídas, intertextualidades e hipertextualidades con otras artes (danza, música, cine, fotografía o pintura).” Como propone el programa de estudios.

Así, consideramos que puede ignorarse un factor esencial en torno a la recepción literaria: no se establecen condiciones para que se dé una relación subjetiva con el texto literario. Esto nos lleva a pensar que, tal vez, el alumno logró los aprendizajes esperados sin que los textos literarios sean significativos para éste, es decir, tal vez no hay una

⁹⁸*Ibíd.*, p. 15.

comunicación literaria real, o en otras palabras que se establezca una relación estéril con la obra literaria. En torno a esta preocupación gira nuestra propuesta didáctica, la cual abordamos más detalladamente en el sexto capítulo.

En el siguiente apartado nos damos a la tarea de revisar el modelo educativo del plantel educativo.

4.3 Enfoque disciplinario y didáctico del CCH

Es indudable el hecho que tanto la lectura como la escritura son una práctica esencial en la sociedad actual, puesto que éstas se encuentran insertas en los diversos planos profesionales, específicamente en todos los planos académicos que el estudiante tiene que atravesar a lo largo de su recorrido en la escuela, pues, en conjunto con la familia, ésta es la institución principal encargada de la enseñanza. En este sentido, debido a la gran relevancia que tiene la práctica de la lectura y la escritura han surgido diversas corrientes teóricas y metodológicas.

El Colegio de Ciencias y Humanidades adopta como modelo el enfoque comunicativo, (cuyos propósitos coinciden con el concepto de literacidad, dicho concepto se enfoca en los interlocutores, el código escrito, los géneros discursivos, las formas de pensamiento y el contexto. Además del dominio del manejo de medios tecnológicos que posibilitan una participación ciudadana). Así, el plan de estudios de TLRIID plantea que es de suma importancia incrementar, en el alumnado, la competencia comunicativa en torno a la lectura, la escritura, la escucha, el habla, la investigación y la literatura, ya que muchos estudiantes probablemente no han entrado en contacto directo en contextos académicos universitarios. Así, “el horizonte textual del alumnado se enriquecerá con estrategias, tanto para comprender como para producir con sentido, adecuadamente, en diferentes contextos, y también con una perspectiva reflexiva, crítica y propositiva.”

Por otra parte, el enfoque comunicativo, *grosso modo*, concibe el texto como el centro de trabajo en cuanto al aprendizaje de la lengua y la literatura, es decir, se ignora por completo el estudio descriptivo y normativo de la lengua, cuyos límites se circunscribían a la oración. Veamos lo que nos dice el programa de estudios al respecto:

El uso de la lengua en contextos reales se convierte en el paradigma que permea la didáctica de la disciplina. El texto oral o escrito es, por lo tanto, la unidad mínima con sentido entre enunciador y enunciatario, cuya continuidad enlaza el inicio con el final; además posee varias propiedades, entre las que destacan: la coherencia, la cohesión, la adecuación y la disposición espacial.⁹⁹

Asimismo, el aprendizaje, desde una perspectiva constructivista, está centrado en el quehacer del aprendiz, es decir, quien aprende es un sujeto individual dotado de experiencias previas sobre las cuales se ajustan u reorganizan los nuevos saberes. Por lo tanto, el conocimiento se le presenta al aprendiz como un proceso cambiante, susceptible a la crítica. En este sentido, los errores que llegará a cometer el aprendiz son fuente de aprendizaje. Veamos lo que nos dice al respecto el programa:

El estudiante busca el origen de los problemas, genera soluciones y elabora estrategias para superarlos, con lo que se orienta hacia la meta cognición, la cual permite tomar conciencia del propio aprendizaje y elaborar soluciones innovadoras para los problemas planteados. Dado que los textos siempre se organizan de diverso modo, trabajar alrededor de ellos configura nuevas rutas tanto para su comprensión como para su producción. Frente al surgimiento de nuevos géneros textuales en los entornos digitales, los estudiantes invierten sus habilidades para incursionar en la comprensión y en la producción de nuevos textos. Por consiguiente, la participación del profesorado rebasa la “impartición de una cátedra” y se convierte en una intervención fundamental, puesto que corresponde a este integrante del proceso de enseñanza–aprendizaje diseñar y desarrollar estrategias, emocionales e intelectuales, ajustadas a las necesidades del alumno y de la alumna.¹⁰⁰

Por otra parte, el Colegio de Ciencias y Humanidades se rige bajo tres principios: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser. En este sentido, bajo un enfoque constructivista, los estudiantes, en el proceso, tienen que adquirir la conciencia de cómo aprenden (a identificar estrategias cognitivas de exploración y reconocimiento, planificación y regulación). Para ello, en la materia de TLRIID “el alumnado, a través de la lectura, la escritura y diversas operaciones discursivas, practica o elabora rutas para comprender y producir un repertorio de diferentes tipos y géneros textuales que enfrentará en su vida académica, social y personal, cuya potencialidad depende del enriquecimiento de la red de conexiones que pueda llegar a establecer.”¹⁰¹

⁹⁹ *Ibid.*, p.10.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p.11

¹⁰¹ *Ibid.*, p.12.

Respecto a aprender a hacer el taller de TLRIID ofrece una amplia gama de situaciones de aprendizaje, puesto que:

La materia es fundamentalmente procedimental, por lo que las acciones emprendidas siempre se concretizan en textos orales, escritos o icónico–verbales. En el Taller se producen textos de varios tipos: descriptivo, narrativo, argumentativo y expositivo, tratando de que se ajusten a situaciones reales de comunicación. Asimismo, los géneros redactados son socializados dentro del aula incluso mediante soportes digitales, como las redes sociales.¹⁰²

Como podemos advertir, se busca privilegiar diferentes operaciones de producción y comprensión de textos de diverso tipo con el fin de que el estudiante adquiera la competencia comunicativa.

Por último, el trabajo que se realiza en el aula es siempre colaborativo con el fin de propiciar que el estudiante descubra paulatinamente sus propias fortalezas y debilidades, puesto que a lo largo de los cuatro semestres realiza tareas concretas respecto a cada aprendizaje esperado. A este respecto el programa plantea lo siguiente: “Trabajar en equipo delinea las características del líder, del integrante colaborativo que sigue instrucciones, de quien propone soluciones creativas y novedosas también. De esta forma, durante la adolescencia el alumnado se va construyendo como sujeto activo, por medio del conocimiento de sí mismo, de sus destrezas, aptitudes y necesidades, tanto cognitivas como emocionales.”¹⁰³

4.4 Evaluación

Como observamos en el apartado anterior, el objetivo del taller es que el alumnado desarrolle habilidades, por lo que éste es el eje que rige la evaluación. El programa de estudios plantea que es importante realizar una evaluación diagnóstica con el fin de determinar el plan que el docente tendrá que seguir. Asimismo, se considera una evaluación formativa a lo largo del curso y, finalmente, una evaluación sumativa. En este punto nos

¹⁰²*Loc. Cit.*

¹⁰³*Ibíd.*, p.15.

hacemos una pregunta: ¿qué se evalúa específicamente? Veamos a continuación lo que el programa propone:

En el Taller se evalúan tanto los productos finales como todo el proceso, por ejemplo: los subrayados, las glosas, las correcciones del estudiantado y del profesor, las paráfrasis de las lecturas, los borradores y las notas de lectura, las participaciones orales en clase, los esquemas, entre otros subproductos, es decir, los aspectos observables que posibilitan el desarrollo de la competencia comunicativa. **El eje de la evaluación son los aprendizajes que se proponen en la carta descriptiva y no las temáticas, como sucede en evaluaciones tradicionales, puesto que se evalúa el uso de la lengua.** Otro aspecto a considerar es la interacción social del alumnado y su actitud frente al trabajo, la interacción verbal dentro del aula, la comprensión de textos, las redacciones y las investigaciones. Por lo tanto, la tarea de evaluación se convierte en un aspecto relevante del proceso de enseñanza, por lo que los docentes deben considerar el empleo de diversas evidencias de aprendizaje a lo largo del curso, contrastadas con el diagnóstico inicial. En el desarrollo del curso, se plantearán actividades de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, con la finalidad de que se realice una evaluación consistente.¹⁰⁴

En suma, lo que se evalúa es la actividad del estudiante, puesto que las acciones que realiza conforman los procedimientos para el aprendizaje. Así:

Podemos entender que la función social de la enseñanza no sólo consiste en fomentar y seleccionar a los que "valen más" para la universidad, sino que abarca otras dimensiones de la personalidad. Cuando la formación integral es la finalidad principal de la enseñanza y, por consiguiente, su objetivo es el desarrollo de todas las capacidades de la persona y no sólo las cognitivas, muchos de los supuestos de la evaluación cambian.¹⁰⁵

A continuación, en el siguiente capítulo, revisamos detalladamente en qué consiste el enfoque comunicativo y la perspectiva constructivista del aprendizaje

¹⁰⁴ *Ibíd.*, p.16

¹⁰⁵ Zabala-Vidiella, Laia Arnau, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, p.46.

5. El enfoque comunicativo: modelo de enseñanza/ aprendizaje

La propuesta teórica del enfoque comunicativo se basa en el desarrollo de cuatro habilidades lingüísticas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) con el fin de potenciar la competencia comunicativa de los hablantes de la lengua.¹⁰⁶ Tomando en cuenta dicho objetivo es posible desarrollar paulatinamente en los estudiantes una suma de competencias: lingüísticas, discursivas, textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico-verbales. En este sentido, Carlos Lomas propone lo siguiente:

El enfoque comunicativo es una propuesta didáctica para la enseñanza de las lenguas y de la literatura, que subraya como objetivo esencial de esta educación lingüística y literaria la mejora de dicha competencia comunicativa de los alumnos, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados con intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos.¹⁰⁷

Por lo tanto, con el enfoque comunicativo, como propuesta didáctica,¹⁰⁸ se pretende contribuir a mejorar las habilidades de los estudiantes (como oyentes, hablantes y productores del discurso oral y del discurso escrito de acuerdo con situaciones concretas de comunicación).

¹⁰⁶ La palabra comunicación viene del latín *comunicare* que significa: “poner en común”. De allí que comunicar signifique transmitir ideas y pensamientos con el objetivo de ponerlos “en común” con otros. Esto supone la utilización de un código de comunicación compartido. Por su parte, información se deriva de la voz latina *informare* que significa “dar forma”. Para comunicarse el ser humano posee un lenguaje y está capacitado para hablar; no obstante, es importante diferenciar entre lenguaje, lengua y habla. El lenguaje es un sistema de signos articulados y se manifiesta de manera particular y específica a través del habla; mientras que la lengua está conformada por el repertorio de posibilidades lingüísticas que tienen los hablantes para expresar e interpretar diversas palabras y enunciados, en *Cómo enseñar y hablar en el salón de clases*, p. 15.

¹⁰⁷ Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, pág. 34.

¹⁰⁸ El enfoque comunicativo propone la competencia comunicativa como principio didáctico y propósito central en la enseñanza de la lengua.

Así, la concepción de la lengua (desde el enfoque comunicativo) como suma de competencias lingüísticas, es de gran importancia, puesto que, según Daniel Cassany, anteriormente ésta se concebía como materia de conocimiento, es decir, como un conjunto de signos que remitían a aspectos enteramente gramaticales. De manera análoga, Lourdes Zebadúa ahonda más en esta idea. Veamos a continuación lo que propone: “La finalidad de las clases de lengua era aprender la estructura de la misma: la gramática. Saber lengua quería decir tener muchos conocimientos cognitivos de este tipo y se demostraba realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, etcétera.”¹⁰⁹

Si tomamos en cuenta los planteamientos anteriores, podemos afirmar que el enfoque comunicativo es un cambio de paradigma en la enseñanza de la lengua. En el siguiente apartado revisamos con más detalle cuáles son los planteamientos de dicho enfoque.

5.1 Antecedentes del enfoque comunicativo

Los grandes oradores de la cultura griega, en su tiempo, desarrollaron una conciencia plena respecto al poder que tiene la palabra dentro de la sociedad. Oradores, como Cicerón y Aristóteles, centraron su atención en la adecuación del discurso y el arte de hablar en público como medio de persuasión. Posteriormente, diversas disciplinas retomaron esta preocupación por el uso del lenguaje. A partir de los años 60s, gracias a diversas aportaciones de disciplinas como la filosofía de la lengua y la sociolingüística, se desarrolla una visión más dinámica en cuanto el poder comunicativo de la lengua. Al respecto, Cassany nos dice lo siguiente:

Hasta los años 60, la lengua se había considerado básicamente como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender: la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico de la lengua. La palabra clave que aglutinaba todos esos conocimientos era **gramática**. La finalidad de la clase de lengua era aprender la estructura de la lengua: la gramática, análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, etc. **A partir de los años 60, varios filósofos (Austin, Searle; pero también Wittgenstein bastante antes) empiezan a poner énfasis en el uso de la lengua, en su funcionalidad y en lo que se consigue**

¹⁰⁹ Ma. Lourdes Zebadúa, *Cómo enseñar y hablar en el salón de clases*, p. 17.

utilizándola. La lengua es un instrumento múltiple, un instrumento que sirve para conseguir mil y una cosas: encargar una comida, poner gasolina, manifestar agradecimiento, quejarse, protestar, saludar, pedir información y darla, etc. Por ejemplo, basta con pronunciar las palabras un cortado, por favor en el contexto adecuado, en un bar, ante un camarero, para conseguir que alguien prepare un café con un poco de leche y nos lo sirva. **Cada acción lingüística mediante la cual conseguimos algunos de estos objetivos es un acto de habla y consiste en la codificación o descodificación de un mensaje oral o escrito.** El conjunto de los actos de habla es el conjunto de acciones verbales que se pueden realizar con una lengua, y también constituye el corpus de objetivos de aprendizaje. La palabra clave que define esta nueva visión de la lengua y que se opone a la anterior es uso (o también comunicación). **El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje.** Según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban. Así pues, es importante distinguir entre conocimiento y uso de la lengua.¹¹⁰

En la segunda mitad del siglo XIX, según Cassany, surge el paradigma comunicativo (marco común de principios lingüísticos y psicopedagógicos que sustentan el enfoque comunicativo) debido a diversas circunstancias, tales como: “el notable desarrollo que experimentan las comunicaciones y los transportes, el mercado económico y el nacimiento del turismo como industria de ocio y de masas.”¹¹¹ Debido a dichas circunstancias, se desarrolla una metodología que tiene como objetivo ser rápida y eficaz respecto al aprendizaje de segundas lenguas.¹¹² Asimismo, Cassany afirma que las ciencias del lenguaje, la psicología y la pedagogía aportan de manera significativa en la consolidación del llamado enfoque comunicativo. En este marco, el autor propone lo siguiente:

Dentro del ámbito específico de las ciencias del lenguaje resultan fundamentales las distintas perspectivas que adopta el estudio de uso verbal: la pragmática (Escandell, 1993), el análisis del discurso (Brown y Yule, 1983, Van Dijk ed. 1985) y de la conversación (Tusón, 1995), la sociolingüística (Moreno Fernández, 1998), la etnografía de la comunicación (Saville-Troike, 1982), la lingüística textual (Bernárdez, 1982) o las aproximaciones funcionalistas. **Dentro de**

¹¹⁰ Daniel Cassany, *Enseñar lengua*, p. 84. (las negritas son mías)

¹¹¹ D. Cassany, “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas”, p1.

¹¹² Una de las respuestas más dinámicas a esta situación fue el proyecto N.12 del consejo para la cooperación cultural del consejo de Europa titulado *Lenguajes vivantes* (1971-1981) que impulso iniciativas variadas dirigidas hacia el desarrollo y expansión de métodos de aprendizaje de segundas lenguas. Quizá uno de los más conocidos sea el método multimedia de aprendizaje del inglés *Follow me*. La mayoría de estos enfoques surgen en el contexto de aprendizaje de un nivel inicial de L2 a adultos alfabetizados. Esto significa que la enseñanza se centra básicamente en las habilidades de comprensión y expresión oral que la gramática o la reflexión metalingüística tienen menor relevancia, en “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas”, p.2.

la psicología, se impone como base la concepción constructivista de origen Vygotskiano sobre el origen social del lenguaje y su interrelación con el pensamiento, pero también tienen incidencia las investigaciones cognitivas sobre los procesos de comprensión y producción discursiva (Mayer, 1981; Cassany, 1987) y los enfoques humanistas en las terapias de ayuda [...] Finalmente, en la intersección entre la lingüística y la psicología, también son relevantes las fructíferas líneas de investigación sobre la adquisición de L1.¹¹³

Por lo tanto, el enfoque comunicativo es un entramado en el que convergen distintas disciplinas (a través de éstas se conforma una concepción bien delimitada respecto a la enseñanza de la lengua). A continuación, revisamos algunos aspectos lingüísticos y psicopedagógicos que, desde el punto de vista de Cassany, conforman el enfoque comunicativo y, a su vez, la visión de enseñanza de la cual hablamos.

(Cuadro 5)

Componentes lingüísticos y psicopedagógicos del enfoque comunicativo de la enseñanza

Aspectos lingüísticos	Aspectos psicopedagógicos
<p>Los nuevos enfoques retoman las nociones de <u>habla y actuación</u>; conciben el lenguaje como una forma de actividad humana, como un instrumento social desarrollado por y para los humanos para conseguir propósitos diversos, por ejemplo: expresar un sentimiento de amor hacia otro ser humano. Por lo tanto, el uso del lenguaje es una acción pragmática dirigida a la obtención de propósitos concretos. De acuerdo con este planteamiento, lo que guía el uso lingüístico son los propósitos y no las estructuras sintácticas.</p>	<p>La <u>dimensión sociocultural del lenguaje se manifiesta plenamente en los procesos de adquisición</u> natural y las propuestas didácticas de los enfoques comunicativos. Lenguaje y pensamiento tienen origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción entre hablantes. El aprendiz consigue aprender un determinado uso verbal al entrar en contacto con un hablante experto que domina el uso y que lo utiliza de forma real y eficaz en contextos compartidos con el aprendiz. Por lo tanto, el aprendizaje lingüístico se activa durante la interacción. En este marco, dos conceptos didácticos son fundamentales: la zona de desarrollo próximo y el andamiaje. Estos principios se traducen en el aula con una nueva didáctica.</p>

¹¹³D. Cassany, “Paradigmas contemporáneos...”, p. 3.

<p>La unidad básica del uso verbal es el texto o discurso completo y no la oración, el sintagma u otras categorías gramaticales. En la didáctica comunicativa, la lengua se presenta en forma de textos completos en clase. El alumnado comprende y produce textos completos que, según el canal oral o escrito, adquiere formas dialogadas, conversacionales o monologadas.</p>	<p>Además de su carácter lingüístico y sociocultural, el lenguaje es una actividad <u>psíquica que requiere el desarrollo de tareas cognitivas de dificultad notable</u>. El uso verbal discursivo sólo se puede realizar a través de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir). Por lo tanto, se parte de la base de que el aprendizaje lingüístico exige el ejercicio de las cuatro destrezas básicas y de sus correspondientes micro-habilidades.</p>
<p>El uso textual o discursivo es un acto <u>contextualizado</u> que se realiza en unas determinadas circunstancias temporales, espaciales, sociales. La lengua se utiliza en una comunidad de hablantes concreta, que comparte una misma concepción del mundo (conocimientos enciclopédicos, rutinas comunicativas establecidas). Por lo tanto, las actividades didácticas de uso lingüístico deben ser contextualizadas: los textos para leer deben presentarse en su formato original escrito (tipografía, diseño) y oral (voces, ruidos). Además, las técnicas didácticas de comprensión y producción textual deben facilitar que el aprendiz active sus conocimientos previos para poder procesar el discurso.</p>	<p>La <u>psicología humanista, al margen del carácter sociocultural y cognitivo del lenguaje, pone énfasis en los usuarios del discurso verbal</u>: en los aprendices. Entiende que los factores emocionales (alegría, ridículo, vergüenza) y actitudinales (confianza, motivación, valores) tiene mucha importancia en los procesos de adquisición y aprendizaje. Los enfoques más humanistas, dentro del paradigma comunicativo, intentan que el aprendiz se sienta cómodo en clase, que pueda relacionarse con libertad con sus compañeros. Y que pueda aportar toda su experiencia personal. En torno a lo didáctico, se propone que el trabajo sea en equipo en vez de ejercicios individuales; se favorece la cooperación en lugar de la competitividad.</p>
<p>La consideración de la <u>diversidad lingüística adquiere importancia notable en el enfoque comunicativo</u>; rompe con la concepción reduccionista y prescriptiva de los enfoques gramaticales. Asimismo, respecto a los modos oral y escrito, el enfoque comunicativo ofrece una visión equilibrada que supera tanto el dominio absoluto del escrito en el enfoque gramatical.</p>	<p>Dentro del campo pedagógico, las teorías pedagógicas aportan nuevas dimensiones al <u>paradigma comunicativo</u>. Una de las características principales de este paradigma es la atención primordial a las necesidades comunicativas individuales del aprendiz: el motor de interés de su aprendizaje.</p>
<p>Hymes, desde la etnografía de la comunicación, propone <u>saltar de la competencia gramatical chomskiana a la competencia comunicativa</u>. Este concepto se define como el conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes comportarse adecuadamente.</p>	<p>Uno de los hitos más importantes del paradigma comunicativo es la creación del llamado nivel umbral de uso de un idioma. Se parte de la idea que la competencia comunicativa de un hablante puede ser definida o clasificada en diversos grados o niveles de dominio.</p>

En suma, tanto los aspectos lingüísticos como los aspectos psicopedagógicos aportan una noción respecto a la enseñanza de la lengua que nos parece fundamental: las nociones de habla y actuación, que determinan el carácter lingüístico y sociocultural del lenguaje, requieren el desarrollo de tareas cognitivas indispensables (las cuatro destrezas). Así, se toma como paradigma de estudio el texto completo, es decir, se deja a un lado el estudio del sintagma o las categorías gramaticales. En este sentido, nos parece pertinente revisar el cuadro 6 (desarrollado por Mc Dowell), el cual contrasta los enfoques comunicativos frente a los enfoques gramaticales.¹¹⁴

(Cuadro 6)

Diferencia entre el enfoque comunicativo y el enfoque gramatical

Enfoques comunicativos	Enfoques gramaticales
Los temas y las asignaturas (las cuatro habilidades) se integran en un enfoque global.	Los temas y las asignaturas se estudian por separado.
El aprendiz aprende activamente del trabajo en grupo, de los proyectos, etc.	El aprendiz recibe pasivamente la información.
El aprendiz descubre, deduce, analiza, sintetiza, etc.	El aprendiz aprende por memorización.
El profesor guía facilita el trabajo del aprendiz.	El profesor explica los conceptos magistralmente.
Énfasis en la motivación extrínseca (comprensión curiosidad, exploración, sin sanciones motivadoras).	Énfasis en la motivación extrínseca (calificaciones, exámenes, con sanciones motivadoras).
El aprendiz participa en la elaboración del programa.	El profesor planifica por su cuenta en programa, los materiales, etc.
Énfasis en la colaboración entre compañeros en el trabajo en equipo.	Énfasis en el trabajo individual, en la comparación con los compañeros y en la competición.
Énfasis en el desarrollo de la persona.	Énfasis en los aspectos objetivos y cualitativos (exámenes, evaluaciones analíticas).
Énfasis en desarrollo de habilidades.	Énfasis en la adquisición de conocimientos.
Distribución del espacio del aula para facilitar la interacción entre aprendices (grupos, tutorización, rincones de trabajo, etc.).	Distribución tradicional del aula (entarimado, pizarra, mesa del profesor etc.).

¹¹⁴ *Ibíd.* p. 11.

Podemos apreciar dos visiones muy distintas respecto al papel que desempeña tanto el docente como el estudiante, puesto que, a diferencia de la postura gramatical, el enfoque comunicativo busca desarrollar una enseñanza y un aprendizaje más activo, busca desarrollar habilidades. Al respecto, Zebadúa manifiesta lo siguiente: “el actor principal es el alumno, porque se convierte en el centro de atención, en quien se verá reflejado el aprendizaje y, junto con el profesor, constituyen el binomio necesario para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.”¹¹⁵

Ahora bien, tomando en cuenta tanto los aspectos lingüísticos como los aspectos pedagógicos, que conforman el enfoque comunicativo, surge una cuestión de suma importancia: ¿cuáles son las características de las actividades y ejercicios que se realizan en clase? Según McDowell, Cassany, Luna y Sanz¹¹⁶, las actividades auténticamente comunicativas se identifican por los siguientes rasgos:

- La actividad debe estar inserta en un contexto comunicativo y un propósito comunicativo, es decir, el alumnado tiene que tener conciencia clara, en cada ejercicio, cuáles son los elementos básicos (enunciador, enunciatario, etc.) y qué finalidad didáctica tiene.
- La actividad debe ser auténtica; se emplea en ésta un lenguaje real en situaciones reales, es decir, en clase se emplean materiales procedentes de las comunicaciones reales de la comunidad lingüística (publicidad, periodismo, grabaciones de conversaciones espontáneas reales). No obstante, hay autores que cuestionan esta restricción y abogan por un uso moderado de materiales elaborados específicamente para la clase.
- La actividad debe obligar al alumno a trabajar con discursos o textos completos, lo cual no implica que no se pueda trabajar con unidades menores siempre y cuando el punto de partida y llegada de la secuencia didáctica sea el discurso completo. Así, los ejercicios sobre oraciones, párrafos, etc. Enriquecen el trabajo textual.

¹¹⁵ Ma. Lourdes Zebadúa, *op.cit.*, p. 17.

¹¹⁶ D. Cassany, *Enseñar lengua*, p. 12.

- Con la actividad, el alumno debe practicar la producción y la recepción de textos orales y escritos. Se considera que el alumno debe practicar las cuatro habilidades lingüísticas en clase.
- La actividad debe producir un vacío de información intelectual (datos, opiniones, etc.) o afectiva (emociones, actitudes, etc.), es decir, en la comunicación real siempre existe un vacío de información entre los interlocutores, ya que uno pregunta por lo que no sabe y uno explica a otro algo que sabe que no sabe; ambos cooperan para intercambiar puntos de vista.
- La actividad debe tener un grado de incertidumbre, es decir, el aprendiz puede elegir lo que dice y cómo lo dice. En este sentido, elegir el lenguaje y el contenido que se va a emplear es un rasgo fundamental en la comunicación real. Por lo tanto, la actividad comunicativa debe facilitar esa libertad, lo cual no significa que el alumnado no está sujeto a usar determinadas formas lingüísticas, sino que debe enseñársele varias opciones para que pueda elegir.
- La actividad tiene retroacción. Permite que el alumnado evalúe si ha conseguido su propósito comunicativo. En el uso lingüístico real la respuesta del interlocutor es inmediata. Esto significa que tiene información útil para corregir, mejorar o continuar su intervención. Las actividades comunicativas deben incorporar también ese proceso si pretenden colocar al alumnado en contextos comunicativos verosímiles.
- El aprendiz trabaja en pareja o en grupos. La comunicación es un fenómeno social, de manera que sólo puede practicarse en grupo o en pareja y de manera integrada.
- La corrección de errores tiene significación en relación con los objetivos de la actividad. Los errores lingüísticos (gramaticales, léxicos, pronunciación) tienen una importancia relativa. La actividad comunicativa debe focalizar su interés y su corrección en los aspectos que puedan interferir en la eficacia de la comunicación.

Lo anterior denota que, al planificar actividades auténticamente comunicativas, el aula se transforma en un espacio de diálogo, un espacio en el que la enseñanza está contextualizada, un espacio donde el estudiante trabaja de manera colaborativa, un espacio donde se siente cómodo dando su opinión. En el siguiente apartado, revisamos más a fondo qué es la competencia comunicativa.

5.2 La competencia comunicativa

Canale y Swain desarrollan una propuesta teórica, respecto a la enseñanza de lenguas, basada en un enfoque comunicativo que se orienta bajo cinco principios. A continuación realizamos un breve esbozo de éstos.¹¹⁷

- La competencia comunicativa se compone de: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y las estrategias de comunicación. Por lo tanto, el objetivo principal de un enfoque comunicativo, que busca desarrollar la competencia comunicativa, debe ser que el aprendiz integre en su aprendizaje estos tres tipos de conocimiento; no se debe priorizar ninguna competencia sobre otra en ese afán de integración.
- Es fundamental que el enfoque comunicativo tome en cuenta **las necesidades de comunicación del aprendiz**. Dichas necesidades deberán especificarse en términos de competencia gramatical (por ejemplo, los niveles de corrección gramatical que se precisan en la comunicación oral y escrita), competencia sociolingüística (por ejemplo, necesidades referidas a la situación, al tema, a las funciones comunicativas) y competencia estratégica (por ejemplo, las estrategias de compensación que es preciso poner en juego cuando se produce un fallo en una de las otras competencias).
- El estudiante de una segunda lengua ha de gozar de oportunidades para interactuar con hablantes de dicha lengua plenamente competentes en intercambios significativos, es decir, de responder a **necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales**.¹¹⁸
- En las fases iniciales del aprendizaje de una segunda lengua, se deberá hacer un uso óptimo de aquellos aspectos de la competencia comunicativa que el alumno haya ya adquirido a través de la apropiación y del uso de su lengua materna y que resulten coincidentes con las destrezas comunicativas que se precisan para dominar la segunda lengua.
- El objetivo primordial de un programa de instrucción en una segunda lengua con una orientación comunicativa deberá ser el proporcionar a los alumnos la información, la práctica y buena parte de la experiencia necesaria para abordar sus necesidades de comunicación en el idioma.

¹¹⁷ Canale, Michael y Merrill Swain, “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos” http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3nr_46/a_673/673.html [consulta: julio 2020].

¹¹⁸ La exposición del alumno a situaciones de comunicación realistas resultará crucial si nuestro deseo es que la competencia comunicativa le lleve a lograr la confianza en la comunicación, en “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos” [consulta: julio 2020].

Así, Canale y Swain basan su propuesta teórica de la competencia comunicativa¹¹⁹ en tres subcompetencias (la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y las estrategias de comunicación). En dicha teoría, la comunicación es un concepto clave, puesto que ésta se basa en la interacción personal y sociocultural. A este respecto, los autores afirman lo siguiente:

La comunicación tiene lugar en un contexto discursivo y sociocultural, es un comportamiento orientado a un propósito, se ejerce en la práctica bajo limitaciones propias del plano de la actuación, implica el uso de un lenguaje auténtico (por contraposición con el lenguaje manipulado de los manuales), y se considera que habrá logrado o no su propósito en razón de los efectos que produzca en el comportamiento.¹²⁰

En este sentido, el marco teórico en el que se inserta la propuesta de Canale y Swain es en la enseñanza de una segunda lengua. Por lo tanto, el enfoque comunicativo que proponen tiene un carácter integrador, puesto que, según los autores, “se busca preparar a los aprendices de una segunda lengua para explotar inicialmente a través de aspectos de

¹¹⁹ El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Dell Hymes para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. **Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuál es el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etcétera.** Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje adecuadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. Es en los años ochenta cuando la evolución de los programas en la enseñanza de lenguas cambió la visión, pues se da lugar a los programas procesuales y comunicativos. Esta visión se ve reafirmada por Breen, cuando habla del objetivo primordial en este tipo de programas y que era el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Además, estos programas se veían enriquecidos no sólo por considerar la competencia lingüística (Chomsky, 1965) y la competencia social de los usuarios (Hymes, 1972; y Campbell y Wales, 1970), sino que ampliaban esa visión para poder contemplar el conocimiento del lenguaje como un conjunto o complejo de competencias que interactuaban durante la comunicación humana y que permitía a una persona ser creativa con estas reglas y convenciones y, más aún, negociarlas durante la comunicación. A partir del estudio del término competencia comunicativa, se propone integrar a otros tipos de competencia (lingüística-gramatical, textual o discursiva, sociolingüística, estratégica, mediática o simbólica y literaria), las cuales conformarán el carácter integrador del enfoque comunicativo. En todos estos ámbitos de la competencia aparecen otros términos que necesariamente estarán interrelacionados por considerarse de uso frecuente en los hablantes. Tal es el caso del contexto que, independientemente del tiempo y espacio históricos en el que se diga algo, podemos entenderlo como el marco variable en que se elaboran las intervenciones discursivas y cambiantes de la relación lingüística entre las personas, en *Cómo enseñar y hablar en el salón de clases*, p. 19.

¹²⁰ Canale, Michael y Merrill Swain, *Op.cit.* [consulta: julio 2020].

las competencias sociolingüística y estratégica ya adquiridas por medio del uso comunicativo de la lengua materna.”¹²¹

Por otra parte, respecto a las subcompetencias que conforman la competencia comunicativa, Canale y Swain las definen de la siguiente manera:

- La competencia gramatical es aquella que comprende el léxico y las reglas de la morfología, la sintaxis, la semántica de la oración gramatical y la fonología.¹²²
- La competencia sociolingüística se integra por dos conjuntos de reglas: las normas socioculturales que rigen el uso, y las reglas del discurso. Por lo tanto, el conocimiento de estas reglas es de suma importancia en el momento en el que se interpreta el significado social de los enunciados.¹²³
- La competencia estratégica comprende las estrategias de comunicación (verbales como no verbales). Dichas estrategias son de dos tipos: aquéllas que se relacionan ante todo con la competencia gramatical (por ejemplo, parafrasear las formas gramaticales que aún no se dominan o que no consigue recordar en el momento), y las que se emparentan más con la competencia sociolingüística (por ejemplo, diversas estrategias de representación de roles, o los modos de dirigirse a extraños cuando se desconoce su posición social).

Tomado en cuenta lo anterior, las actividades en clase deben poner en juego dichas competencias. En este marco, Canale y Swain proponen lo siguiente:

Un enfoque comunicativo con base gramatical corre el riesgo de ser visto tanto por alumnos como profesores como "más de lo mismo", recordándoles frustraciones, actitudes negativas y bajos niveles de motivación a aquél asociadas. Por el contrario, un enfoque comunicativo con base funcional estará más lejos de esos sentimientos negativos y **más cerca de la finalidad**

¹²¹ *Ibíd.* [consulta: julio 2020].

¹²² La competencia gramatical siempre será una preocupación importante para todo enfoque comunicativo que incluya entre sus metas el enseñar a los alumnos a interpretar y expresar correctamente el significado literal de los enunciados, en “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I”. [consulta: julio 2020].

¹²³ Las normas socioculturales especificarán el modo apropiado en que se habrán de producir y entender los enunciados en relación con los componentes de los hechos comunicativos delineados por Hymes (1967 y 1968). Estas normas se centran, en primer lugar, en determinar el grado de adecuación de ciertas proposiciones y funciones comunicativas en el marco de un contexto sociocultural dado, es decir, en función de variables contextuales tales como el tema, el papel de los participantes, la situación y las reglas que rigen la interacción. Una segunda preocupación de dichas normas recae sobre la medida en que una estructura gramatical concreta consigue expresar una actitud y un registro o estilo apropiados en el marco de un contexto sociocultural determinado. El centro de atención de las reglas del discurso en nuestro planteamiento reside en la combinación de enunciados y funciones comunicativas, y no en el grado de corrección gramatical de una frase aislada, ni tampoco en el grado de adecuación sociocultural de un conjunto de proposiciones y funciones comunicativas en un contexto determinado, en “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I”.

útil y palpable del estudio de un idioma, que es la comunicación. Otro punto que queremos resaltar en relación con el diseño del programa es que si queremos conseguir una integración más natural entre el conocimiento de la cultura de la segunda lengua, el de la lengua en sí misma y el del lenguaje en general, esto se podrá conseguir mejor quizás por medio de un enfoque comunicativo, como el que hemos sugerido [...] Por lo que se refiere a **la metodología docente, es esencial que las actividades de clase reflejen, de la manera más directa posible, las actividades de comunicación con las que probablemente el aprendiz de la lengua se vaya a encontrar en la vida cotidiana** (véase, por ejemplo, Savignon, 1972). Aún más, las actividades de comunicación deberán ser tan significativas como sea posible, así como estar impregnadas (en niveles crecientes de dificultad) de los rasgos propios de la comunicación real, tales como el hecho de estar basada en la interacción social, la relativa originalidad y el carácter impredecible de los enunciados, su orientación hacia el cumplimiento de una meta o un propósito, y su autenticidad¹²⁴

En vista de lo anterior, podemos asumir que la enseñanza de la lengua se enfoca en desarrollar la competencia comunicativa en contextos sociales específicos. Por lo tanto, el éxito de ésta se basa tanto en la competencia lingüística como en la competencia pragmática. En este sentido, Lourdes Zebadúa propone lo siguiente:

La competencia lingüística se enmarca en el contexto de la lingüística generativa transformacional de Noam Chomsky. Según esta teoría, la competencia es el **sistema de reglas lingüísticas, interiorizada por los hablantes, que conforma sus conocimientos verbales y que le permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos.** La competencia engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, esto es, el conjunto de la gramática. Así, **la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan a diario.** Por su parte, **la pragmática** es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos los conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación con **el uso social que los hablantes hacen** de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, etcétera. La competencia pragmática es el conjunto de estos conocimientos que tiene interiorizados un usuario ideal.¹²⁵

En suma, la competencia comunicativa es el eje rector de la enseñanza en el enfoque comunicativo, puesto que ésta integra una serie de subcompetencias que deben ponerse en práctica en contextos reales tanto en el aula como en la vida cotidiana de los estudiantes.

¹²⁴ *Ibíd.* [consulta: julio 2020]. (las negritas son mías)

¹²⁵ Ma. Lourdes Zebadúa, *op. cit.*, p.19. (las negritas son mías)

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA + COMPETENCIA PRAGMÁTICA= COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia lingüística se asocia con el conocimiento de la lengua, y la competencia pragmática con el uso. La enseñanza de la gramática se había planteado como objetivo, quizá con otras palabras, la adquisición de una buena competencia lingüística. **En cambio, los planteamientos didácticos más modernos se basan en el concepto de competencia comunicativa.**¹²⁶

Competencia comunicativa (Cuadro 7)

5.3 Objetivo de los enfoques comunicativos

Los enfoques comunicativos, como hemos revisado a lo largo de este capítulo, rompen con el paradigma que se tenía respecto a la enseñanza de lenguas, ya que anteriormente la postura gramatical hacía a un lado el desarrollo de habilidades que, al estudiante, le permiten comunicarse mejor con la lengua en diferentes contextos y situaciones. De este modo:

Las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales; etc. Los diversos métodos o planteamientos didácticos que siguen esta nueva visión de la lengua, centrados en la comunicación se denominan genéricamente enfoques comunicativos. Los primeros métodos de estas características se desarrollaron durante la década de los setenta con la finalidad de facilitar el aprendizaje de segundas lenguas a adultos. Seguramente el más conocido es el sistema nocional-funcional, promovido por el Consejo de Europa, que ha generado cursos multimedia bastante conocidos en nuestro país, como el inglés *Follow me* o el catalán *Digui, digui* (1984), ambos emitidos por televisión en más de una ocasión.¹²⁷

A continuación, anexamos una serie de rasgos generales que Cassany plantea como la forma ideal de trabajar con el alumnado en clase.¹²⁸

¹²⁶ D. Cassany, *Enseñar lengua*, p.85.

¹²⁷ *Loc. Cit.*

¹²⁸ *Ibíd.*, p. 86. (las negritas son mías)

<p>1. Los ejercicios de clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación, de manera que las diversas etapas del proceso comunicativo se practican en clase durante la realización de la actividad. Así, los alumnos se implican totalmente en el trabajo, porque tienen alguna motivación (vacío de información, interés por el tema, etc.), participan libremente y con creatividad (pueden elegir qué lenguaje utilizan, cómo se comunican, etc.), intercambian entre ellos algún tipo de información y reciben una evaluación (<i>feedback</i>) de la comunicación realizada.</p>
<p>2. Los ejercicios de clase trabajan con unidades lingüísticas de comunicación, es decir, con textos completos, y no solamente con palabras, frases o fragmentos entrecortados.</p>
<p>3. La lengua que aprenden los alumnos es una lengua real y contextualizada. Esto significa que los alumnos trabajan con textos auténticos, que no han sido creados especialmente para la educación y tampoco han sido excesivamente manipulados. Además, la lengua que se enseña es heterogénea, real, la que se usa en la calle, con dialectos, registros y argots, además del estándar pertinente.</p>
<p>4. Los alumnos trabajan a menudo por parejas o en grupos. Es la mejor manera de organizar situaciones de comunicación en el aula, además de ser uno de los puntos importantes de la renovación pedagógica en general.</p>
<p>5. Los ejercicios de clase permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación.</p>

Como podemos observar, si se trabaja en el aula bajo los principios de un enfoque comunicativo, es posible que el estudiante desarrolle, paulatinamente, las cuatro habilidades lingüísticas. En este contexto, nos surge la siguiente interrogante: ¿cómo se conforman las cuatro habilidades? Para darle respuesta a esta pregunta, en los siguientes apartados revisamos los postulados de Daniel Cassany.

5.4 Las cuatro habilidades lingüísticas

Las habilidades lingüísticas¹²⁹ son las diversas capacidades que tanto mujeres como hombres desarrollan paulatinamente a lo largo de su vida. Dichas habilidades le sirven para

¹²⁹ Un primer aspecto importante a tener en cuenta es que las habilidades lingüísticas no funcionan corrientemente aisladas o solas, sino que suelen utilizarse integradas entre sí; es decir, relacionas unas con otras de múltiples maneras. El usuario de la lengua intercambia con frecuencia los papeles de receptor y emisor en la comunicación. En definitiva, aunque distingamos entre cuatro habilidades lingüísticas, que son diferentes entre sí y que estudiamos por separado, **en la comunicación actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación.** La didáctica de las habilidades lingüísticas en clase debe ser igualmente integrada. El desarrollo de las capacidades de comprensión y de expresión tiene que ser equilibrado. Sería absurdo e irreal trabajar cada habilidad de forma aislada, en *Enseñar lengua*, p.98.

aprender a usar el lenguaje de manera correcta. A este respecto, Cassany nos dice lo siguiente:

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. Son cuatro las habilidades que hay que desarrollar en una clase de lengua con un enfoque comunicativo. Aquí las llamamos habilidades lingüísticas, pero también reciben otros nombres según los autores: destrezas, capacidades comunicativas o, también, macrohabilidades.¹³⁰

Así, Cassany clasifica las habilidades lingüísticas según el código oral o escrito y el papel receptivo o productivo que tengan en la comunicación:

(Cuadro 8)

Habilidades lingüísticas según el código

	Receptivo (o comprensión)	Productivo (o expresión)
Oral	Escuchar	Hablar
Escrito	Leer	Escribir

Por otra parte, un punto de interés entre los estudiosos de la lengua es la diferencia entre la lengua oral y la lengua escrita, ya que, por un lado, la lengua oral es más coloquial, con un léxico generalmente pobre; por otro la lengua escrita es mucho más objetiva, precisa y cerrada. Por lo tanto, es indudable que el código oral es muy diferente al canal escrito. A este respecto, Casany propone el esquema que a continuación revisamos.¹³¹

Canal oral	Canal escrito
1. Canal auditivo. El receptor comprende el texto a través del oído.	1. Canal visual El receptor lee el texto a través de la vista. El canal visual tiene una capacidad de transmisión de información superior al canal auditivo.

¹³⁰ *Ibíd.*, p. 89.

¹³¹ *Ibíd.*, pp. 90-91.

2. El receptor percibe sucesivamente (uno tras otro: proceso serial) los diversos signos del texto.	2. El receptor percibe los signos simultáneamente (todos a la vez: proceso holístico). Esto implica estrategias de comprensión distintas para cada canal.
3. Comunicación espontánea. El emisor puede rectificar, pero no borrarlo que ha dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión y tal como se emite.	3. Comunicación elaborada. El emisor puede corregir y rehacer el texto sin dejar rastros o huellas. El lector puede escoger cuándo y cómo quiere leer (orden, velocidad, etc.), puede releer el texto.
4. Comunicación inmediata en el tiempo y el espacio. El código oral es más rápido y más ágil.	4. Comunicación diferida en el tiempo y en el espacio.
5. Comunicación efímera (<i>verba volant</i>). Los sonidos solamente son perceptibles durante el poco tiempo que duran en el aire.	5. Comunicación duradera (<i>scripta manent</i>). Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El canal escrito adquiere el valor social de ser testigo y registro de los hechos.
6. Utiliza mucho los códigos no verbales: la fisonomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, el espacio de la situación, etc. En una conversación normal, el significado social de los códigos no verbales es del 65 % contra el 35% de los verbales.	6. Apenas los utiliza: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc. (aunque pueden incluirse fotos, esquemas, gráficos u otros recursos visuales).
7. Hay interacción durante la emisión del texto. Mientras habla, el emisor ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según ésta. El lenguaje oral es negociable entre los interlocutores.	7. No existe interacción durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.
8. El contexto extralingüístico tiene un papel muy importante. El código oral se apoya en él: códigos no verbales, deixis, etc.	8. El contexto es poco importante. El canal escrito es autónomo del contexto. El autor crea el contexto a medida que escribe el texto.

(Esquema 1)

5.4.1 Comprensión del lenguaje oral (escuchar)

La comprensión oral implica que el receptor del mensaje ponga en marcha un proceso cognitivo para construir el significado con el fin de interpretar eficazmente un discurso pronunciado oralmente. En este sentido, podemos afirmar que escuchar no es una actividad pasiva, puesto que en la mayoría de las ocasiones el oyente pone atención al discurso

emitido con un objetivo determinado, es decir, se tienen diversas expectativas respecto a lo que se va a escuchar. Esto prepara el proceso de comprensión. En este sentido, Cassany propone lo siguiente:

El proceso de comprensión oral implica una respuesta constante. Este hecho es aún más acusado en textos como el diálogo o la conversación. El que escucha no tiene un papel pasivo o silencioso, sino que suele ser muy activo: colabora en la conversación y ofrece un *feedback*. Da a entender al que habla, de una u otra forma, que sigue y comprende su discurso: **Cualquier texto, cualquier proceso de comunicación, se construye necesariamente entre el emisor y el receptor; ambos colaboran de forma activa en la elaboración del mensaje.**¹³²

Tomando en cuenta lo anterior, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿en realidad sabemos escuchar?, ¿qué implica esto? En el proceso de recepción de un mensaje oral se requiere de una actitud activa y participativa por parte del oyente, es decir, una serie de valores como: el respeto, atención, etcétera. Por lo tanto, el fomento de estas actitudes tendría que ser uno de los objetivos principales en la clase de TLRIID, puesto que el taller es un espacio en el que el alumnado tiene la oportunidad de prestar atención a este tipo de cuestiones que probablemente en otras materias son ignoradas por completo a pesar de que es una habilidad de suma importancia para el aprendizaje.¹³³

¹³² D. Cassany, *Enseñar lengua*, p.101. (las negritas son mías)

¹³³ En general, alumnos y maestros no solemos tener en cuenta la habilidad de escuchar en la clase de lengua. En la práctica no le dedicamos una atención especial. Se supone que los alumnos ya saben escuchar y que vale más que apliquemos nuestros esfuerzos en otras direcciones: lectura, escritura, gramática, etc. No obstante, resulta bastante habitual tener que repetir las instrucciones de un ejercicio más de cuatro y cinco veces para conseguir que se comprendan, que un chico no pueda resolver un problema de cálculo porque no comprende la formulación oral, o que una chica tenga dificultades para seguir las explicaciones sobre el contenido de una asignatura.[...] Por otra parte, cuando nos decidimos a preparar actividades de comprensión, lo primero que se nos ocurre es hacer un dictado, leer una historia en voz alta o pedir a los alumnos que tomen notas en una exposición-conferencia de carácter formal además de hacer un eventual pase de vídeo o de preparar una representación teatral. En este tipo de ejercicios, el alumno tiene una actitud pasiva e inhibida. No tiene objetivos de comprensión ni expectativas sobre el texto. Este tipo de prácticas globales ayuda indudablemente a desarrollar la comprensión, pero difieren bastante de las características del proceso de comprensión oral expuestas anteriormente. Utilizan exclusivamente un lenguaje formal, con un importante apoyo escrito, no existe *feedback* durante el discurso, y el alumno se enfrenta a estas prácticas sin poder usar las estrategias de anticipación o inferencia; no se le ha planteado ningún objetivo ni ninguna expectativa de comprensión, y, por lo tanto, tampoco estará motivado para interpretar, retener y almacenar información, en *Enseñar lengua*, p.114.

En vista de lo anterior, podemos decir que es de suma importancia diseñar actividades enfocadas en desarrollar la comprensión oral. Respecto a este tipo de ejercicios Cassany propone lo siguiente:

- Los alumnos deben tener una razón para escuchar, la cual tiene que constituir la tarea del ejercicio.
- Los alumnos pueden formular de forma visible y observable (anotando, escribiendo, hablando, etc.) su comprensión, de manera que se pueda comentar, mejorar, evaluar. Por eso es interesante trabajar con soportes visuales: papel, notas, esquemas, fotografías, dibujos, etc.
- Los alumnos pueden escuchar más de una vez el texto oral, para poder concentrarse en puntos determinados: la pronunciación el significado de alguna palabra, la entonación, etc.
- Los alumnos pueden completar un cuadro a partir de las exposiciones orales. Por ejemplo, puede tratarse de entrevistas a personas sobre sus deportes favoritos, de la biografía de un personaje célebre, de una lista de argumentos sobre un tema polémico, o también puede ser una explicación más técnica sobre los sistemas de reproducción de la célula.

5.4.2 Expresión oral (hablar)

La principal preocupación y el objetivo de enseñanza de la clase de Español (en los diversos niveles que el estudiante cursa a lo largo de su vida académica) generalmente ha sido el desarrollo de la lecto-escritura en el alumnado. En vista de esto, podemos decir que la alfabetización, con la mirada puesta hacia el desarrollo de esta habilidad, es el aprendizaje más valorado en la escuela. Es por esta razón que el desarrollo de la habilidad de expresión oral se ha dejado a un lado en aras de conseguir el dominio de la lecto-escritura en los estudiantes. En este sentido, Cassany afirma que:

Evidentemente no se trata de enseñar a hablar desde cero. Los alumnos ya se defienden mínimamente en las situaciones cotidianas en las que suelen participar: conversaciones familiares y coloquiales, diálogos, explicaciones breves, etc., a pesar de que el impacto de la televisión en los hogares está cambiando y reduciendo la comunicación familiar. Lo que conviene trabajar en clase son las demás situaciones:

Las comunicaciones de ámbito social parlamentos, exposiciones, debates públicos, reuniones, discusiones, etc.; las nuevas tecnologías: teléfono, radio, televisión, etc.; las situaciones académicas: entrevistas, exámenes orales, exposiciones, etc.¹³⁴

En vista de lo anterior, las habilidades, que son de suma importancia trabajar en clase, obligatoriamente tienen que responder a las necesidades específicas de los alumnos. Por lo tanto, **el interés debe centrarse en las situaciones comunicativas específicas que éste enfrentará a lo largo de su educación académica (las exposiciones, los diálogos, las entrevistas, la participación oral, etcétera).**

En suma, se debe trabajar con las situaciones comunicativas que están alejadas de la vida cotidiana de los estudiantes, es decir, el acto que los obliga a salir del anonimato: hablar en público, puesto que: “Esto implica un nivel de elaboración lingüística más alto, se suele exigir un nivel de formalidad elevado, una corrección muy atenta, y a menudo el tema tiene un grado importante de abstracción (temas académicos, técnicos, etc.).”¹³⁵

Asimismo, en las clases, se debe designar un espacio dedicado a la expresión oral, puesto que, como menciona Cassany, los alumnos tienen una idea muy vaga sobre lo que implica la expresión oral. Si se confronta con un enfoque gramatical, que deja a un lado el uso de la lengua en contextos reales. A este respecto, el autor nos dice:

Precisamente una de las tareas del maestro es cambiar estas actitudes y hacer ver a los alumnos la relevancia de lo oral en la vida cotidiana y el gran beneficio que pueden obtener de los diversos ejercicios que se harán en clase; ayudarles a darse cuenta de las cosas que hacen mal, que podrían hacer mejor y que revertirían en su comunicación diaria [...] Tardaremos meses e incluso años en apreciar mejoras sustanciales en su capacidad expresiva. Y aún es más lento el proceso de cambio de actitudes y de opiniones. Por eso hay que planificar la enseñanza de la expresión oral a medio y largo plazo. Los maestros debemos entender que los resultados positivos de algunos de los ejercicios que se realizan en nuestra aula tal vez no se revelen hasta pasado un tiempo, en algún curso superior, sin que nosotros podamos ser testigos de ello. El desarrollo de la expresión requiere práctica y ejercitación, y se consolida con la experiencia y la continuidad.

Por otra parte, un factor importante en la enseñanza de la expresión oral¹³⁶ es el binomio de la corrección y la fluidez, pues la expresión correcta combina estas dos propiedades de

¹³⁴ *Ibid.*, p.116.

¹³⁵ *Ibid.*, p.139.

¹³⁶ A menudo los maestros tenemos miedo de los ejercicios de expresión oral, ya que rompen el silencio del aula, provocan jaleo (y pueden molestar a las clases contiguas) y deshacen la disciplina establecida. Es lógico que la primera vez que se realice un juego de roles, una discusión en equipo o una exposición los alumnos se

manera equilibrada. Por lo tanto, según Cassany, en la enseñanza de la expresión oral se debe combinar ambos aspectos de manera equitativa. Se debe evitar que el estudiante esté muy preocupado por evitar errores y faltas, ya que terminará hablando despacio sin apenas decir nada interesante. Y lo mismo ocurriría al revés, concentrándose sólo en la fluidez.

(Cuadro 9 Binomio en la expresión oral)

Corrección	Fluidez
Precisión léxica Gramaticalidad Normativa Pronunciación clara	velocidad y ritmo soltura seguridad conexión del discurso

En vista de lo anterior, es importante planificar las actividades de expresión oral, es decir, todo ejercicio que se realiza en clase debe insertarse en una realidad didáctica determinada, es decir, que responda a las necesidades de expresión en la situación comunicativa dada. De esta manera el alumnado se sentirá más cómodo y motivado en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, es importante tener en cuenta la dimensión humana en la planeación de las clases. En este sentido, Cassany señala la importancia que ha tenido la psicología humanista en la en la didáctica de la lengua. Respecto a esto, el autor señala lo siguiente:

Los alumnos no son máquinas de aprender o memorizar contenidos o habilidades, sino personas con emociones y personalidades que conviven en el aula. Aprender lengua no es únicamente ejercitar habilidades o adquirir contenidos, sino también proyectar la propia personalidad en un medio de expresión para poder explicar lo que se opina sobre un tema se necesitan palabras y estructuras gramaticales, pero también hay que tener en cuenta y experimentar los sentimientos y opiniones de uno mismo. La clase es también un espacio de

animen más de la cuenta. No están acostumbrados a este tipo de ejercicios y no conocen sus reglas de juego. De la misma manera que aprende la mecánica de la actividad, tienen que aprender a dominarse, a mantener el orden, a respetar los turnos de palabra y a no gritar. Antes de empezar, se puede atribuir a un alumno la función específica de vigilar estos aspectos. Pero muchas veces los maestros tampoco tenemos demasiada experiencia en poner en práctica estas técnicas. También es nuestra primera vez por lo tanto, es lógico que existan inseguridades, dudas o impericias. La mejor manera de afrontar esta situación, este nuevo aprendizaje, es hacerlo conjuntamente con los alumnos, de manera progresiva y con precaución. Se puede empezar con ejercicios breves y más controlados para ir pasando lentamente a prácticas más complejas y abiertas, que dan más libertad al alumno, en *Enseñar lengua*, p.145.

relación interpersonal además del lugar donde se hacen ejercicios y donde se estudia. Desde esta nueva perspectiva, los humanistas proponen entender la expresión oral de una manera distinta: Los alumnos deben sentirse cómodos en el aula. Tienen que poder aportar su personalidad y su experiencia a la clase. Por lo tanto, hay que fomentar el conocimiento y la interrelación entre los alumnos, puesto que los vínculos afectivos potencian el aprendizaje. Los alumnos tienen libertad para decir lo que quieran.¹³⁷

5.4.3 Comprensión lectora (leer)

La lectura es el medio más valioso para acceder a diversos tipos de conocimiento. De modo que la alfabetización es el umbral en el que el hombre se sitúa para acceder a la cultura escrita, ya sean periódicos, artículos científicos, artículos de opinión, ensayos, novelas, reseñas críticas, poemas, etcétera; el vasto conocimiento de la humanidad yace en el soporte imperecedero que es la escritura, pues como dice Paco Ignacio Taibo II: “Leer abre la puerta de la democracia, crea pensamiento crítico y repara las neuronas averiadas por la televisión.”

En este sentido, la lectura implica el desarrollo de diversas capacidades cognitivas superiores, tales como la reflexión, el espíritu crítico, conciencia, etc. Por lo tanto, leer es un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de los seres humanos. Respecto a esto, Cassany considera que el tratamiento didáctico que se le da a la lectura quizá no es el más adecuado, ya que en ocasiones nos podemos encontrar con el fenómeno del analfabetismo funcional en algunos sectores de la población juvenil o inclusive la población adulta. Respecto a esto, afirma lo siguiente:

La concepción de la lectura que subcientemente ha transmitido la escuela tradicional es limitadísima. De una forma explícita, nos ha instruido en las microhabilidades más superficiales y primarias, que son las que ha considerado importantes, es decir: discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto, etc. En cambio, los lectores hemos tenido que espabilarnos por nuestra cuenta con las destrezas superiores: ser conscientes de los objetivos de la lectura, saber leer a la velocidad adecuada, comprender el texto a diversos niveles, inferir significados desconocidos, etc. **Así, leer significa comprender un texto. Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo**

¹³⁷ *Ibíd.*, p.180.

que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos¹³⁸.

En vista de lo anterior, podemos decir que la lectura es un conjunto de destrezas (desarrollar hipótesis, hacer inferencias, leer entre líneas, etcétera.) que, paulatinamente, deben desarrollarse en los estudiantes, ya que cuando se enfrentan a un tipo de texto en específico, idealmente deberían activar dichas destrezas, puesto que se lee diferente un periódico, una novela o un poema. Por lo tanto, se presentan diversos factores al leer (los objetivos de comprensión, el tipo de texto, la situación, etcétera) respecto a los diversos tipos de textos a los cuales el lector puede enfrentarse.

En este marco, Cassany considera que existen cuatro tipos de lectura. En primer lugar, la lectura extensiva¹³⁹, la cual se realiza por placer (novelas, poemas o ensayos literarios). En segundo lugar, la lectura intensiva¹⁴⁰, la cual realizamos para obtener información de un

¹³⁸ *Ibid.*, p.190.

¹³⁹ La lectura extensiva es la actividad de leer textos extensos (novelas, ensayos, libros de poemas) de forma más "natural", es decir, fuera del aula, por iniciativa propia, por placer, por interés. Si bien los ejercicios intensivos desarrollan las habilidades lectoras de los alumnos (principalmente los procedimientos), los objetivos de la lectura extensiva son básicamente actitudinales: fomentar hábitos de lectura, desarrollar actitudes y sentimientos positivos hacia la cultura impresa, ayudar a los lectores a definir sus gustos, aproximar el mundo del libro (bibliotecas, escritores, librerías, etc.) al alumno, etc. La importancia de este segundo grupo de objetivos para el desarrollo escolar y para el crecimiento personal del alumno, es transcendental. No basta con saber inferir, aplicar la lectura rápida o leer entre líneas, si no existe interés, una motivación y una costumbre real de leer, arraigados en las actitudes profundas del alumno, en *Enseñar lengua*, p. 242.

¹⁴⁰ Objetivos, técnicas y recursos diversificados El abanico de recursos de un curso tiene que abarcar la mayor cantidad posible de objetivos, de técnicas y de materiales de lectura para que el alumno disponga de experiencias de aprendizaje ricas y variadas. Antes, durante y después de la lectura Hay que planificar cada lectura intensiva meticulosamente, para conseguir explotar todo su potencial didáctico. A menudo el éxito de un ejercicio no depende tanto del texto o de la actividad como de la gracia que tenga el maestro para motivar a los alumnos. Isabel Solé (1992) distingue entre lo que hay que hacer antes de la lectura, durante y después. Antes. **Hay que preparar a los alumnos para la lectura; explicar claramente lo que hay que hacer, qué actividad concreta van a realizar (llenar espacios en blanco, ordenar, etc.), de cuánto tiempo disponen, los objetivos de la comprensión; activar los conocimientos previos que los alumnos pueden tener sobre el tema; etc.** Con esta preparación se anima indirectamente a los alumnos y se les motiva para la lectura. Acabamos con una buena frase de Solé (1992): Motivar no es que el maestro diga " ¡Fantástico! ¡Ahora vamos a leer!", sino que lo digan ---o lo piensen- los alumnos. Durante y después. Maestro y alumnos deben colaborar entre sí en la construcción de la comprensión. La lectura es forzosamente una actividad individual y silenciosa, pero periódicamente (en cada frase párrafo, cada cinco minutos) el maestro puede detenerla y hacer preguntas que ayuden al alumno a verificar si lo que ha comprendido es correcto y a formular nuevas hipótesis sobre lo que todavía no ha leído. Como hemos podido ver, la lectura no ha de ser siempre lineal y hacia adelante, sino que puede desplazarse por todo el texto según los objetivos. Por eso mismo no se acaba de comprender al llegar al final del texto, sino que a partir de una pregunta o de un comentario se puede recuperar algún pasaje y comprenderlo mejor. Para finalizar, a partir de las respuestas del alumno y, ahora sí, una vez finalizada la lectura, se puede medir el nivel de comprensión alcanzado, en *Enseñar lengua*, p. 242.

texto (un informe, una carta, etcétera). En tercer lugar, la lectura rápida y superficial, la cual realizamos para obtener información sobre un texto (periódico). Por último, la lectura involuntaria (noticias, anuncios, carteles).

Por otro lado, siguiendo a Cassany, el proceso de lectura inicia en el momento en el que el lector comienza a plantearse sus expectativas acerca de lo que va a leer: el tema, el tipo de texto, el tono. Así:

Toda la experiencia de lectura que hemos acumulado durante nuestra vida está grabada en la memoria a largo plazo (MLP), **en unos esquemas de conocimiento** (paralelos a las rutinas que citábamos en la expresión oral), que organizan la información de forma estructurada. De este modo, podemos prever qué tipo de texto se suele leer en cada situación, qué aspecto tiene, posibles estructuras que puede tener, el lenguaje que aparecerá, etc.

Asimismo, al comenzar a leer, mentalmente, se fijan objetivos de lectura específicos, es decir, la información que se busca o el tiempo que se tiene para leer, etcétera (una vez que se fijan estos objetivos de lectura se determina la forma de leer). Por lo tanto, el trabajo previo a la lectura que se realiza en el aula es de suma importancia “para generar motivación y para preparar a los alumnos para la tarea de comprender. Si, como afirma Grellet, el grado de motivación para leer depende en gran parte de estos factores, en la medida en que animemos al alumno a observar, anticipar y predecir un texto, descubrirá incentivos para leerlo y, por lo tanto, para comprenderlo.” En este sentido, Cassany propone que la literatura constituye una fuente enriquecedora e inagotable de comprensión lectora, ya que los textos literarios desempeñan las siguientes funciones:

- Materiales para tratar algún aspecto lingüístico, textual o gramatical.
- Como lectura intensiva, desarrollar alguna microhabilidad de lectura.
- Como lectura extensiva, desarrollar hábitos y actitudes.
- Materiales para obtener información sobre algún tema.

Ahora bien, respecto a los textos literarios, es muy importante la planificación de la lectura en clase, ya que se tienen que tomar en cuenta los objetivos, las técnicas de lectura y el material de lectura para trabajar. Así, el texto debe estar relacionado con los

estudiantes, se debe considerar la longitud y la sintaxis. Con esto se busca que el alumnado desarrolle un grado de interés y así sus conocimientos previos entren en juego en el proceso de lectura.¹⁴¹

Finalmente, se debe tener en cuenta el trabajo posterior a la lectura, puesto que este momento es en el que se construye el proceso de recepción, es decir, el objetivo es que el estudiante comprenda mejor lo que ha leído. A este respecto, Cassany recomienda que el alumno centre su atención en algún aspecto del texto que ha leído (personaje, tema, tono, lenguaje). Entonces: “más que las tradicionales propuestas de autopsia-recepción, ficha o comentario, que al final se convierten en trabajos de copia y resumen del argumento, hay que buscar ejercicios más creativos personales, en los que el alumno pueda construir su propia interpretación de la obra.”

5.4.4 Expresión escrita (escribir)

La escritura es una herramienta muy importante para expresar ideas; es imprescindible saber comunicarse de manera coherente a través del canal escrito. Así, se puede decir que quien ha desarrollado la habilidad de escribir tiene la capacidad de redactar una carta, un ensayo, un artículo de opinión, una reseña sobre alguna película o un libro, etcétera. Por lo tanto, es fundamental esta habilidad para desarrollar, de manera integral, la competencia comunicativa, ya que a lo largo de su vida, académica o no, el estudiante se verá expuesto en situaciones en las cuales tendrá que escribir para comunicar sus ideas.

¹⁴¹ La dificultad del texto (lingüística o temática) está relacionada con el nivel de conocimientos que el alumno tenga de la lengua en la que lee y del tema sobre el que lee, así como también de **su dominio de las habilidades lectoras. Cuantos más conocimientos y habilidades posea/ más elevado y especializado puede ser el texto, más largo y de mayor dificultad lingüística.** Por el contrario, si los recursos del alumno son pobres, o el tema del texto está alejado de su realidad, hay que ser cauto al escogerlo.

Además, la tarea de comprensión lectora debe actuar como factor equilibrador de estos elementos. Así, si los alumnos apenas saben nada sobre un tema, será conveniente preparar actividades de anticipación para activar los conocimientos previos, escoger objetivos de lectura más sencillos y exigir solamente un nivel básico de comprensión. Si, por el contrario, el texto apenas presenta dificultades verbales, se puede pedir a los alumnos que alcancen niveles muy elevados de comprensión: que rastreen el texto minuciosamente, que se fijen en detalles, que busquen pistas sobre el autor, sus opiniones, las expresiones irónicas, etc., en *Enseñar lengua*, p. 242.

A este respecto, podemos decir que existen una serie de microhabilidades que hay que aprender a dominar. Desde los primeros años de educación, el joven estudiante tiene que aprender el tarazo de las letras y la caligrafía con el fin de llegar a niveles mucho más avanzados. Cassany afirma que se debe aprender el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras, etc.) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.), como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, etc.).

Asimismo, propone que los conocimientos requeridos se pueden agrupar bajo tres ejes: conceptos (saberes), procedimientos (saber hacer) y actitudes (reflexionar y opinar). A continuación anexamos el cuadro 10.¹⁴²

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
Aspectos psicomotrices: alfabeto y caligrafía	Texto: adecuación, coherencia, cohesión	Cultura impresa: yo, escritor.
Aspectos cognitivos: planificación, generación de ideas, formulación de objetivos, redacción y revisión.	Gramática: ortografía, morfosintaxis, léxico, presentación y estilística.	Lengua escrita: composición.

(Cuadro 10)
Tipos de conocimiento

Por otra parte, cabe mencionar que, además de prestar mucha atención en los ejes procedimentales y conceptuales, no se debe olvidar la motivación que el estudiante puede sentir al abordar la escritura. Así, un objetivo fundamental de la clase TLRIID debe ser que el estudiante descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita. En este sentido, Cassany propone que:

Los alumnos tienen que pasárselo bien escribiendo, lo que les hará sentir más ganas de escribir, y poco a poco, empezar a apreciar la escritura. Además, no debemos olvidar que las actitudes para la expresión escrita están directamente relacionadas con la lectura y con el placer de leer. Es interesante analizar cómo vive el alumno los ejercicios de redacción que le encargan en el colegio. **¿Son propuestas para expresar sus pensamientos, sentimientos y**

¹⁴² Cassany, *Enseñar lengua*, p.257.

opiniones, para proyectar su imaginación? ¿O son simplemente instrucciones a seguir, desvinculadas de sus intereses y motivaciones, es decir, ejercicios que debe hacer por obligación?¹⁴³

No obstante, escribir no es en lo absoluto un acto automático de llenar una hoja en blanco, sin reflexionar, planear y corregir lo que se escribe. Por lo tanto, la expresión escrita requiere del desarrollo de diversas microhabilidades. A continuación anexamos el siguiente listado propuesto por Cassany.

Cognitivas

1. Situación de comunicación
2. Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.)
3. Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita: ¿qué se espera conseguir?
4. Dibujar el perfil del lector del texto.

Hacer planes

1. Saber activar y desactivar el proceso de generar.
2. Ser consciente de que la generación se ha agotado y cerrar el proceso.
3. Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso.
4. Utilizar con potencia plena el subproceso: No valorar las ideas generadas.
5. Saber aislarse de los condicionamientos generales de la redacción (gramática, extensión, contenido del texto, etc.) para generar ideas más libremente.
6. Generar ideas para objetivos específicos.
7. Saber compartir con otras personas la generación de ideas: Dar ideas a los demás.
8. Aprovechar las ideas de los demás.
9. Generar nuevas ideas a partir de las ideas de los demás.
10. Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios.

Organizar

1. Saber activar y desactivar el proceso de organizar.
2. Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujos, gráficos, etc.).
3. Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, árboles, ideogramas, corchetes, V, palabras clave).

¹⁴³ *Ibíd.*, p. 258. (las negritas son mías)

Formular objetivos

1. Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.
2. Determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación).
3. Determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento).
4. Trazar un plan de composición.
5. Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción se usarán.

Redactar

1. Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.
2. Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
3. Buscar un lenguaje compartido con el lector.
4. Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.).

Revisar

1. Saber comparar el texto producido con los planes previos.
2. Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).
3. Utilizar las microhabilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos del texto: *skimming*, *scanning*, anticipación, pistas contextuales, etc.

Rehacer

1. Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma).
2. Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global etc.
3. Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error.
4. No precipitarse al corregir.
5. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo.
6. Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora.

Monitor

1. Poder activar y desactivar cualquier proceso en cualquier momento.
2. Saber dedicarse selectivamente a cada una de las demandas del texto (gramática, coherencia, propósitos, etc.), usando los procesos más rentables.
3. Superar el bloqueo de cualquier proceso mediante la activación de otro para no perder tiempo.
4. Ir adquiriendo conciencia, lentamente, de la dinámica del proceso de composición personal.
5. Aprender a dirigir conscientemente el proceso de composición y no dejarse llevar por los hábitos adquiridos, los prejuicios o las circunstancias.

6. Aprovechar el carácter cíclico y la recursividad del proceso de composición para enriquecer y mejorar el producto escrito.

7. No tener pereza para incorporar todo lo que se aprende durante la composición en el texto que se escribe.

En suma, el enfoque comunicativo ofrece diversas ventajas en su aplicación, pues el desarrollo de la competencia comunicativa requiere de las cuatro habilidades lingüísticas que el estudiante empleará a lo largo de su vida, puesto que tanto el lenguaje como el pensamiento tienen origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción entre hablantes.

Por otra parte, respecto al papel que el alumno desempeña, en el contexto del enfoque comunicativo, podemos observar que éste toma un rol más activo en la construcción de su propio aprendizaje, es decir, de la mano del docente, se vuelve en el único responsable. Por otro lado, para que dicho aprendizaje sea significativo, el docente debe tomar en cuenta diversos factores, los cuales encuadran en la visión constructivista del aprendizaje.

En el siguiente apartado, revisamos detalladamente dicha concepción, pues es de suma importancia saber, por un lado, cómo es que el alumno se vuelve en el propio artífice de su aprendizaje y, por otro, el rol que el docente desempeña en dicho proceso.

5.5 Perspectiva constructivista del aprendizaje

Cesar Coll afirma que las aportaciones de la psicología para la educación y la práctica educativa, es decir, el planteamiento que hace el análisis psicológico respecto al aprendizaje es incapaz de denotar la enorme complejidad de los fenómenos educativos. Respecto a esto, el autor señala lo siguiente: “El reduccionismo psicológico que ha caracterizado por mucho tiempo la psicología de la educación ha generado una mayor sensibilidad hacia las características propias de las situaciones educativas y de los procesos de cambio que provoca en los alumnos.”¹⁴⁴

En vista de lo anterior, surge una preocupación: qué marco de referencia nos hace posible una aproximación coherente respecto a los procesos de cambio que el alumno

¹⁴⁴ César Coll, “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza”, p. 436.

experimenta gracias a su participación en actividades de aprendizaje, es decir, las actividades escolares que le permiten afianzar los contenidos curriculares. Así, según César Coll, existe un principio ampliamente compartido entre investigaciones y autores: la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.¹⁴⁵

En este sentido, Coll afirma que su postura respecto a la concepción constructivista del aprendizaje aspira únicamente a proporcionar un esquema de conjunto, elaborado a partir de una serie de tomas de postura jerarquizada sobre algunos aspectos de los procesos escolares de aprendizaje y enseñanza.

La concepción constructivista, vista desde esta óptica, se debe enfocar en las características propias de **las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje**; evitando su desgajamiento del contexto social en el que se inscriben. Es por esta razón que Coll considera importante reflexionar respecto a la naturaleza social de la educación y su función socializadora (las relaciones entre el desarrollo y el aprendizaje).

Podemos decir que la educación escolar debería tener entre sus objetivos el desarrollo personal de los estudiantes en cualquier nivel educativo. En este sentido, la educación escolar, si contempla este objetivo como eje rector de la enseñanza, cumple una función socializadora dado que, gracias a ésta, los estudiantes tienen acceso a los saberes y formas culturales imperantes en un contexto dado.

No obstante, existe un factor que es de suma importancia tomar en cuenta, pues si pensamos que la educación promueve la realización de aprendizajes específicos, los psicólogos han caído en discrepancias debido a que han ignorado la función social de la educación. A este respecto, Coll afirma lo siguiente:

El relativo olvido de la naturaleza social y la función socializadora de la educación escolar en que hemos caído los psicólogos tiene probablemente múltiples causas entre las que nos limitaremos a mencionar dos: En primer lugar, la toma de conciencia de que, en tanto que

¹⁴⁵ De ahí que sea habitual la utilización del término constructivismo para refiriéndose a los intentos de integración que ha posibilitado la convergencia señalada, en “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza”, p. 436.

instrumento de enculturación, de transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, la educación tiene un papel enormemente conservador y contribuye poderosamente a mantener el orden social haciendo que la sociedad cambie lo menos posible con el suceder de las generaciones. En segundo lugar, el rechazo creciente de una concepción de alumno como mero receptor de unos saberes culturales y el rechazo asociado a una concepción del desarrollo entendido como pura acumulación de aprendizajes específicos.¹⁴⁶

Como podemos observar, si tomamos en cuenta la cita anterior, advertimos que en algunos contextos educativos puede ignorarse por completo la función socializadora que tiene la educación, pues las causas de las que habla Coll denotan una visión reduccionista de aquella. Por lo tanto, si se cuestionan dichos planteamientos pedagógicos, se pone en tela de juicio el papel que, por un lado, se le adjudica a la educación como institución conservadora de los valores e intereses dominantes y, por otro, el papel que se le confiere al estudiante como mero receptor de conocimientos.

Así, una alternativa a la perspectiva que tiene la pedagogía tradicional se concreta, según Coll, en una serie de propuestas de corte constructivista y cognitivista, ya que dichas propuestas atribuyen al estudiante un papel más activo en su proceso de aprendizaje, puesto que: “destacan la importancia de la exploración y el descubrimiento, conceden un papel secundario a los contenidos de la enseñanza y conciben al profesor básicamente como un facilitador u orientador del aprendizaje. [...] son propuestas cuya finalidad es promover el desarrollo de los alumnos, pero un desarrollo entendido como proceso relativamente independiente de la realización de aprendizajes específicos.”¹⁴⁷

Por lo tanto, el aprendizaje de los estudiantes no consiste en ser una simple copia o reproducción de los contenidos a aprender, es decir, el aprendizaje implica un proceso de construcción,¹⁴⁸ en el cual la aportación de los estudiantes juega un papel fundamental. Veamos lo que Coll nos dice respecto a esto:

¹⁴⁶ Cesar Coll, “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar...”, p. 439.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 440.

¹⁴⁸ El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista, aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad. Podríamos decir que con nuestros significados nos acercamos a un nuevo

El aprendizaje de los saberes culturales, no consiste en una mera transmisión por parte de los adultos y una simple recepción por parte de los niños, sino que implica un verdadero proceso de construcción o reconstrucción para ser más exactos, en el que reside la parte de la idiosincrasia del proceso de desarrollo de cada ser humano. Es precisamente este factor de construcción o reconstrucción intrínseco al funcionamiento psicológico de los seres humanos el que permite entender el por qué el aprendizaje de unos saberes culturales es, al mismo tiempo, la condición indispensable para convertirnos en personas y miembros de un grupo social determinado con características comunes y compartidas, la fuente principal del carácter único e irrepetible de cada uno de nosotros. Es este factor el que permite entender por qué en el desarrollo de los seres humanos, los procesos de socialización y de individualización aparecen como dos caras de la misma moneda. [...] La educación escolar es uno de los instrumentos que utilizan los grupos humanos para promover el desarrollo de sus miembros más jóvenes. Su especificidad respecto a otras prácticas o actividades educativas, como las que tienen lugar en la familia, reside en la creencia de que determinados aspectos de desarrollo de los niños y las niñas en nuestra cultura exigen una ayuda sistemática planificada y sostenida que sólo es posible asegurar en la escuela. Esta función se cumple, o se intenta cumplir, facilitando a los alumnos el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales y tratando de que lleven a cabo un aprendizaje de los mismos. La realización de estos aprendizajes por los alumnos es una fuente creadora de desarrollo en la medida en que posibilita el doble proceso de socialización e individualización; es decir, en la medida en que les permite construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Esto es posible gracias al hecho de que el aprendizaje no consiste en un mero reflejo del contenido a aprender, sino que implica un proceso de construcción.

Asimismo, respecto a la concepción constructivista del aprendizaje, el autor afirma que ésta se organiza en torno a tres ejes fundamentales, los cuales apuntamos a continuación:¹⁴⁹

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye su propio conocimiento. Nadie puede sustituirle en esta tarea; él es quien aprende. Así, la enseñanza está mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno. El alumno no sólo es activo cuando manipula, explora o inventa, sino que también cuando lee o escucha explicaciones del profesor.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración. Por lo tanto, el conocimiento educativo es en gran medida un conocimiento preexistente a su enseñanza y aprendizaje en la escuela. Los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que ya están elaborados.
- La función del profesor no puede limitarse únicamente a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa,

aspecto que a veces sólo parecerá nuevo concepto que a veces sólo parecía nuevo, pero que en realidad podremos interpretar perfectamente con los significados que ya teníamos, en: “Los profesores y la noción constructivista”, p. 16.

¹⁴⁹ *Ibíd.*, p. 442.

puesto que el profesor ha de intentar, además, guiar u orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

Para Coll, cuando un estudiante aprende un contenido, significa que debe atribuirle un significado, es decir, debe construir un modelo mental del mismo. En este sentido, se puede decir que el estudiante construye significados, o sea, modelos mentales de los contenidos que tendrá que aprender. Sin embargo, en el establecimiento de relaciones entre el contenido y los modelos mentales de los estudiantes, existe un elemento que ocupa un lugar privilegiado en este proceso: el conocimiento previo. Esto se refiere al conocimiento que el sujeto tiene en el momento de iniciar el aprendizaje (cuando se enfrenta al nuevo contenido lo hace armado de una serie de concepciones y conocimientos adquiridos a lo largo de sus experiencias de vida, de sus relaciones con su entorno y con otros seres humanos). Veamos lo que nos dice Coll al respecto:

Lo que aporta inicialmente el alumno al proceso de aprendizaje se hará básicamente en términos de las representaciones, concepciones, ideas previas, esquemas de conocimiento, modelos mentales o ideas espontaneas del alumno a propósito del contenido concreto a aprender, puesto que son estos esquemas de conocimiento iniciales los que el profesor va a intentar movilizar con el fin de que sean cada vez más verdaderos y potentes. Del mismo modo el análisis de lo que aporta el profesor al proceso de aprendizaje se hará inicialmente en términos de su capacidad para movilizar estos esquemas de conocimiento iniciales, forzando su revisión su acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos de la enseñanza como saberes culturales. Y el acto mismo de aprendizaje se entenderá como proceso de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de los esquemas de conocimiento.¹⁵⁰

En vista de lo anterior, podemos decir que lo que el estudiante es capaz de aprender depende completamente de los conocimientos previos que ha sido capaz de construir a través de su habitar en el mundo, es decir, sus experiencias previas. Por lo tanto, construir significados nuevos se traduce en la modificación de los esquemas de conocimiento iniciales; se introducen nuevos elementos y se establecen nuevas conexiones.¹⁵¹

¹⁵⁰ *Ibíd.*, p. 442.

¹⁵¹ La modificación de los esquemas de conocimiento producido por la realización de aprendizajes significativos se relaciona directamente con la funcionalidad del aprendizaje realizado, es decir, con la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas y para realizar nuevos aprendizajes. Cuanto más complejas y numerosas sean las conexiones establecidas entre el material de aprendizaje y los esquemas de conocimiento del alumno, cuanto más profunda sea su asimilación y su memorización

Por otro lado, dado que el estudiante es quien está implicado completamente en el proceso de aprendizaje, sus ideas previas sobre los contenidos están teñidas siempre afectivamente y emocionalmente. Veamos lo que Isabel Solé nos dice al respecto:

Cuando hablamos de atribuir significado, hablamos de un proceso que nos moviliza a nivel cognitivo y que nos conduce a revisar y aportar nuevos esquemas de conocimiento para dar cuenta de una nueva situación, tarea o contenido de aprendizaje. En el aprendizaje intervienen numerosos aspectos de tipo afectivo y relacional y también el aprendizaje y el éxito con el que lo resolvamos desarrollan un papel definitivo en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos (autocompleto), en la estima que nos profesamos y en general todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal.¹⁵²

En vista de lo anterior, podemos decir que, cuando aprende, el estudiante construye una imagen, es decir, una forma de verse a sí mismo y a los de más. Por lo tanto, es de suma importancia saber el funcionamiento de algunos aspectos afectivos, relacionales y cognitivos en el proceso del aprendizaje escolar. A este respecto, Solé afirma que:

Lo que el alumno aporta a cada situación en concreto no se identifica concretamente con los instrumentos intelectuales de los que dispone, sino que implica también los factores de carácter emocional, relacionados con las capacidades de equilibrio personal, es decir, las representaciones que se hace de la situación, las expectativas que genera, su propio auto concepto, y en definitiva todo lo que le permite encontrar sentido, o no encontrarlo, a una situación desafiante como es la de aprender. A la vez que se construyen los significados sobre los contenidos de enseñanza, los alumnos construyen representaciones sobre la propia situación didáctica, que puede percibirse como estimuladora y desafiante o por el contrario inabordable y abrumador, desprovisto de interés o inalcanzable a sus posibilidades.

Por lo tanto, el éxito en la construcción de aprendizaje en el aula también depende, por un lado, del grado de motivación de los estudiantes, y por otro, la representación que el estudiante tiene sobre su persona, es decir, si se concibe competente para enfrentar los retos que le plantea la propia situación educativa.¹⁵³

comprensiva: cuanto mayor sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado tanto mayor será el impacto sobre la estructura cognitiva del alumno, y, en consecuencia, tanto mayor será la probabilidad de que puedan ser utilizados en la creación de nuevos aprendizajes. Así, cuanto mayor sea la riqueza de la estructura cognitiva del alumno, cuanto más ricos e interconectados serán sus esquemas de conocimiento, tanto mayor será la funcionalidad de las estrategias integradas en los mismos y más capaz será el alumno de realizar aprendizajes significativos por sí sólo, en “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar...”, p. 446.

¹⁵² Isabel Solé, “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido para el aprendizaje”, p. 26.

¹⁵³ Cuando uno aprende a aprender, la experiencia vivida le ofrece una imagen positiva de sí mismo y refuerza su autoestima. Lo que sin duda constituye un buen bagaje para continuar afrontando los retos que se le presentan. El autoconcepto (Fierro) incluye un conjunto amplio de representaciones (imágenes, juicios,

En suma, la noción constructivista del aprendizaje concibe la enseñanza como un proceso compartido, pues el estudiante, gracias a la ayuda que recibe del docente, es capaz de construir conocimiento. Así, la escuela es el espacio donde los estudiantes se desarrollan de acuerdo a su capacidad de construir significados en torno a los contenidos curriculares. No obstante, esto sólo puede lograrse si “la construcción del aprendizaje incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva en la que el profesor actúa de guía y mediador entre el niño y la cultura.”

Por lo tanto, podemos inferir que sin los conocimientos previos que aporta el estudiante en la situación educativa difícilmente se dará la construcción de conocimiento. En el siguiente apartado revisamos este factor que es fundamental para el aprendizaje.

5.5.1 Los conocimientos previos

Los alumnos, en el momento en el que se enfrentan ante una situación educativa en la cual deben aprender un contenido, abordan el aprendizaje a partir de las capacidades, habilidades y estrategias que poseen. De tal manera que ponen en juego recursos de distinta índole con el fin de sortear exitosamente el reto que implica afianzar nuevos aprendizajes.¹⁵⁴ En este sentido, podemos inferir que el estudiante pone en juego los conocimientos previos que posee. A este respecto, Mariana Mirás afirma que:

conceptos) que las personas tenemos acerca de nosotros mismos. El autoconcepto se refiere al conocimiento de uno mismo e incluye juicios valorativos, lo que se denomina autoestima. Situándonos en el marco escolar, se ha demostrado la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, y no tiene duda que los niños con alto nivel de auto estima obtienen mejores resultados académicos. El auto concepto se aprende o se forja en el curso de las experiencias de vida; las relaciones interpersonales, en particular las que se tienen con otros significativos. Padres, hermanos, profesores. Constituyen los hilos mediante los cuales se teje la visión de uno mismo. En el curso de las interacciones que vive el niño elabora dicha visión a partir de la interiorización de las actitudes y percepciones que esos otros tienen respecto a él, de modo que las actitudes vividas en la interrelación personal van creando un conjunto de actitudes personales en relación a uno mismo. Así acaba uno viéndose simpático, molesto, listo o torpe porque es lo que los demás muchas veces de forma totalmente inconsciente es lo que le transmiten, en *El constructivismo en el aula*, p.34.

¹⁵⁴ El estudiante se muestra activo si se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares. El alumnado se muestra activo cuando observa atentamente y pregunta para conseguir representarse cómo contar, cómo leer mejor una palabra. Cuando aborda los problemas que se le presentan preguntando a otros, pidiendo ayuda a alguien más experto. Etcétera. El estudiante lleva a cabo una actividad mental intensa. Ésta se caracteriza porque el alumno establece relaciones no arbitrarias, sino pertinentes y valiosas tanto cultural como

La concepción constructivista propone considerar, en la radiografía inicial de los alumnos, los conocimientos que ya poseen respecto al contenido en concreto que se propone a aprender. Conocimientos previos que abarca tanto conocimientos e informaciones sobre el propio contenido como conocimiento que, de manera directa o indirecta, se relacionan o pueden relacionarse con él. Por lo tanto, entendemos que el aprendizaje de un nuevo contenido es en último término, el producto de una actividad mental constructiva que lleva a cabo el alumno. Actividad mediante la cual construye e incorpora a su estructura mental los significados y representaciones relativos al nuevo contenido; dicha actividad mental constructiva no puede llevarse a cabo en el vacío. Por lo tanto, como señala Coll, “cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos a lo largo de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas.” **Así pues, gracias a lo que el alumno ya sabe, puede hacer una primera lectura del contenido nuevo, atribuirle un primer nivel de significado y sentido e iniciar el proceso de aprendizaje del mismo.**¹⁵⁵

Por lo tanto, este tipo de conocimiento que el alumno posee es un puente conector que le permite construir nuevos significados, es decir, establecer relaciones de sentido entre lo ya conocido y lo que está por conocer.¹⁵⁶ Por otro lado, para que este proceso se lleve a cabo exitosamente, es fundamental la figura del docente, puesto que gracias a su capacidad para movilizar y actualizar dichos conocimientos (además de la ayuda pedagógica que éste proporciona) es posible despertar la actividad mental constructiva de los estudiantes.

personalmente entre lo que personalmente conocen y lo que pretenden aprender. Las relaciones que ellos establecen depende tanto de la actividad desarrollada personalmente como del conocimiento relevante que particularmente poseen. En este sentido es que podemos referirnos al alumno como el responsable último de su aprendizaje, en “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos de aprendizaje? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento.” p. 74.

¹⁵⁵ Mariana Mirás, “Un punto para el aprendizaje de los nuevos contenidos: Los conocimientos previos”, p. 50. (las negritas son mías)

¹⁵⁶ El alumno ha ido conformado su conocimiento por diferentes medios: por su participación en diversas experiencias, por la exploración sistemática del medio físico, social. Al escuchar la exposición que alguien ha hecho sobre algún tema, un programa de televisión, lectura de un libro. Dichos conocimientos se encuentran almacenados en la mente. **Organizados en unidades que llamamos esquemas de conocimiento y que mantienen conexiones entre sí.** La estructura cognoscitiva podría concebirse como un conjunto de esquemas convenientemente relacionados. Los esquemas de conocimiento no son de material experiencial, sino simbólico, no son una copia de la realidad, sino una construcción en la que han intervenido otras ideas que ya poseíamos y que se encontraban almacenadas en nuestra mente. Dicho de otra manera coloquial, en la mente no se encuentra la cosa real, sino la idea o la representación que hemos elaborado de ella poniendo en juego lo que ya conocíamos. Los esquemas permiten almacenar información y facilitan su retención, pero también modifican esta última para acomodarla a sí mismos. El recuerdo está claramente influido por los esquemas de conocimiento, en “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos de aprendizaje? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento.” p.80.

Por otra parte, Mirás afirma que la concepción constructivista concibe los conocimientos previos en términos de esquemas de conocimiento.¹⁵⁷ La autora los define de la siguiente manera:

Los alumnos poseen una variable de esquemas de conocimiento, es decir, no tienen un conocimiento global y general de la realidad, sino un conocimiento de aspectos de la realidad con los que han podido entrar en contacto a lo largo de su vida por diversos medios. Por tanto, en función del contexto en el que se desarrollan y viven, de su experiencia directa y de las informaciones que van recibiendo, los alumnos pueden tener una cantidad mayor o menor de esquemas de conocimiento, es decir, pueden tener representaciones sobre un número variable de la realidad. **Los esquemas de conocimiento incluyen una amplia variedad de tipos de conocimiento sobre la realidad; van desde informaciones sobre hechos y sucesos, experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas y valores, hasta conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos relativos a dicha realidad. En muchos casos se trata de informaciones y conocimientos adquiridos en el ambiente familiar o entornos relacionados, como puede ser el grupo de compañeros o amigos.** En nuestra cultura también es probable que muchas de estas informaciones se hayan adquirido a través de otras fuentes como la lectura o los medios audiovisuales, el cine y la televisión. En definitiva, considerando el conjunto de aspectos mencionados, la concepción constructivista entiende que **los alumnos se enfrentan al aprendizaje de un nuevo contenido poseyendo una serie de conocimientos previos, que se encuentran organizados y estructurados en diversos esquemas de conocimiento.** A este respecto, los alumnos pueden presentar diferencias entre sí en cuanto el número de esquemas de conocimiento, que poseen, es decir, en cuanto a la cantidad de aspectos de la realidad sobre los que han llegado a construir algún tipo de significado. Pero también pueden presentar diferencias respecto a la cantidad, organización y coherencia de los elementos que componen cada uno de sus esquemas, respecto a la validez y adecuación de estos esquemas a la realidad a la que hacen referencia y respecto a la organización y coherencia del conjunto de esquemas de conocimiento que configuran la visión del mundo que les rodea.¹⁵⁸

En vista de lo anterior, surge una cuestión importante: ¿por qué los conocimientos previos juegan un papel de suma importancia en el proceso de aprendizaje? Antes de tener en cuenta los conocimientos del estudiante es importante trazar objetivos específicos de enseñanza, es decir, qué se pretende que aprendan los estudiantes en relación a un contenido, cómo se pretende que lo aprendan y de qué manera es posible establecer una relación entre lo conocido y lo desconocido para que sean capaces de atribuirle un significado; una vez que se han fijado dichos objetivos es posible seleccionar los conocimientos previos que el docente deberá movilizar para que los estudiantes enfrenten

¹⁵⁷ Según Coll, un esquema de conocimiento se define como la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de su realidad.

¹⁵⁸ Mariana Mirás, *op. cit.*, p. 52. (las negritas son mías).

en el proceso de aprendizaje de manera exitosa. Por lo tanto, es de suma importancia tener presentes a lo largo del proceso de enseñanza los conocimientos previos que se han considerado necesarios para que sea posible atribuirle un significado a un nuevo contenido.

5.5.2 La zona de desarrollo próximo

La zona desarrollo próximo (ZDP) es uno de los aportes más significativos, respecto al aprendizaje, que desarrollo el psicólogo Lev Vygotsky (fundador del enfoque histórico social). Para el psicólogo, el aprendizaje es un proceso complejo en el cual éste no sigue al desarrollo, sino que tira de él. A este respecto, Álvarez y Del Río proponen lo siguiente:

Será justamente ese aprendizaje que se dé a partir de desarrollos específicos ya establecidos, es decir, el aprendizaje que se produzca partiendo desde una Zona de desarrollo actual y hasta alcanzar los límites de autonomía posible desde esa base definidos por la ZDP en que nos permitirá desvelar la estructura y características del aprendizaje humano. [...] El niño es capaz de imitar muchas acciones que caen dentro de su actual potencial físico de acción, pero que gracias al carácter representacional de estas acciones, no accesible conscientemente al niño pero si accesible funcionalmente, y gracias a que el niño está inserto en una actividad colectiva guiada por los adultos va más allá de ese potencial. El niño va más lejos, con esa ayuda de los adultos. Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos lo podrá hacer mañana por sí sólo, dice Vygotsky.¹⁵⁹

Así, la ZDP es la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la colaboración de una figura más competente. Por lo tanto, siguiendo a Álvarez y Del Río, la imitación sólo es un factor (entre otros) que incide en el aprendizaje, puesto que enseñar algo va mucho más allá de establecer un simple modelo de imitación para el niño. A este respecto, los autores afirman lo siguiente:

El proceso de mediación va a permitir que el niño ejerza sin saberlo, luego sabiéndolo, al principio sin conocer cómo, luego con destreza, unas funciones superiores, sin dominarlas, ni si quiera conocerlas (son funciones socializadas o conjuntas prestadas a través de la ZDP por eso las capacidades del niño son para Vygotsky sincréticas. El sincretismo que Vygotsky ve en el niño no es una característica interna de su mente, sino fundamentalmente externa y social).¹⁶⁰

¹⁵⁹ Amelia Álvarez y Pablo del Río, “Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo.” P. 112.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 113.

Entonces, el proceso de mediación¹⁶¹ es de suma importancia, puesto que el niño aprende gracias a la acción del adulto, quien le presta ciertas funciones como: su atención, su directividad e instrumentos físicos y psicológicos. “de este modo, el mecanismo de imitación, que biológica o etológicamente, es situacional, pasa en la ZDP a ser representacional de modo que la actividad y la emergente conciencia del niño se forman y construyen en el exterior sumando su propia intervención y recursos a los de los adultos que le implican en el hecho humano.”¹⁶²

En vista de lo anterior, el doctor en psicología Javier Onruvia afirma que la enseñanza sería, tomando en cuenta los preceptos constructivistas, se da un proceso de ayuda que el docente brinda en el aprendizaje, dicha ayuda es necesaria para que los estudiantes logren aprender de una manera significativa cualquier contenido.¹⁶³ No obstante, aquella no puede tomar el papel principal en el aprendizaje (no puede ocupar el lugar de la actividad mental constructiva del estudiante). Veamos qué nos dice el psicólogo al respecto:

La consideración de la enseñanza como ayuda al proceso de aprendizaje tiene por encima de cualquier otra una consecuencia fundamental que resulta clave para poder profundizar en su caracterización: la delimitación del ajuste de dicha ayuda al proceso constructivo que realiza el alumno como rasgo distintivo de la educación eficaz. Así, la característica básica que debe cumplir ésta para poder llevar a cabo realmente su función es la de estar de alguna manera sincronizada, vinculada a este proceso de construcción. **Si la ayuda ofrecida no conecta de alguna manera con los esquemas de conocimiento del alumno, si no es capaz de movilizarlos y actualizarlos y a la vez reforzar su reestructuración no estará cumpliendo efectivamente su objetivo.** La condición básica para que la ayuda ofrecida sea

¹⁶¹ La imitación del niño le permite situarse en un universo de actividad de un nivel organizativo superior y que allí donde el niño no llega, el adulto completa la actividad propuesta con sus recursos y establece distinciones. Allí donde el niño sólo ve situaciones o representaciones concretas de objetos concretos, el adulto le hace ver re-presentaciones y símbolos. Este proceso, por el cual la actividad y funciones sincréticas pasan a convertirse en capacidades y conciencia individual. Es el largo proceso de desarrollo humano que se produce en la ZDP, en “Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo,” p. 113.

¹⁶² *Ibíd.*, p. 113.

¹⁶³ La ayuda tiene que conjuntar dos grandes características: 1. Tiene que tener en cuenta los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que en relación a este contenido tengan los alumnos. 2. Al mismo tiempo debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas, en “Diseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”, p. 102.

eficaz y pueda realmente actuar como tal es la que de esta ayuda se ajuste la situación y las características que en cada momento presente la actividad mental del alumno.¹⁶⁴

Por lo tanto, siguiendo a Onruvia, con la ayuda que el docente ofrece se pretende que el estudiante incremente tanto su capacidad de comprensión como su autonomía en la resolución de ejercicios, es decir, con el apoyo del docente los alumnos avanzarán con dicha ayuda más allá de donde puedan ir solos. Así, en un momento la ayuda es retirada progresivamente hasta su completa desaparición. Por ende, afirma el psicólogo:

Las modificaciones en los esquemas de conocimiento realizadas por el alumno serán lo suficientemente profundas y duraderas para que éste pueda afrontar por sí solo situaciones similares. [...]La premisa subyacente en este punto es que lo que el alumno puede lograr con ayuda, en un momento dado podrá realizarlo más tarde de manera independiente y que el hecho de participar en la tarea conjuntamente con un compañero más competente o experto es precisamente lo que provoca las reestructuraciones y los cambios en los esquemas de conocimiento que harán posible esa actuación independiente.¹⁶⁵

En este sentido, la enseñanza, vista desde la óptica como ayuda ajustada, refleja los postulados de Vygotsky acerca de la ZDP¹⁶⁶, puesto que gracias a la interacción entre docente y estudiante es posible que el aprendiz sea capaz de resolver un ejercicio que de otra manera no podría resolverlo por sí solo. Por lo tanto, la actividad constructiva del estudiante, tomando en cuenta sus conocimientos previos y la ZDP, lo lleva a la modificación de sus esquemas de conocimiento, es decir, lo lleva al objetivo final que todo docente se propone ante cualquier situación educativa: el aprendizaje significativo de los estudiantes. Cerramos este capítulo con la siguiente cita de Cesar Coll, quien respecto a lo anterior, afirma lo siguiente:

¹⁶⁴ Javier Onruvia, “Diseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”, p. 102. (las negritas son mías).

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 104.

¹⁶⁶ De acuerdo con Vygotsky, es en la ZDP donde puede producirse la aparición de nuevas formas de entender y enfrentarse a las tareas y problemas por parte de los participantes menos competentes gracias a la ayuda ofrecida por sus compañeros a lo largo de la interacción. La ZDP es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de otros puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación y enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar. Se entiende que la ZND no es una propiedad de uno u otro de los participantes en la interacción o de alguna su actuación individual, sino que se crea en la propia interacción en función tanto de las características de los esquemas de conocimiento sobre la tarea o contenidos aportados por el participante menos competente, como de los apoyos y grados de soporte y los instrumentos y recursos de apoyo empleados por el participante más competente. La ZND es un espacio dinámico en constante proceso de cambio en la interacción. Desde la noción de ayuda ajustada y por lo que hace referencia a la noción de la ZDP, la enseñanza no tiene efectos lineales ni automáticos sobre los alumnos, sino que estos efectos siempre son en función de los alumnos concretos y lo que estos aportan en cada momento al aprendizaje, en: “Diseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”. p. 106.

La modificación de los esquemas de conocimiento producida por la realización de aprendizajes significativos se relaciona directamente con la funcionalidad del aprendizaje realizado, es decir, con la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas y para realizar nuevos aprendizajes. Cuanto más complejas y numerosas sean las conexiones establecidas entre el material de aprendizaje y los esquemas de conocimiento del alumno; cuanto más profunda sea su asimilación y su memorización comprensiva.¹⁶⁷

¹⁶⁷ César Coll, *op. cit.*, p.446.

6. La intervención.

Secuencia didáctica de música y atmósferas de soledad: acercamiento a la lectura desde el punto de vista de la experiencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

6.1 Contexto de la aplicación de las sesiones

La secuencia didáctica que diseñamos contempla la aplicación de ocho sesiones con una duración de dos horas cada una. Desde nuestro punto de vista, este número de sesiones es suficiente para establecer un marco para acercar a los estudiantes a la lectura de textos literarios desde el punto de vista de la experiencia. Con ello pretendemos que los lectores descubran por sí mismos que la literatura puede ser una veta de crecimiento, autodescubrimiento y transformación, sin embargo, para lograr esto, es importante que el eje rector que guíe la recepción de los textos literarios sea la **experiencia previa, la forma de habitar el mundo y la experiencia única de lectura que cada estudiante tiene frente al texto literario.**

Por otro lado, pensamos que nuestra propuesta didáctica puede servir y dotar de herramientas a los estudiantes, es decir, **como un paso previo** para que aquellos, en semestres posteriores, se enfrenten exitosamente y satisfactoriamente a la lectura y el comentario analítico del texto literario, puesto que, al abordar la literatura desde el punto de vista de la experiencia, el estudiante descubre que es posible establecer una comunicación literaria más significativa en sus lecturas, lo cual potencia el proceso de recepción de los textos.

Respecto al análisis literario, el estudiante debe saber identificar perfectamente en el texto narrativo la secuencia del relato, el narrador, puntos de vista del narrador, voz narrativa, construcción de personajes, construcción de espacio narrativo, etcétera. Para poder establecer un marco de referencia al realizar el comentario del texto. No obstante,

para llegar a esta meta se debe trabajar en el aula cada aspecto que concierne a la escritura, **lo cual demanda tiempo de trabajo en el aula**, ya que el estudiante debe transitar, para realizar un comentario del texto literario, por un proceso (planificación, textualización y revisión).

Respecto a lo anterior, encontramos un gran obstáculo: es sumamente difícil tener acceso ante un grupo para aplicar una secuencia didáctica completa, ya que los docentes, que ofrecen espacios de intervención, difícilmente están dispuestos a ceder más de cuatro sesiones de su cronograma de actividades, ya que el programa de estudios es muy amplio para el tiempo que aquellos tienen para llevarlo a cabo.

En este sentido, consideramos que la MADEMS-Español tiene una gran limitante respecto a esto con los maestrantes, puesto que es sumamente difícil encontrar espacios de intervención en los cuales se pueda llevar a cabo una secuencia completa en la cual se pueda analizar profundamente, detalladamente y progresivamente los avances, dificultades y éxitos tanto en el aprendizaje del alumnado como en el proceso de enseñanza que lleva a cabo el docente.

Así, debido a que sólo fue posible tener acceso a tres sesiones frente a un grupo (**sesiones que muy amablemente nos cedió la profesora Ysabel Gracida Juárez**, docente del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo) programamos la aplicación de dichas sesiones para la última semana de la unidad 2 del plan de estudios; **elegimos las sesiones que consideramos más adecuadas para establecer condiciones para que los estudiantes logaran sí/no acceder a la lectura como experiencia**. Esto con el fin de tener tiempo suficiente para llevar a cabo el objetivo fundamental de este trabajo de titulación: que los estudiantes se acercaran a la lectura de cuentos con una temática común (la soledad y la música) desde el punto de vista de la experiencia; para llevar a cabo dicho objetivo fue fundamental la conjunción de dos factores:

- Los estudiantes ya habían revisado con la profesora Ysabel los conceptos con los que se trabajó en cada sesión (narrador, voz narrativa, personajes y espacio narrativo).
- Los estudiantes habían leído alrededor de cinco cuentos de diferentes autores y temáticas a lo largo de la unidad.

Así, nuestro esfuerzo, al aplicar las sesiones, se centró más detenidamente en la recepción de los textos. Por lo tanto, respecto a los conceptos, al inicio de cada sesión sólo fue necesario movilizar los conocimientos previos que los estudiantes ya poseían sobre las temáticas que cubre el programa de estudios. No obstante, en la ejecución de ejercicios de identificación de los recursos narrativos de cada cuento que trabajamos, también se dio un espacio en el cual los estudiantes resolvieron algunas dudas que surgieron respecto a dichos conceptos.

En la primera sesión se revisó el concepto de cuento, voz narrativa y narrador, en la segunda el concepto de personaje (construcción) y en la tercera sesión el concepto de espacio narrativo (construcción). Cada cuento se leyó en clase con los estudiantes (tanto el docente como los estudiantes realizaron lectura en voz alta). Posteriormente, los estudiantes realizaron actividades de identificación de los elementos narrativos concernientes a cada sesión (trabajo en parejas). Este ejercicio es de suma importancia, puesto que esto les ofrece a los estudiantes un parámetro para acceder a la construcción de sentido del texto literario.

Por otra parte, como ya mencionamos, el tema central de nuestra propuesta didáctica es el **acercamiento a la lectura** desde el punto de vista de la experiencia. Por lo tanto, nuestro interés fundamental a lo largo de estas sesiones fue revisar con los estudiantes el concepto de la lectura desde el punto de vista de la experiencia y de qué manera se puede aplicar a la lectura e interpretación de textos literarios. Para llevar esto a cabo, tratamos de crear ciertas condiciones para que los estudiantes fueran capaces de acceder a una lectura como experiencia, puesto que, tomando en cuenta lo que dice Jorge Larrosa respecto a la lectura como experiencia, **“no se puede controlar la experiencia sólo se pueden crear las condiciones para que esta suceda, es decir, la experiencia puede darse o no.”**

Elegimos cinco cuentos que comparten el mismo eje temático: música y soledad (“alimento del espíritu de Jorge Volpi, “Mañanita blusera” de Guillermo Samperio, “*My favorite things*” de Luis Sepúlveda, “Marión” de Paola Fernández Silanes y “La hiena” de Poli Délano) Así, una vez que se revisó con los estudiantes el concepto de la lectura desde el

punto de vista de la experiencia, se leyeron, junto con ellos, en voz alta, los tres primeros cuentos.

Finalmente, con el fin de crear condiciones para que los estudiantes fueran capaces de establecer un diálogo con el texto y así acceder a un nivel más profundo de recepción, después de cada lectura y discusión en plenaria de los cuentos, tratamos de recrear o representar, a través de la ejecución de instrumentos musicales (flauta y saxofón soprano) en vivo, la experiencia que cada protagonista de los cuentos entabla con la música a partir de su soledad, puesto que la cuestión musical es sumamente importante en los tres relatos (tratamos de acercar a los estudiantes el universo literario que se plantea en los textos).

Por otro lado, después de cada sesión, se les pidió a los estudiantes (como trabajo en casa) que realizaran un breve comentario por escrito de su experiencia de lectura, es decir, de qué manera se sintieron trastocados por los textos. Sin embargo, debido al tiempo que tuvimos ante el grupo, nuestro interés respecto a los comentarios se enfocó, principalmente, en que se viera reflejada la voz propia de los jóvenes en cuanto a la recepción del texto, es decir, de qué manera fueron trastocados por los cuentos, si realmente fueron capaces, o no, de acceder a eso que llamamos experiencia de lectura. Para ello, el mecanismo de conexión se constituyó a través de las sensaciones, las percepciones, las comparaciones y la construcción de sentido grupal.

No obstante, la enseñanza de la escritura es un proceso complejo que requiere bastante tiempo de trabajo con el alumnado para planear corregir y revisar el proceso cada uno lleva a cabo. A este respecto, Cassany afirma que, para ser un buen escritor, se requiere de un conocimiento progresivo de: las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras, etc.) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.), como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, etcétera.). Por lo tanto, escribir no es en lo absoluto un acto automático de llenar una hoja en blanco, sin reflexionar, planear y corregir lo que se escribe; la expresión escrita requiere del desarrollo de diversas micro-habilidades.

En este sentido, debido a que sólo contamos con tres sesiones para la aplicación, fue imposible dedicar tiempo para revisar con los estudiantes los comentarios escritos (en un

contexto ideal de intervención se revisan y se entregan los textos corregidos. Asimismo se dedica un tiempo considerable de clase para resolver las dudas que los estudiantes presenten con el fin de que paulatinamente mejoren su expresión escrita).

Sin embargo, a pesar de que los textos breves que los estudiantes escribieron presentan deficiencias de escritura, son muy ricos respecto a los objetivos que buscamos con la secuencia, puesto que la gran mayoría de los estudiantes reflejan, en sus comentarios de experiencia de lectura, el tipo de relación que cada uno fue capaz de entablar con algún cuento en específico.

Consideramos que, con el acercamiento del texto literario desde el punto de vista de la experiencia y con tiempo suficiente para trabajar la escritura con los estudiantes (a través de la corrección y retroalimentación del profesor, los estudiantes paulatinamente se aproximarán más a la meta través de una serie de ejercicios que han de practicar), es posible ofrecerles a los jóvenes herramientas de interpretación más cercanas a su realidad, pues de la mano de los conceptos (narrador, personaje, etcétera) tal vez establezcan relaciones de sentido más significativas con la lectura y la escritura, puesto que estas dos tareas las realizarán, sino a lo largo de su vida, por lo menos los tres años que dura el bachillerato.

Por último, nos parece importante mencionar que fue imposible programar la aplicación de otras sesiones, puesto que por un lado, el siguiente semestre en el cual podríamos tener un espacio para aplicación, la profesora Ysabel Gracida Juárez estuvo de semestre sabático; por otro, en dicho semestre se desató la pandemia de **Coronavirus SARS-COV-2** (como consecuencia, por decreto federal, se suspendieron las clases presenciales en todo el país desde Marzo del 2020 hasta la fecha en la cual se presentó este trabajo de titulación). Por lo tanto, somos conscientes que al aplicar sólo tres sesiones obtenemos un esbozo en cuanto a los alcances y los resultados de nuestro enfoque de acercamiento a la lectura. Sin embargo, en el apartado de los resultados de la intervención, centramos nuestro interés en analizar a detalle qué ocurrió exactamente en cada una de las sesiones que aplicamos.

6.2 Presentación de la secuencia

En una revisión, respecto a los trabajos realizados por estudiantes de diversas generaciones de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el área de Español, notamos que un número relevante de las tesis, respecto al fenómeno literario, se enfocan en gran medida en la lectura de comprensión (**cuestión que es de suma importancia**). Sin embargo, a nuestro modo de ver las cosas, consideramos que (para entender el texto literario con mayor profundidad y desarrollar la capacidad de establecer vínculos más estrechos con aquél) también es necesario tomar en cuenta la estrategia con la cual se aborda la construcción de sentido del texto, en otras palabras, de qué manera se pueden establecer ciertas condiciones para que las alumnas y los alumnos, como lectores trastocados por su lectura, puedan entablar una relación de complicidad con el texto literario, pues como afirma el escritor William Somerset: “Adquirir el hábito de la lectura es construirse un refugio contra casi todas las miserias de la vida.”

Por otra parte, al hablar de acercamiento a la lectura, es indudable que es un gran reto cuando se trata de adolescentes. Quizá la mayoría ha crecido en un entorno en el cual los libros no son parte de su vida cotidiana y, por lo tanto, conciben el acto de leer como una tarea poco significativa para su realidad concreta (posiblemente ni siquiera han logrado establecer una relación estrecha con el texto literario). Es por ello que, ante un contexto en el cual es poco alentador el hábito lector en México, se han librado grandes batallas tanto en los medios impresos como en los medios electrónicos para que un mayor número de jóvenes (mujeres y hombres) le den una oportunidad a los libros. En este sentido, Reyzábal y Tenorio afirman lo siguiente:

La literatura, además de saber, es divertimento y rebeldía, de manera que contra el desaliento, nos enseña a vencer fracasos, a curar heridas, nos demuestra que no estamos solos, que siempre hay una grieta por la que intentar la superación: un texto, un título, algunas frases, una metáfora nos salva del tedio, del desaliento. Nos asombra, nos anima. El estudio de la literatura puede preparar para las transformaciones vertiginosas que ocurren en la sociedad actual y ayudar a adoptar decisiones con mayor rapidez a los cambios ¹⁶⁸

¹⁶⁸ Victoria Reyzábal y Pedro Tenorio, *El aprendizaje significativo de la literatura*, p.29.

Tomando en cuenta lo que proponen Reyzábal y Tenorio, consideramos que es de vital importancia el primer acercamiento a la lectura del texto literario en un ambiente universitario (como es el Colegio de Ciencias y Humanidades), puesto que si los estudiantes, a lo largo del bachillerato, son capaces de establecer relaciones verdaderamente significativas con la literatura, en su vida adulta, tal vez se conviertan en lectores de poesía, ensayo, novela, teatro o cuento.

Así, el papel que desempeña el docente, para llegar a esta meta, es de suma importancia, puesto que cumple dos roles: por un lado es la figura más competente que ayuda a los jóvenes lectores en el proceso de comprensión de los textos; por otro es un puente conector entre los estudiantes y la literatura. Ambos factores determinan la postura que el alumnado toma respecto al acto de leer.

Por otro lado, el objetivo principal de la secuencia didáctica que diseñamos es que los estudiantes de primer ingreso del CCH se acerquen a la literatura desde el enfoque de la lectura desde el punto de vista de experiencia. Con esto intentamos que ellos descubran por sí mismos que es posible establecer una relación profunda, afectiva y significativa con la literatura, es decir, que su lectura se determine por los vínculos afectivos que sean capaces de establecer con el texto literario (quizá, al construir condiciones para que los jóvenes lectores encuentren significativo el acto de leer, descubran por sí mismos que los textos literarios les ofrecen muchas posibilidades como veta de crecimiento, de autoconocimiento y de transformación). Veamos lo que, al respecto, nos dicen Reyzábal y Tenorio:

Se propone una forma de trabajar la literatura que resulte significativa y que a la vez enriquezca al sujeto en cuanto a ser complejo, apto y necesitado de aprender para aprender siempre más. En este sentido, hacer el comentario de un texto requiere cierta habilidad intelectual, pero aprender a aprender a hacer comentarios implica una estrategia cognitiva. Y en la medida que adquiere estrategias, el estudiante se independiza de los modelos impartidos por otros.¹⁶⁹

Así, para acercarnos al objetivo que anteriormente mencionamos, nuestro eje rector se basa en la experiencia única y subjetiva que cada lector puede llegar a tener. En este punto es importante mencionar que, en el proceso de recepción de los textos, **la interpretación o**

¹⁶⁹ *Ibíd.* p. 13.

construcción de sentido no es en absoluto arbitraria, puesto que está determinada por el texto. Pues como afirman Tenorio y Reyzábal: “leer implica una actividad creadora, es conversar con otros (quizá lejanos en el tiempo y el espacio). Una buena obra nos recrea, nos re-forma, nos humaniza: hay que recordar en este sentido que múltiples estudios corroboran como la mejora de la capacidad lectora redundan en beneficio de la facultad global de aprender.”¹⁷⁰

Por otra parte, consideramos que nuestra propuesta didáctica contempla tanto los intereses como el contexto social en el que se desenvuelven los estudiantes, puesto que se eligió tanto la temática como la forma de trabajar con los textos con la finalidad de que los jóvenes lectores desarrollen la capacidad de establecer relaciones más estrechas y profundas con la literatura, pues como afirma el escritor Franz Kafka: “Si el libro que leemos no nos despierta de un puñetazo en el cráneo, ¿para qué leerlo? Un libro tiene que ser un hacha que rompa el mar de hielo que llevamos dentro.” En este sentido, consideramos que la lectura desde el punto de vista de la experiencia le saca filo a esa hacha de la que habla Kafka.

Por último, respecto a la intervención de la secuencia, **Música y Atmósferas de soledad: acercamiento a la lectura desde el punto de vista de la experiencia**, se implementó con estudiantes del Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental que cursan el primer semestre en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo. Turno Matutino 11:00 a 13:00 horas. El grupo está conformado por 50 estudiantes (sólo fue posible aplicar tres sesiones).

Nuestra propuesta didáctica se inscribe en la Unidad 2, Cuento y Novela. Variación creativa (Aprendizaje2), del programa de estudios, el cual tiene como propósito general el siguiente: **Al final de la unidad, el alumnado elaborará una variación creativa, con elementos tomados de la lectura y el análisis de cuentos y novelas para el reconocimiento de los recursos narrativos.** Los contenidos del aprendizaje 2 son los siguientes: Narrador, Personajes, Tiempo: Secuencias básicas (situación inicial, ruptura del

¹⁷⁰ *Ibíd.* p. 22.

equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace) y Espacio narrativo: descripción. Asimismo, el tiempo que contemplamos para la implementación de la secuencia son ocho sesiones de 120 minutos cada una, lo que da un total de 16 horas de trabajo distribuidas de la siguiente manera:

Sesión	Temática	Texto
1	Narrador	“Alimento del espíritu” Autor Jorge Volpi
2	Personajes	“Mañanita Blusera” Autor: Guillermo Samperio
3	Espacio narrativo	“ <i>My favorite things</i> ” Autor: Luis Sepúlveda
4	Tiempo: secuencias básicas	“Marión” Autora: Paola Fernández Silanes
5	Análisis del cuento: Narrador, personajes, espacio narrativo y secuencias básicas del relato	“La hiena” Autor: Poli Délano
6 y 7	La soledad	“Soledad” Autor Emil Ciorán
8	La importancia de la literatura	“Leer como rebeldía”, “La lectura y la libertad” Autora: Mónica Lavín

En suma, nuestra propuesta didáctica está encaminada a potenciar el proceso de recepción de los textos literarios, es decir, a enriquecer el horizonte de expectativas, los conocimientos previos y el intertexto lector de los estudiantes. Así, el estudiante contará con herramientas significativas para las siguientes lecturas que realice tanto en su vida personal como su vida académica.

Por lo tanto, con nuestra propuesta didáctica, buscamos organizar y planear un ejercicio de la docencia que satisfaga las necesidades de ambas partes: del profesor y del alumno. En este sentido, nos gustaría que la experiencia didáctica que más adelante compartimos incite a la reflexión docente para buscar rutas más dinámicas, más motivadoras y más desafiantes para acceder al fenómeno literario, pues como afirman Tenorio y Reyzábal: “no se trata de que el estudiante aprenda teorías abstractas, sino que incremente su capacidad para

comprender la literatura, para disfrutarla , valorarla e incluso producirla, es decir, que le sirva de comunicación , representación y regulación.”¹⁷¹

6.3 Justificación

El propósito general de la unidad II (Cuento y Novela. Variación creativa) del TLRIID I, de acuerdo con el programa, es el siguiente: gradualmente el alumnado, mediante la lectura de varios relatos, **afianza algunas nociones** que permitirán **incrementar el disfrute estético del cuento y la novela**. Mediante la lectura de seis cuentos y tres novelas, los alumnos y alumnas contrastarán características, temas y elecciones discursivas elegidas por sus autores para producir varios efectos de sentido, a través de la construcción de mundos posibles.

En este sentido, nosotros interpretamos lo siguiente: los estudiantes son capaces de realizar la variación creativa una vez que reconocen el funcionamiento de los recursos literarios que están insertos en los textos. Con esto aprenden cómo funcionan dentro de los relatos. Asimismo, al dedicar tiempo suficiente a lo largo de la unidad para la realización de la variación creativa, los estudiantes atienden cuestiones específicas de la escritura como la planeación de texto, la coherencia y la cohesión, entre otras.

No obstante, desde nuestro punto de vista, quizá no se le presta atención suficiente a un factor que consideramos de suma importancia para la interpretación: la **subjetividad** de los lectores en cuanto a la relación que pueden entablar con el texto. A nuestro modo de ver las cosas, el hecho de que el alumno cuente con algunas nociones que le permiten identificar recursos narrativos en cuentos y novelas no garantiza que se incremente su goce estético o que, en un plano más ambicioso, logre experimentar una transformación en sus ideas y su forma de ver el mundo, pues si esto fuera cierto muchos jóvenes leerían por placer en su tiempo libre, si esto fuera cierto la idea respecto a la literatura, en el imaginario social de los estudiantes, sería similar a la que plantea el poeta Ramón Xirau: “Leer, releer, es cosa de vivir, porque la lectura, **si es honda, es parte de la vida, parte de nuestras vidas.**”

¹⁷¹ *Ibíd.* p. 29.

En vista de lo anterior, al crear condiciones para la lectura como experiencia, es posible que el lector acceda a un plano de interpretación más profundo (la lectura de textos literarios debería ordenar o reordenar las prefiguraciones respecto a la realidad en la cual vive el lector; poner en cuestión la validez del mundo y la validez de su actuar en él). Así, la literatura puede ser perjudicial y beneficiosa, y este tipo de perjuicios o beneficios no dependen **completamente** de la lectura o el texto, **sino también del tipo de relación, de diálogo, de comunicación que se logre establecer con éste**. A este respecto Tenorio y Reyzábal afirman lo siguiente:

El texto artístico posee otra peculiaridad: ofrece a diferentes lectores distinta información, a cada uno a la medida de su capacidad, y además se comporta como un organismo vivo que se encuentra en relación inversa con el lector y que enseña a éste. [...] En la comunicación literaria puede observarse, entonces, funciones en tres niveles: el nivel cognitivo, el nivel moral-social y el nivel hedonista (emocional). Dado que, normalmente nadie está obligado a **la participación activa en la comunicación literaria, hay que suponer que alguien está dispuesto a recibir comunicados presentados como literarios si y sólo si éstos son relevantes para él y por lo tanto lo motivan para asumir los esfuerzos de la recepción.**¹⁷²

Por lo tanto, con nuestra intervención, buscamos crear condiciones posibles para que los estudiantes sean capaces de acceder a una experiencia de lectura, lo cual se puede traducir en la comunicación literaria entre texto y lector. Así, los lectores establecen relaciones de sentido más profundas, reales y sinceras con la literatura, pues como afirma la escritora Ángeles Mastretta: “Algunos libros son a mi intimidad lo que eran los misales para la abuela. Rezo con ellos. Ellos me ayudan a rogarle protección y piedad a la enrevesada vida. Ellos hablan por mis deseos, por mi sorpresa, por mis miedos. Ellos consuelan, mitigan, arropan.”

En este sentido, consideramos que (aunque son sumamente ambiciosas las metas que nos fijamos con el enfoque que proponemos para la lectura de textos literarios y posiblemente los resultados no se verán en un semestre, sino a lo largo de la vida académica del estudiante) la propuesta didáctica que diseñamos es muy pertinente si nuestro objetivo es que los jóvenes lectores se aparten de una relación estéril y poco productiva con el texto literario en la cual adquieren algo que está en el texto de forma superficial, puramente

¹⁷² *Ibíd.* p.47

exterior, es decir, que desarrollen la habilidad de reconocer el argumento de un cuento, los personajes, las secuencias narrativas, el espacio, etcétera. **Sin ser capaces de entablar un diálogo real y profundo con el texto literario a partir de su propia subjetividad.**

Así, nos parece que el escritor Javier Cercas ejemplifica mucho mejor la idea que nos planteamos al abordar la literatura desde el enfoque de la experiencia. Veamos qué nos dice: “La literatura es un servicio de urgencias. Leer por diversión está muy bien, leer por entretenimiento está muy bien, leer para no ser un cretino está muy bien. Pero **la única forma sería de leer es leer como quien reza, como quien llora, como quien pelea por su pellejo en cada frase, en cada adjetivo y en cada coma.**”

En vista de lo anterior, concebimos la literatura, la lectura, como una especie de relación íntima con ese algo que está en el texto, con eso que me acontece a partir del texto, con eso que me obliga a plantearme una realidad más profunda desde mi subjetividad. Esto sólo se puede lograr si se construyen condiciones que ofrezcan la posibilidad de acceder a una experiencia real de lectura. En este sentido, Juan Mata, doctor en didáctica de la literatura, afirma lo siguiente:

La literatura es un medio de conocimiento personal y social. Comprender que leer textos literarios puede ser un modo de leer el mundo al que se pertenece y leerse a sí mismo debe ser uno de los propósitos elementales de la educación literaria. Que la literatura influye en el modo de pensar y sentir de los lectores es una obviedad para quienes han hecho de la lectura un hecho cotidiano. No es tan evidente, sin embargo, para tantos alumnos que sólo ven en la literatura un artefacto ligado a su rendimiento escolar. Y, sin embargo, si algo justifica la educación literaria en las aulas es la comprensión y asimilación de una experiencia que concierne a la propia vida. **Los profesores deben propiciar, por tanto, que sus alumnos aprendan a dar sentido personal a los textos, deben darles la oportunidad de manifestar libremente sus respuestas a la literatura, deben enseñarles a conversar con lectores semejantes a ellos.** Y deben asimismo enseñarles a contrastar sus interpretaciones con las interpretaciones de las precedentes, con las consideradas canónicas. [...] Debería ser motivo de reflexión el hecho de que tantos alumnos acaben su periodo de escolaridad asociando la literatura a una materia exclusivamente académica.¹⁷³

Por lo tanto, con el acercamiento a la literatura desde el punto de vista de la experiencia (desde el enfoque que plantea Jorge Larrosa) buscamos que los jóvenes paulatinamente desarrollen habilidades para ser capaces de acceder a planos de interpretación más

¹⁷³ Juan Mata, “La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria”, p. 57. (las negritas son mías)

profundos, es decir, más allá de una comprensión superficial o anecdótica de un texto, más allá de la identificación de figuras narrativas, personajes, espacio narrativo, etcétera. Buscamos que los estudiantes, a través de su ejercicio de lectura, logren la transgresión, la transformación o la construcción de sentido a partir del texto literario. A este respecto, Teresa Colomer nos dice:

La construcción del sentido se produce a partir de la implicación de un lector preocupado en el texto que utiliza un conjunto de saberes como guía de su búsqueda interpretativa. Algo que condiciona los dispositivos didácticos en elecciones tan diversas como la capacidad desafiante de los textos, la adecuación al alumnado de los saberes exigidos por la interpretación o la creación de situaciones escolares de lectura autónoma.¹⁷⁴

No obstante, tenemos muy presente que (respecto a nuestra propuesta didáctica) nuestro objetivo es sumamente ambicioso; sin embargo, consideramos que para acercarnos a las metas que ya mencionamos es posible siempre que se cuente con el espacio y tiempo necesario para poder aplicar una secuencia didáctica completa en la cual se pueda medir los avances, los obstáculos y las limitantes a las que se enfrena el alumnado en su proceso de aprendizaje, pues como afirma Colomer:

No cabe duda que puede convenirse en el fracaso de los objetivos escolares si, tras diez años o más de escolaridad obligatoria, alguien se manifiesta ajeno a la lectura literaria, lee un solo tipo de textos, se limita a manifestar su agrado respecto a las obras, las valora a partir de criterios como el mimetismo acerca de la realidad o lee los textos como si se crearan en sus manos sin mayor referencia, interés contextual y esquema cultural donde insertarlos.¹⁷⁵

Por otra parte, la secuencia se abreva de diversas propuestas: respecto a la lectura de los textos, que se realiza en el aula, tomamos en cuenta los postulados de Isabel Solé, quien plantea, *grosso modo*, que para acceder a la comprensión de lectura de cualquier texto se requiere de algunas estrategias de comprensión lectora. En este sentido, para la autora, enseñar a leer es un proceso complejo que requiere una intervención, por parte de la figura más competente, antes, durante y después de la lectura. Así, la lectura requiere de ciertas condiciones para su aprendizaje como: claridad y coherencia del texto oral o escrito, expectativas respecto al texto, conocimientos previos, estrategias (objetivos concretos de lectura, permiten establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo que le aporta

¹⁷⁴ Teresa Colomer, “El aprendizaje de la competencia literaria”, p. 112.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 114.

el texto, para adquirir, retener y utilizar la información), etcétera. Por lo tanto, según Solé, las estrategias que realizamos inconscientemente nos permiten interactuar con el texto y finalmente comprenderlo. Asimismo, acerca de la lectura compartida, la autora nos dice lo siguiente:

Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que les son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y el proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infieren de sus alumnos. Existe un acuerdo bastante generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión antes, durante y después de la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes: formar predicciones sobre el texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto. Resumir las ideas.¹⁷⁶

Además, nuestra propuesta se basa casi por completo en los postulados de Jorge Larrosa, quien propone que la lectura de cualquier texto puede ser una experiencia desde distintos ámbitos. El filósofo plantea lo siguiente:

La lectura puede ser una experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento, y también una experiencia sensible, emocional, una experiencia en la que está en juego nuestra sensibilidad, eso que llamamos sentimientos. Podríamos decir que cuando yo leo a Kafka, Platón o Freire lo importante desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka dice ni lo que yo pueda decir sobre Kafka, sino **el modo como en relación con las palabras de Kafka puedo formar o transformar mis propias palabras; lo importante desde el punto de vista de la experiencia es cómo la lectura de Kafka puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir o lo que aún no puedo decir o lo que aún no quiero decir; lo importante desde el punto de vista de la experiencia es que la lectura de Kafka puede ayudarme a formar o transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras; lo importante desde el punto de vista de la experiencia no es ni lo que Kafka piensa, ni lo que yo pueda pensar sobre Kafka, sino el modo cómo en relación con los pensamientos de Kafka puedo formar o transformar mis propios pensamientos.** Lo importante desde el punto de vista de la experiencia es cómo la lectura de Kafka (o cualquier autor) puede ayudarme a sentir lo que aún no sé sentir, o lo que aún no puedo sentir, o lo que aún no quiero sentir; lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka puede ayudarme a formar o a transformar mi propia sensibilidad, a sentir por mí mismo, en primera persona, con mi propia sensibilidad, con mis propios sentimientos.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, p.102.

¹⁷⁷ J. Larrosa, *La experiencia de lectura...*, p. 65.

Con relación a lo que Larrosa propone, para nuestra intervención, resultan muy enriquecedores los postulados de la estética de la recepción. Gracias a éstos nos es posible establecer una base teórica para abordar el texto narrativo con el fin de no limitar la secuencia didáctica sólo al campo filosófico. Así, la estética de la recepción concibe el texto como la base, el objeto real, invariable y delimitado por el autor, mientras que la obra es el texto que el receptor transforma con su lectura, con el dialogo que entabla con éste. Así pues, el lector se convierte en co-autor del texto. No obstante el lector sólo puede producir la obra a partir del texto creado por el autor. En este sentido, Adolfo Sánchez Vázquez dice lo siguiente:

Se instaura un diálogo entre lo que el texto dice y no dice, o entre la indeterminación del texto y su determinación por el lector al llenar sus espacios vacíos. Ahora bien esto no significa que semejante determinación de lo indeterminado o relleno de los espacios vacíos sea arbitraria. Y no lo es por dos razones: primero, porque el lector al concretar el texto que es un sistema constituido de sentido, o sea, un sistema del que los espacios vacíos constituyen un elemento o parte. Por tanto, al llenarlos el lector tiene que hacerlo en concordancia con ese sistema.¹⁷⁸

Por otra parte, respecto a los contenidos de la unidad; para trabajar el espacio narrativo, la construcción de los personajes, el narrador y las secuencias narrativas se recuperan las ideas de Luz Aurora Pimentel, *El espacio en la ficción*. Anderson Imbert, *Teoría y técnica del cuento*. Asimismo, los trabajos de Lauro Zavala con el fin de que esto ayude a que los jóvenes se acerquen a la estética del cuento, es decir, que tomen conciencia del uso particular que se da al lenguaje en un texto literario.

Respecto al trabajo que se realiza en el aula, nuestra propuesta busca ceñirse a los objetivos que, de acuerdo con Daniel Cassany, comparten los enfoques comunicativos, puesto que se trata de “enseñar a usar la lengua meta a través de actividades prácticas que permitan al alumno aprender y ejercitar la comunicación en el aula” Así, cada sesión de trabajo se diseñó para que los discentes hablen, lean, escriban y escuchen de literatura.¹⁷⁹

¹⁷⁸ A. Sánchez Vázquez, *De la estética de la recepción a una estética de la participación*, p.53

¹⁷⁹ En un enfoque comunicativo, la utilización (lectura o escritura) de textos no es el objetivo último, sino el intermedio, pues el fin último es garantizar la mejor comunicación posible. Por eso, trabajar, en ciertos momentos, con unos textos y no otros resulta, desde el punto de vista epistemológico y didáctico, más conveniente, bien sea por su frecuencia de uso, por su riqueza lingüística literaria, por sus posibilidades

Asimismo, en el trabajo realizado con los estudiantes, tenemos muy presente la noción constructivista del aprendizaje, la cual concibe la enseñanza como un proceso compartido, pues el estudiante, gracias a la ayuda que recibe del docente, es capaz de construir conocimiento. Así, la escuela es el espacio donde los estudiantes se desarrollan de acuerdo con su capacidad de construir significados en torno a los contenidos curriculares. No obstante, esto sólo puede lograrse si “la construcción del aprendizaje incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva en la que el profesor actúa de guía y mediador entre el niño y la cultura.” En este sentido Zabala Videla afirma lo siguiente:

Se asume que nuestra estructura cognoscitiva está configurada por una red de esquemas de conocimiento. Dichos esquemas se definen como las representaciones que una persona posee, en un momento dado de su existencia, sobre algún objeto de conocimiento. A lo largo de la vida, estos esquemas se revisan, se modifican, se vuelven más complejos y adaptados a la realidad, más ricos en relaciones. La naturaleza de los esquemas de conocimiento de un alumno depende de su nivel de desarrollo y de los conocimientos previos que ha podido ir construyendo; la situación de aprendizaje puede ser conceptualizada como un proceso de contraste, de revisión y de construcción de esquemas de conocimiento sobre los contenidos escolares.¹⁸⁰

Por otra parte, el material de trabajo (los textos) se seleccionó tomando en cuenta varias cuestiones: en primer lugar se trata de textos contemporáneos, es decir, textos cercanos a la cultura y realidad concreta del alumnado. En segundo lugar, se trata de historias que abordan una temática que es universal a cualquier ser humano: la soledad y la música (con esto se busca que las historias que narran Jorge Volpi, Guillermo Samperio, Luis Sepúlveda, Paola Fernández Silanes, Poli Delano, Emil Ciorán y Mónica Lavín resulten cercanas, conmovedoras y significativas para los lectores). En tercer lugar, son textos con un nivel de complejidad manejable para los lectores, puesto que tanto el lenguaje como las estructuras sintácticas no representan una dificultad para acceder a la comprensión de los

formales, por su proyección profesional etc. En el enfoque comunicativo se parte del texto como una totalidad. Por lo cual el texto, como unidad lingüística en la que se incluyen otras subunidades más pequeñas, no tiene extensión prefijada. Una palabra que comunique un contenido completo, como por ejemplo: ¡Socorro! ¡Silencio! es un texto. Lo mismo puede suceder con una oración, por ejemplo: cuidado con el perro. Evidentemente también es un texto la novela *Cien años de soledad*. De manera que la extensión no delimita la categoría de texto o no texto, por lo que podríamos decir que todo texto está formado por una o más oraciones, entre las cuales hay coherencia y que en su conjunto ofrecen una unidad completa de forma y contenido. en: *El aprendizaje significativo de la literatura*, p. 41.

¹⁸⁰ Zabala Videla, “La práctica educativa. unidades de análisis”. p. 67.

textos. Finalmente, un factor determinante para la selección fue el papel que desempeña la música en el desenvolvimiento de las historias, es decir, la relación que los protagonistas entablan con ésta.

En este sentido, proponemos una secuencia didáctica (con referentes interdisciplinarios exclusivamente literario-musicales) materializada en un modelo que basa su especificidad tanto en la teoría de la recepción, la teoría de la intertextualidad¹⁸¹ y la lectura del texto literario desde el punto de vista de la experiencia con el fin de optimizar el proceso de recepción en el alumnado, ya que podemos decir que la articulación de la música y la literatura siempre ha estado presente en la vida de los estudiantes de bachillerato, pues, tal vez, desde niños su entorno (la familia, la vida social, la vida íntima, etcétera.) ha sido acompañado por ambas manifestaciones artísticas. Quizá en los primeros años de escuela. Por lo tanto, consideramos que al extender un puente intertextual entre la música y la literatura se potencia tanto la comunicación literaria como la lectura profunda (además se enriquece el conocimiento previo y el intertexto lector de los estudiantes.) A este respecto, Manuel Pérez Tornero nos dice:

Comprendemos en profundidad cuando, después de codificar e interpretar, somos capaces de crear un modelo del contenido del texto que tiene sentido para nosotros mismos o sea cuando sabemos que es significativo para nosotros mismos. Esta es la lectura profunda. La lectura profunda es un proceso que va más allá de la pura descodificación. Consiste en la habilidad de reconocer la situación del yo lector en relación con el contenido del texto y también en relación con el proceso de lectura, la lectura profunda no sólo asegura la comprensión sino el entendimiento.¹⁸²

6.4 Contenidos y propósitos

En la secuencia, se consideran contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los cuales se detallan en la primera parte de cada sesión. Esto nos da cuenta de los objetivos

¹⁸¹La intertextualidad verbal se ramifica en externa (intertextualidad) e interna (intratextualidad). La intertextualidad externa relaciona textos de diferentes autores, mientras que la interna conecta textos del mismo autor. Podríamos hablar de «intertextualidad heteroautorial» y «homoautorial», respectivamente, según Quintana Docio. Además, Martínez Fernández diferencia entre una intertextualidad endoliteraria y una intertextualidad exoliteraria, dependiendo de la naturaleza del subtexto. La intertextualidad endoliteraria se divide en cita y alusión, explícitas (marcadas) o no. La intertextualidad exoliteraria se clasifica en textos no literarios, frases hechas y voces sin rostro, en “Fundamentación teórica de la intertextualidad literario-musical como línea de investigación e innovación, en: “Didáctica de la Lengua y la Literatura.” p. 256

¹⁸² Juan Manuel Pérez Tornero, “El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica”, p. 56.

de aprendizaje que nos planteamos para cada una. Así, cuando hablamos de conceptos nos referimos, por ejemplo, a conjunto de hechos, objetos o símbolos que tienen características comunes. Respecto al aprendizaje de conceptos, veamos lo que nos dice Zavala y Videla:

En relación a las condiciones de un aprendizaje de conceptos. Se trata de actividades complejas que provocan un verdadero proceso de elaboración y construcción personal del concepto. Actividades experienciales que faciliten que los nuevos contenidos de aprendizaje se relacionen substantivamente con los conocimientos previos; actividades que promuevan una fuerte actividad mental que facilite dichas relaciones; actividades que otorguen significatividad y funcionalidad a los nuevos conceptos y principios; actividades que supongan un reto ajustado a las posibilidades reales, etc.¹⁸³

Por otra parte, los contenidos procedimentales incluyen reglas, o métodos para realizar los procesos. Podemos decir que son un conjunto de acciones dirigidas a la consecución de un objetivo. En este sentido, Zavala y Videla consideran que el aprendizaje de un procedimiento implica una serie de parámetros. Veamos que nos dicen:

-La realización de las acciones que conforman los procedimientos es una condición *sine qua non* para el aprendizaje. Si nos fijamos en la definición, vemos que los contenidos procedimentales son conjuntos de acciones ordenadas y finalizadas. ¿Cómo se aprende a realizar acciones? La respuesta parece obvia: haciéndolas. Se aprende a hablar hablando; a caminar, caminando; a dibujar, dibujando; a observar, observando. A pesar de la obviedad de la respuesta, en una escuela donde tradicionalmente las propuestas de enseñanza han sido expositivas, esta afirmación no se sostiene. Actualmente, todavía es normal encontrar textos escolares que parten de la base de que memorizando los diferentes pasos de, por ejemplo, una investigación científica, seremos capaces de llevar a cabo investigaciones, o que por el simple hecho de conocer las reglas sintácticas sabremos escribir o hablar.

-La ejercitación múltiple es el elemento imprescindible para el dominio competente. Como también confirma nuestra experiencia, no basta con realizar alguna vez las acciones del contenido procedimental. Hay que hacerlo tantas veces como sea necesario hasta que sea suficiente para llegar a dominarlo, lo que implica ejercitar tantas veces como sea necesario las diferentes acciones o pasos de dichos contenidos de aprendizaje.

-La reflexión sobre la misma actividad permite tomar conciencia de la actuación. Como también sabemos, no basta con repetir un ejercicio sin más. Para poderlo mejorar debemos ser capaces de reflexionar sobre la manera de realizarlo y sobre cuáles son las condiciones ideales de su uso. Es decir, es imprescindible poder conocer las claves del contenido para poder mejorar su utilización. Como podemos constatar, para mejorar nuestra competencia escritora, no basta con escribir mucho, aunque sea una condición imprescindible; poseer un instrumento de análisis y reflexión -la morfosintaxis- nos ayudará mucho a mejorar nuestras capacidades como escritores, siempre que sepamos, es decir, que hayamos aprendido a utilizar estos recursos en el mismo proceso de escritura. Esta consideración nos permite atribuir importancia, por un lado, a los componentes teóricos de los contenidos procedimentales a aprender y, por el otro, a la necesidad de que dichos conocimientos estén

¹⁸³Zabala Videla, *op. cit.*, p.41.

en función del uso, es decir, de su funcionalidad. Esto implica realizar ejercitaciones, pero con el mejor soporte reflexivo que nos permita analizar nuestros actos y, por consiguiente, mejorarlos.

-La aplicación en contextos diferenciados se basa en el hecho de que aquello que hemos aprendido será más útil en la medida en que podamos utilizarlo en situaciones no siempre previsible. Esta necesidad obliga a que las ejercitaciones sean tan numerosas como sea posible y a que se realicen en contextos diferentes para que los aprendizajes puedan ser utilizados en cualquier ocasión.¹⁸⁴

Así, diseñamos actividades encaminadas a que los estudiantes adquieran conocimientos procedimentales, esto es, deben saber hacer. En la secuencia, se plantea, por un lado, que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido durante el análisis de los cuentos, o sea, que logren identificar los recursos narrativos insertos en los textos literarios; por otro lado, que practiquen la escritura con el fin de que descubran que es una potente herramienta de expresión, puesto que, a través de la escritura de comentarios breves de experiencias de lectura, tiene la oportunidad de plasmar en el papel su voz propia, su voz única y subjetiva, su voz en primera persona. En suma, les da la oportunidad de compartir el tipo de relación que establecen con los textos.

Por último, respecto a los contenidos actitudinales, se entiende que las actitudes son experiencias subjetivas que implican juicios evaluativos por parte de los estudiantes. Zavala de manera análoga nos dice:

Las actitudes son tendencias o predisposiciones relativamente estables de las personas a actuar de cierta manera. Son la forma en que cada persona concreta su conducta de acuerdo con unos valores determinados. Así, **son ejemplo de actitudes: cooperar con el grupo, ayudar a los compañeros, respetar el medio ambiente, participar en las tareas escolares, etc.** Las normas son patrones o reglas de comportamiento que hay que seguir en determinadas situaciones que obligan a todos los miembros de un grupo social. Las normas constituyen la forma pactada de concretar unos valores compartidos por un colectivo e indican lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer en este grupo. Como podemos apreciar, a pesar de las diferencias, todos estos contenidos están estrechamente relacionados y tienen en común que cada uno de ellos está configurado por componentes cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (acciones y declaraciones de intención). Pero la incidencia de cada uno de dichos componentes se da en mayor o menor grado según se trate de un valor, una actitud o una norma.¹⁸⁵

¹⁸⁴ Zabala Videla, *op. cit.*, p.44.

¹⁸⁵ *Ibíd.*, p. 46.

En este sentido, como se podrá observar más adelante en la programación de cada sesión, se resalta la convivencia entre pares, el trabajo grupal, la discusión respetuosa de ideas, la escucha atenta de las opiniones, la colaboración, la observación del trabajo propio y de los compañeros y el intercambio constante de puntos de vista.

Finalmente, tomamos como principio fundamental que, al tratarse de estudiantes de primer semestre, la concepción que tal vez ellos tienen respecto a la literatura debe cambiar, es decir, desacralizar la idea de que los textos literarios son sólo para grandes iniciados, que la literatura es algo completamente inaccesible para cualquiera.

6.5 Metodología

En este apartado vamos a revisar lo que estrictamente se realizó en las horas de clase a las que tuvimos acceso. Con el fin de trabajar con los estudiantes el acercamiento a la lectura del texto narrativo desde el punto de vista de la experiencia, partimos de la idea de que la literatura no es para grandes iniciados o algo completamente inaccesible para lectores “neófitos.” Por lo tanto, con nuestra propuesta didáctica, además del objetivo fundamental que ya mencionamos anteriormente, buscamos con cada sesión que la idea y la postura que la mayoría de los alumnos tienen, cambie, es decir, que venzan sus posibles resistencias hacia una disposición real de sentarse en un lugar cómodo, respirar hondo y abrir un libro por el simple placer de leer.

Acerca de nuestra forma de trabajo en el aula, optamos por revisar aisladamente las características del cuento y su estructura, es decir, revisamos específicamente los conceptos que son relevantes para cada sesión el fin de dirigir la atención de los estudiantes a un recurso narrativo específico. No obstante, debemos reiterar que esta división es arbitraria y la realizamos con el fin de hacer más asequible el reconocimiento de los recursos que conforman el texto literario.¹⁸⁶ A este respecto, Ysabel Gracida propone lo siguiente: “El

¹⁸⁶ El texto literario adquiere sentido desde el punto de vista semiótico- textual como un sistema de signos que tiene en la base de su organización la lengua natural. En esta tendencia resulta básico caracterizar al texto desde la codificación plural y determinar su análisis en su contexto. Según se sabe, los textos literarios no fundamentan su fuerza en el valor racional de los enunciados o en la veracidad empírica de los datos. E el texto literario, las expresiones tienen un significado esencialmente afectivo, imaginativo que desde el punto

análisis de textos literarios tiene como propósito ir más allá de lo que el texto dice para realizar una disección de éste, dirigida a un lector o lectora a quien no sólo hay que informar, sino más específicamente atraer y convencer con base en un uso riguroso de determinadas categorías de análisis.”¹⁸⁷

Por lo tanto, el hecho de focalizar la atención en aspectos particulares como la figura del narrador, la voz narrativa, los tipos de narrador, los personajes, el espacio narrativo y las secuencias básicas, de alguna manera, les da la oportunidad a los estudiantes de tomar conciencia de lo que implica la construcción literaria, lo cual se puede traducir en una mejor comprensión del género literario.

Por otro lado, en cuanto a la lectura del texto literario seguimos los siguientes principios.

- La lectura oral es muy valiosa para los principiantes (articulación y pronunciación)
- Se tiene que aprender a suprimir, en la lectura en silencio, la expresión de lo leído por medio de la voz viva.
- El trabajo del docente consistirá en enseñar a los estudiantes a desarrollar su propia sensibilidad, es decir, leer los textos con profundidad buscando desentrañar los sentimientos y las ideas fundamentales.
- Establecer condiciones para que los estudiantes contrasten los sentimientos y las ideas que los textos les ofrecen con las suyas.

En vista de lo anterior, ponemos en práctica en el aula diversas formas de lectura de acuerdo con los requerimientos de cada sesión. Hay lectura en voz alta hecha por el docente¹⁸⁸ y lectura compartida (Isabel Solé). En este sentido, es de suma importancia establecer las diferencias que existen entre una lectura y otra (en la lectura en voz alta no hay ningún trabajo antes, durante y después de la lectura) con el fin de que los estudiantes desarrollen habilidades y estrategias para afrontar el proceso de lectura de una forma más autónoma y satisfactoria.

de vista lo hace difuso. Busca conmover, no convencer. Invitan a los lectores a implicarse en una experiencia que no es necesariamente conceptual en la construcción de un mundo posible, en *El quehacer de la escritura*, p. 163.

¹⁸⁷ María Ysabel Gracida Juárez y Guadalupe Martínez Montes, *El quehacer de la escritura*, p. 164.

¹⁸⁸ Al realizar la lectura en voz alta se prestó atención en la entonación, la puntuación y la buena dicción

Así, el primer trabajo que se realiza antes de la lectura es, de acuerdo con Solé, establecer los objetivos de lectura (para ello se hace una hipótesis de lectura, personajes, trama, etcétera.). Respecto al trabajo que se hace posterior a la lectura, en algunos casos, se construye una interpretación o construcción de sentido del texto en plenaria, es decir, los estudiantes comparten sus ideas acerca de sus primeras impresiones. Por lo tanto, se da prioridad a la discusión de ideas, pues, para que los estudiantes desarrollen la capacidad de establecer relaciones significantes o afectivas con los textos, es necesario que confíen en sus puntos de vista y que, a su vez, sean capaces de expresarlos e intercambiarlos respetuosamente frente al grupo.

Por otra parte, después del trabajo que se hace respecto al proceso de comprensión e interpretación posterior a la lectura, se establecen condiciones para que los lectores puedan acceder a una experiencia de lectura real, puesto que, tomando en cuenta tanto la temática como los elementos que comparten los textos, la música juega un papel fundamental. Esto nos recuerda lo que afirma el doctor Juan Mata al respecto: “La literatura tiene vínculos con otras manifestaciones artísticas –arquitectura, música, pintura, cine– y con el pensamiento filosófico y científico de cada época.

De manera que **aprender los elementos comunes a todo ello acrecienta el entendimiento del texto literario.**” Por lo tanto, con el fin de potenciar la comunicación literaria nos dimos a la tarea de ejecutar frente a los estudiantes piezas musicales que están estrechamente relacionados con los tres cuentos que se leyeron¹⁸⁹.

¹⁸⁹ La persona interesada en el texto se ve así abocada a una permanente actividad: para que este proceso llegue a buen fin es necesario que el sujeto interpele continuamente el texto, consulte sin cesar su archivo de conocimientos culturales y contextuales, y realice el gran número de inferencias que le permitan construir la trama de significados que asignará al escrito. Tales conocimientos obtenidos de la interacción social y cultural y de procesos anteriores de lectura y estudio, se configuran en modelos personales que organizan la experiencia y los valores que se derivan de ella y se ponen a disposición de las necesidades interpretativas. El contexto desde el que se lee, o mejor dicho el modelo contextual con el que el lector se representa la situación comunicativa en que participa y su papel en la misma es un factor importantísimo para la comprensión lectora por el gran número de factores emocionales y actitudinales que implica, en “Comprensión lectora y competencias del profesorado”, p. 64.

Después de leer el primer cuento “Alimento del espíritu” de Jorge Volpi (y realizar la identificación de recursos literarios), con el fin de acercar a los estudiantes el universo literario que se representa en el texto, tocamos en vivo en el aula música de India con una flauta *Bansuri*,¹⁹⁰ un breve *Alap*¹⁹¹ (duración 5 min). Respecto a la música de India, el músico hindú Ravi Shankar nos dice lo siguiente: “La música es una disciplina espiritual para la autorrealización donde la conciencia individual se puede elevar para comprender el significado del universo. La música de India es el vehículo para esto.”

De tal manera, consideramos que al ejecutar este tipo de música en vivo para los estudiantes, por un lado, es posible representar totalmente la idea que Volpi plantea en su cuento (respecto a que la música puede ser un alimento del espíritu); por otro, es posible crear condiciones para que los lectores puedan establecer un dialogo real con el texto y así acceder a un lectura del cuento desde el punto de vista de la experiencia, lo cual se puede traducir como un descubrimiento para los lectores. Tal como afirma el escritor Felipe Garrido: “¿Que significa el gusto, el placer de leer? Significa que se ha descubierto que la lectura es una parte importante de la vida; que la lectura es una fuente de experiencias, emociones y afectos, que puede consolarnos, darnos energía, inspirarnos.”

Tras la lectura del segundo cuento, “Mañanita blusera” de Guillermo Samperio, reproducimos con unas bocinas una pieza musical de John Lee Hooker, personaje del cuento, ya que consideramos que para comprender y acceder al contexto que el escritor narra en esta historia es indispensable que los lectores escuchen una pieza de blues.¹⁹² De

¹⁹⁰ El *bansuri* es una flauta originara de India y Pakistán, hecha de una sola pieza de bambú (consta de seis o siete agujeros abiertos). Es un instrumento asociado con los ganaderos y la tradición pastoral, íntimamente ligado a la historia de amor de Krishna y Radha (representado en pinturas budistas).

¹⁹¹ Es una improvisación lenta donde el músico explora las notas. **Dicha exploración tiene una intención introspectiva para quien la escucha.** Ésta se acompaña solo de otro instrumento de cuerdas *tampura*. Anexamos la siguiente dirección para quien quiera escuchar este tipo de música: https://www.youtube.com/watch?v=RcZv3k_PWtk

¹⁹² Es un género musical cuyos orígenes se pueden encontrar en géneros como el góspel y los cantos espirituales de los afroamericanos sometidos a la esclavitud. El blues tiene sus raíces históricas en África. Los esclavos que trabajaban en las plantaciones del sur de estados unidos tenían la costumbre de cantar para levantar el ánimo y superar la situación adversa. Es un canto de libertad. Esta es la pieza que se escuchó en clase. <https://www.youtube.com/watch?v=1kQIRQRGdfQ>

tal manera se extiende un puente intertextual que les permite a los estudiantes entrar en contacto con elementos que constituyen este relato. Esto enriquece su intertexto lector.

Finalmente, para establecer vínculos reales, tras la lectura del último cuento “*My favorite things*” de Luis Sepúlveda ejecutamos una breve balada de Jazz con un saxofón soprano (5min). Lo que buscamos con esto es, por un lado, representar la atmósfera de tristeza, melancolía y desesperanza que el protagonista de la historia vive a través de una pieza del saxofonista John Coltrane; por otro, dotar de elementos para que el lector se conecte con su propia subjetividad, que llene los espacios de indeterminación que el texto contiene, que logre un diálogo con lo que el texto le plantea.

Por otra parte, aunque nuestra principal preocupación fue darle prioridad a la lectura del texto literario desde el punto de vista de la experiencia, se pretende que los estudiantes escriban un breve comentario de su experiencia de lectura en el cual se refleje la relación que lograron sí/no establecer con los textos. Para lograr el comentario, se les ofrece a los estudiantes un guía, a modo de ayuda, en la que se mencionan algunos aspectos que pueden desarrollar al enfrentarse a la temida hoja en blanco (se puede consultar en el desarrollo de las sesiones). Veamos lo que plantea Carlos Lomas al respecto:

Al aprender a leer, al aprender a entender y al aprender a escribir, los alumnos y las alumnas aprenden también durante la infancia, la adolescencia y la juventud a usar el lenguaje escrito en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. De igual manera, al aprender a leer, a entender y a escribir, aprenden a orientar el pensamiento y al ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo. Como señala Juan José Millas no se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. **Se escribe y se lee para comprender el mundo.** Nadie debería salir a la visa sin haber adquirido esas habilidades básicas.¹⁹³

En este sentido, es importante mencionar que en un contexto óptimo de intervención didáctica se debería trabajar la escritura sesión tras sesión; es decir, los estudiantes deberían tomar notas de las ideas que les parecen relevantes del texto, deberían hacer cuadros comparativos respecto a la forma que cada autor trata el tema de la soledad y la música, etcétera. Con esto hace posible que ellos, para escribir, generen lluvia de ideas para realizar borradores, y correcciones de los comentarios.

¹⁹³ Carlos Lomas, “Leer para transformar el mundo”, p. 58.

6.6 Actividades

En el apartado 6.8 “Desarrollo de las sesiones” se presentan con detalle las actividades que conforman nuestra propuesta con el fin de que los lectores de este trabajo de titulación tengan un parámetro respecto a la organización del trabajo que se realiza dentro y fuera del aula. Asimismo, presentamos de esta forma la secuencia con el fin de ofrecerle al lector un trabajo ordenado que le permita comprender la distribución de las actividades de nuestra propuesta didáctica con mayor claridad, puesto que el aprendizaje es un proceso complejo que requiere gran planeación por parte del docente.

Las actividades que diseñamos varían en cuanto a sus objetivos y sus implicaciones en el aprendizaje. La intención es dotar a los estudiantes de herramientas de interpretación del texto para que desarrollen habilidades que les permitan establecer una mejor comunicación literaria con los textos. Además, en cada sesión, siguiendo el enfoque del CCH enfoque comunicativo, los ejercicios que se desarrollan en clase exige que los estudiantes practiquen las cuatro habilidades lingüísticas, puesto que hablan, leen, escuchan y escriben de literatura.

Así, podemos decir que tenemos un gran repertorio de actividades; algunas se hacen individualmente, otras en grupo, unas más en pareja. La intención es generar una actitud de cooperación pues, se busca dar prioridad al trabajo colectivo. Por otro lado, pusimos cuidado especial incluir actividades variadas para tratar de atender los intereses diversos que cada estudiante puede tener, es decir, para que con una tarea u otra puedan sentirse motivados y estimulados en su proceso de aprendizaje (hay actividades en pareja de identificación de recursos literarios, hay discusión en plenaria, hay escucha de música en vivo, hay escritura y dibujo, lo cual desarrolla la observación, creación, interpretación y dialogo con los textos.

6.7 Recursos

En la planeación de cada sesión de trabajo detallamos los recursos que se requieren para cada sesión. Se usan los insumos que el docente proporciona: copias para realizar las

actividades y el material de lectura, ya que no se pudo contar con un proyector. Para explicar los conceptos se hace clase magistral, no obstante teniendo en cuenta todo el tiempo al estudiante (conocimientos previos) Se emplean bocinas para escuchar algunas entrevistas respecto a algunos datos de los autores de los textos para que los jóvenes los identifiquen.

En el CCH se usan las mesas y sillas de acuerdo con las necesidades de cada ejercicio; las mesas pueden agruparse para formar equipos con diverso número de integrantes. Durante las sesiones que se desarrollan en el aula se hace uso del pizarrón y plumones de colores que permiten organizar mejor la información. Algunas fotocopias son proporcionadas por el docente y otras deben conseguirlas los alumnos, por ello la programación del trabajo debe cuidarse puntualmente y solicitar el material de trabajo de cada sesión oportunamente.

6.8 Evaluación

En esta secuencia la evaluación sigue la línea planteada por programa del CCH, pero con los ajustes y variantes que la práctica personal de la docencia y cada sesión requieren. En nuestra propuesta didáctica tenemos muy definido el tipo de evaluación que debe realizarse. En este sentido la evaluación,¹⁹⁴ de acuerdo con Edwards y Mercer, debe entenderse como un proceso que se caracteriza por:

- Recoger información, ya sea por medio de instrumentos escritos o no: interacción en el aula, condiciones de relación con los otros, comentarios diversos sobre lo que se aprende en el salón de clases.
- Analizar la información y emitir juicio sobre ella. Los mecanismos de análisis son variados y es importante determinar con el alumnado determinar lo que tendrá peso en los resultados de acuerdo con las condiciones del aprendizaje que se pretenda conseguir.

¹⁹⁴ Ma. Ysabel Gracida Juárez, “Nueva concepción de la evaluación, ¿Para qué y qué evaluar?”, p.1.

- Tomar decisiones de acuerdo con el juicio emitido, es decir, decisiones de carácter social que constaten y certifiquen aprendizajes, que determinen el nivel de conocimientos alcanzado en un tema o una unidad didáctica, entre otros, para que el docente tenga elementos para otorgar lo que llamaos calificación.

Respecto a lo anterior, podemos observar que la intención de la evaluación está muy alejada del hecho de sólo ponerle una calificación al evaluado. En este sentido, Ysabel Gracida afirma lo siguiente:

La intención de evaluar no debe asociarse sólo con la calificación y con la consecuente selección que se hace de un alumnado para diversos requerimientos de la sociedad. Evaluar, más que nunca, equivale a establecer una función reguladora en la que, además del docente, sean los propios estudiantes quienes detecten sus dificultades de aprendizaje y puedan disponer de estrategias y de instrumentos para superarlas. La evaluación por tanto debe verse como una actividad planificada y sistemática.¹⁹⁵

Por lo tanto, es de suma importancia planificar la evaluación, es decir, tomar en cuenta los diversos factores que intervienen en esta, tales como: los instrumentos de evaluación, los contenidos de aprendizaje, los procesos que conforman la consecución de los aprendizajes, etcétera. A este respecto, Ysabel Gracida menciona lo siguiente:

Un primer nivel en la planificación de la evaluación es el que se realiza con lo que se llama evaluación inicial. En este sentido es esencial considerar lo que se denomina como estructura de acogida, que está conformada por los hábitos y actitudes del evaluado, sus experiencias personales que con alguna frecuencia se tienden a minusvalorar, sus concepciones del mundo, sus concepciones del mundo a menudo distintas de los docentes; el manejo de la lengua no solo para organizar no sólo las expresiones inmediatas [...] la llamada evaluación inicial o de conocimientos previos es básica para planificar lo necesario durante la fase concreta del proceso de aprendizaje. La llamada evaluación final es el resultado de haber transitado por distintos momentos del aprendizaje y de trabajo y es el momento en el que aún se pueden detectar problemas en lo aprendido para evitar obstáculos¹⁹⁶

En vista de lo anterior, para tener un contexto del grupo, se aplica un cuestionario diagnóstico respecto a los hábitos de lectura. Nuestra intención es explorar qué tan habituados están los jóvenes a la lectura, cuál es su experiencia con los libros, es decir, con

¹⁹⁵ *Ibíd.*, p.2.

¹⁹⁶ *Ibíd.*, p.4.

qué frecuencia leen, cómo conciben la literatura, si les gusta leer, que tipo de textos prefieren, sobre qué temas les gusta leer, etcétera. En suma, la visión que los jóvenes estudiantes tienen de la literatura, es decir, si la conciben como fuente de transformación y conocimiento personal. Por lo tanto, los datos que se obtienen nos permiten conocer algunos de los antecedentes de los jóvenes en cuanto sus competencias comunicativa y literaria. Asimismo, ayuda a los estudiantes a hacerse conscientes de la responsabilidad que tiene respecto a la construcción de su competencia lingüística y literaria. Además de conocer sus propias capacidades lingüísticas.

Por otra parte, en la planeación de cada sesión hay una columna destinada a la evaluación con el fin de dar mayor claridad al lector; consideramos que resulta más factible saber en qué momentos se hace una valoración específica que arrojará elementos para conformar las evaluaciones, pues como afirma Díaz Barriga: “Entre más información obtengamos por diversos medios sobre el proceso de construcción y del producto construido de aprendizajes significativos, podremos estar seguros de que vamos rumbo a nuestro objetivo.”

Asimismo, puede observarse, en el mismo apartado, que los discentes elaboran diversos productos en cada sesión grupal. En un contexto ideal de intervención esto serviría para atender el trabajo de los educandos y examinar el proceso que siguen para dar retroalimentación interactiva.¹⁹⁷

Finalmente, para hacer una evaluación respecto al objetivo concreto de este trabajo de titulación, el instrumento didáctico¹⁹⁸ en el que se conjugan la suma de actividades que

¹⁹⁷ La evaluación en el aula suele tener tres momentos importantes: al inicio, durante el proceso de enseñanza y al final de un periodo. Además, solemos asociar cada momento con distintos propósitos educativos; así, la evaluación de nuestros alumnos al inicio del ciclo escolar o de un periodo solemos relacionarla con una evaluación diagnóstica, la que se realiza durante el proceso con una evaluación que busca mejorar el aprendizaje (evaluación formativa) y la que realizamos al final del bloque es frecuente que la asociemos con una evaluación sumativa. Por lo tanto, lo que define si es una evaluación formativa es lo que hacemos a partir de la información que obtenemos con dicha evaluación; la evaluación sumativa, su propósito está enfocado a identificar qué han logrado los alumnos y no cómo pueden mejorar, en *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*, INEE.

¹⁹⁸ Los instrumentos de evaluación se han construido a lo largo del tiempo con el propósito de diferenciar el antes, el después o el durante del proceso: El portafolio es una colección de evidencias recopiladas por un estudiante durante un periodo de formación el propósito es demostrar a través de estos registros de trabajo qué es lo que un alumno ha entendido y aprendido. Carpeta de trabajo. Se ordenan y comentan todo tipo de

conforman nuestra propuesta didáctica es el comentario de la experiencia de lectura que realizan los estudiantes al final de cada sesión, ya que nos parece que es la manera más atinada de obtener un resultado en cuanto recepción y construcción sentido de los textos. Para ello, ponemos especial atención en la interpretación basada en la experiencia de lectura que los jóvenes hacen cada cuento a partir de su propia subjetividad, puesto que: “trabajar con seres humanos es trabajar con su entorno, con sus familias, con su historia personal, con sus experiencias, con la orientación social y cultural de la escuela, con sus lecturas o falta de ellas, es decir, evaluar es sumar una serie de condiciones tanto escolares como extra escolares que juegan en el momento de generar todas las prácticas de evaluación.”¹⁹⁹

Por lo tanto, se evalúa el modo en que a través del uso de lenguaje se ve reflejada su voz propia en cuanto a la relación que pudieran o no establecer con el texto. En este sentido, para nosotros es válido que los estudiantes muestren su desacuerdo o su desilusión respecto al texto, es decir, quizá no fue posible crear las condiciones para que accedieran a eso que llamamos lectura como experiencia, ya que el gusto por la literatura, los vínculos que se pueden establecer, el gozo de leer, la aversión o la sorpresa no pueden medirse ni cuantificarse únicamente con instrumentos formales.

6.9 Desarrollo de las sesiones

El factor principal que guía los procesos de enseñanza y aprendizaje es el aprendizaje esperado al cual tienen que llegar los estudiantes, por lo tanto, al diseñar una secuencia didáctica es importante saber qué se espera que aprendan los disidentes. Si bien en el programa de estudios de TLRIID 1 se especifican estos referentes; es necesario identificar

evidencias en diferentes soportes que muestran el proceso del aprendiz en el desarrollo de las competencias profesionales, tablas de contenido borradores, etcétera. Perite saber cómo trabaja el estudiante. Las rubricas son herramientas para medir el desempeño de los aprendices en una tarea concreta son especialmente adecuadas para evaluar competencias. Suelen tener el formato de un atabla con criterios graduados en niveles de calidad, en “Nueva concepción de la evaluación, ¿Para qué y qué evaluar?”, p13.

¹⁹⁹ Ma. Ysabel Gracida Juárez, “Nueva concepción de la evaluación, ¿Para qué y qué evaluar?”, p.11.

los razonamientos, disposiciones y desempeños que implican por parte de los alumnos, es decir, lo que son capaces de hacer para demostrar dichos aprendizajes.

Por lo tanto se deben clasificar los aprendizajes esperados de acuerdo con la demanda cognitiva que requiere por parte del estudiante. A continuación retomamos la clasificación desarrollada por Stiggings y sus colegas en la cual se distinguen cuatro niveles de demanda cognitiva.²⁰⁰

1. Conocimiento: el alumno aprende conocimientos, hechos y conceptos; algunos son recuperados utilizando materiales de referencia. Las metas de aprendizaje por lo general se establecen utilizando algunos de los siguientes verbos: explicar, comprender, describir, identificar, informar, entre otros.

2. Razonamiento: el alumno desarrolla habilidades del pensamiento utilizando el conocimiento para resolver problemas, tomar decisiones, planear. Algunos aprendizajes esperados de este tipo comienzan con verbos como: comparar sintetizar, clasificar, inferir, evaluar, entre otros. Este tipo de aprendizajes requiere que los alumnos realicen procesos mentales.

3. Habilidades de desempeño: el alumno demuestra con hechos observables lo que sabe haciendo uso del conocimiento y el razonamiento para llevar una tarea específica. Algunos verbos que se utilizan para plantear este tipo de aprendizajes son: observar, escuchar, realizar, hacer, preguntar, leer, hablar, entre otros.

4. Habilidades para crear productos: el alumno realiza un producto al finalizar un proyecto o unidad o ciclo: utiliza el conocimiento, el razonamiento y las habilidades de desempeño para su desarrollo. Algunos verbos que se identifican con este tipo de aprendizaje son: diseñar, crear, desarrollar escribir, construir, entre otros.

En suma, identificar el tipo de meta de aprendizaje que se espera que alcancen los alumnos permite diseñar estrategias acordes con el nivel de demanda cognitiva. A

²⁰⁰INEE, *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*, pp. 22-25

continuación clasificamos los aprendizajes esperados de nuestra propuesta didáctica de acuerdo con las metas de aprendizaje propuestas por Stiggings.²⁰¹

Sesión 1. Cuento “Alimento del espíritu” Tipo de meta de aprendizaje					
Aprendizaje esperado	Conocimiento	Razonamiento	Habilidad	Creación de productos	Justificación
Identifica las características del cuento	X				Requiere que los estudiantes identifiquen las características generales del cuento. Su estructura.
Identificación de algunos recursos literarios del cuento “Alimento del espíritu”	X				Los estudiantes identificarán en el cuento el uso del narrador y la voz narrativa.
Incrementa la fluidez y la modulación de voz en la lectura en voz alta del cuento			X		Está relacionado con la habilidad de lectura en voz alta de los estudiantes: entonación y ritmo.
Escribe un comentario acerca de su experiencia de lectura	X	X	X	X	Implica la generación de un producto en el que los estudiantes recurren a la lectura desde el punto de vista de la experiencia para plasmar su recepción del cuento.

²⁰¹ Stiggins señala que las metas de aprendizaje son esenciales para una evaluación sólida; no podemos evaluar lo que no es claro para nosotros.

Sesión 2. Cuento “Mañanita blusera”

Aprendizaje esperado	Tipo de meta de aprendizaje				Justificación
	Conocimiento	Razonamiento	Habilidad	Creación de productos	
Identifica las características del cuento	X				Requiere que los estudiantes identifiquen las características generales del cuento. Su estructura.
Identificación de algunos recursos literarios del cuento “Mañanita blusera”	X	X			Los estudiantes identificarán en el cuento el uso del narrador y la voz narrativa. Reconocerán cómo se construyen los personajes dentro del cuento.
Identifica la temática del cuento y la contrasta con la del cuento de la sesión anterior	X	X			Los estudiantes en plenaria realizan la construcción de sentido del cuento. Escuchan las opiniones de sus compañeros
Incrementa la fluidez y la modulación de voz en la lectura en voz alta del cuento			X		Está relacionado con la habilidad de lectura en voz alta de los estudiantes: entonación y ritmo.
Reflexiona acerca de su experiencia de lectura	X	X	X	X	Implica la generación de un producto en el que los estudiantes recurren a la lectura desde el punto de vista de la experiencia para plasmar su recepción del cuento.

Sesión 3. Cuento: “*My favorite things*”

Aprendizaje esperado	Tipo de meta de aprendizaje				Justificación
	Conocimiento	Razonamiento	Habilidad	Creación de productos	
Identifica las características del cuento	X				Requiere que los estudiantes identifiquen las características generales del cuento. Su estructura.
Identificación de algunos recursos literarios del cuento “ <i>My favorite things</i> ”	X	X			Los estudiantes identifican cómo se construye el espacio narrativo. Inferen los fragmentos de la descripción del espacio.
Identifica la temática del cuento y la contrasta con la de los dos cuentos que leyó anteriormente	X	X	X		Los estudiantes en plenaria realizan la construcción de sentido del cuento. Escuchan las opiniones de sus compañeros
Incrementa la fluidez y la modulación de voz en la lectura en voz alta del cuento			X		Está relacionado con la habilidad de lectura en voz alta de los estudiantes: entonación y ritmo.
Escribe un comentario acerca de su experiencia de lectura	X	X	X	X	Implica la generación de un producto en el que los estudiantes recurren a la lectura desde el punto de vista de la experiencia para plasmar su recepción del cuento.

Por otra parte, el docente se enfrenta a grandes desafíos en el proceso de aprendizaje, por un lado, incluye el diseño de tareas o actividades que permitan reconocer los aprendizajes logrados por el alumnado; por otro, una vez que el estudiante (al final de un aprendizaje) realiza alguna tarea, es de suma importancia tener un instrumento que nos permita saber con mayor precisión qué aprendizajes logró respecto a lo que el docente diseñó. En este sentido, las matrices de valoración o rubricas pueden ser una herramienta de gran ayuda.²⁰²

A este respecto, autores como Wiggings, Eduteka y Andrade coinciden en lo siguiente:

Las matrices de valoración o rúbricas son herramientas que permiten que la evaluación funcione de manera válida y dan información importante que nutre las decisiones de los docentes y alumnos. De esta manera el uso y aplicación de estas herramientas puede contribuir a lograr que una evaluación ofrezca mayor información a los destinatarios permitiendo al mismo tiempo favorecer la autoevaluación de los educandos como principal medio para favorecer el autoajuste y el logro de un mejor desempeño y pericia.²⁰³

A continuación anexamos las rubricas tanto de las actividades como la del comentario de experiencia de lectura que utilizamos para evaluar los aprendizajes a los cuales llegó el alumnado. Asimismo, presentamos la planeación de cada sesión de trabajo para que la ejecución de la secuencia resulte clara. El lector puede observar el título del cuento que se abordará, el propósito, el tiempo de trabajo requerido, los aprendizajes esperados, los materiales y recursos y el producto que se solicita por la lectura de cada cuento.

²⁰² Las mejores rubricas seguirán una lógica, un método útil (aunque no rígido), lineamientos y criterios que permitan revisar constantemente la efectividad del trabajo de diseño que se está aplicando; para ello se tomarán en cuenta las siguientes condiciones básicas: 1. La matriz de valoración o rubrica deberá distinguir los aspectos centrales de aquello que interesa lograr o valorar, es decir, las dimensiones que se pretende evaluar, así como los niveles de logro en cada caso. 2. Las dimensiones deberán centrarse en los aspectos fundamentales del desempeño, evitando incluir aquellos que son fáciles de observar o cuantificar. 2. Cada dimensión será excluyente. Evitará incluir dimensiones que se refieran a un mismo aspecto del producto o proyecto que se pretende evaluar. 3. La descripción de los indicadores en cada dimensión deberá permitir identificar como se manifiesta la calidad en cada nivel. 4. Se deberá enfocar la evaluación en el impacto del desempeño (wiggings), en *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*.p.94

²⁰³ INEE, *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*, p.94

**Rúbrica para la evaluación de la actividad 1 Recurso del cuento “Alimento del espíritu”
4 preguntas**

Calificación: 8puntos=10, 7puntos=9, 6puntos=8, 5puntos=7, 4puntos=6, 3puntos=5

Valoración	2puntos	1punto	0puntos
Identificación del punto de vista del que se narra la historia	Identificación clara respecto al punto de vista desde el cual se narra la historia. Justifica su respuesta con un fragmento del cuento.	Identificación del punto de vista desde el cual se narra la historia No justifica su respuesta con un fragmento del cuento	No identifica desde qué punto de vista se narra la historia
Identificación de la voz narrativa en el cuento	Identifica la voz narrativa desde la cual se narra la historia. Justifica su respuesta con un breve fragmento del cuento en el que subraya persona gramatical, tiempo verbal, número y género.	Identifica la voz narrativa desde la cual se narra la historia. No Justifica su respuesta con un breve fragmento del cuento o no subraya persona gramatical, tiempo verbal, número y género.	No identifica la voz narrativa desde la cual se narra la historia.
Postura del narrador dentro de la historia	Identifica si el narrador sabe lo que ocurre en la historia. Justifica su respuesta con un breve fragmento del cuento	Identifica si el narrador sabe lo que ocurre en la historia No Justifica su respuesta con un breve fragmento del cuento	No identifica si el narrador sabe lo que ocurre en la historia
Actitud del narrador en el cuento.	Identifica si el narrador de la historia es objetivo. Justifica su respuesta con un breve fragmento del cuento	Identifica si el narrador de la historia es objetivo. No justifica su respuesta con un breve fragmento del cuento	No identifica si el narrador de la historia es objetivo

<p>Rubrica para la evaluación de la actividad 1 construcción de personajes en el cuento “Mañanita blusera” 4 preguntas Calificación: 8puntos=10, 7puntos=9, 6puntos=8, 5puntos=7, 4puntos=6, 3puntos=5</p>

Valoración	2puntos	1punto	0puntos
Construcción de personajes literarios	Identifica cómo se caracterizan los personajes del cuento. Justifica su respuesta con un breve fragmento del cuento.	Identifica cómo se caracterizan los personajes del cuento, pero no justifica su respuesta con un breve fragmento del cuento	No identifica cómo se caracterizan los personajes del cuento
Personaje principal	Identifica quién es personaje principal del relato. Justifica su respuesta con un breve fragmento del cuento.	Identifica quién es personaje principal del relato, pero no Justifica su respuesta con un breve fragmento del cuento.	No identifica la voz narrativa desde la cual se narra la historia.
Personajes secundarios	Identifica quienes son los personajes secundarios del relato Justifica su respuesta con un breve fragmento del cuento.	Identifica quienes son los personajes secundarios del relato, pero no justifica su respuesta con un breve fragmento del cuento	No identifica quienes son los personajes secundarios del relato.
Caracterización de personajes del cuento: carolina, yola y John Lee Hooker.	Identifica tanto el físico como el carácter de los tres personajes. Justifica su respuesta con un breve fragmento de cuento.	Identifica tanto el físico como el carácter de los tres personajes, pero no justifica su respuesta con un breve fragmento del cuento	No identifica ni el físico ni el carácter de los tres personajes.

A continuación, anexamos la rúbrica que empleamos para analizar los tres comentarios de experiencia de lectura que los estudiantes redactaron después de cada sesión

Dimensiones	Excelente (sí)	Bueno (sí cumple pero le faltó...)	Elemental (no cumple pero consideró...)	Insuficiente (no)
1. Comenta sobre la relación intertextual entre la música y la literatura. (recepción del cuento)	El texto refleja la experiencia del lector respecto a escuchar la música en vivo que se relaciona con los cuentos, es decir, La música le ayudó a comprender el cuento			El texto no refleja la experiencia del lector. La música no fue importante para comprender el cuento.
2. Opinión personal (subjetividad)	El texto refleja opiniones personales. Refleja el dialogo o comunicación que pudo establecer con el texto. Expone razones auténticas para ejemplificar de qué manera fue trastocado por la temática de la soledad	El texto refleja opiniones personales. Sin embargo no expone razones auténticas para ejemplificar de qué manera fue trastocado por el cuento.	El texto refleja opiniones personales, sin embargo no expone ninguna razón que ejemplifique de qué manera fue trastocado por el cuento	El texto no refleja opiniones personales; sólo se limita a responder las instrucciones para redactar el comentario
3. La lectura desde el punto de vista de la experiencia	El texto refleja opiniones personales. La música fue importante para acceder a una experiencia de lectura			El texto no refleja la experiencia de lectura del lector La música no fue importante
4 coherencia del texto	La redacción permite reconocer una idea general del texto. Orden de las ideas planteadas. Establece un hilo conductor, es decir, mantiene un hilo general.	La redacción no permite reconocer una idea general del texto, pero logra mantener un orden general de las ideas. Establece un tema central	La redacción no permite reconocer una idea general. No se identifica un hilo conductor que establezca el tema central del texto. No hay orden en las ideas planteadas	La redacción no permite reconocer una idea general, ya que las ideas planteadas están desordenadas, es decir, no se comprende lo que quiere expresar en el comentario.
5 Extensión del comentario	La extensión del comentario es de 10 o más renglones			La extensión del comentario es menor a 10 renglones

Cuento 1	Música y atmósferas de soledad.		
Título:	"Alimento del espíritu" Autor: Jorge Volpi		
Duración	Una sesión de 120 minutos.		
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> •El estudiante conoce lectura como experiencia a partir del cuento "Alimento del espíritu" •El estudiante conoce el uso del narrador y la voz narrativa a través del cuento "Alimento del espíritu" 		
Aprendizajes	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	<ul style="list-style-type: none"> •Identifica la función del narrador y el uso de la voz gramatical. •Distingue fragmentos que dan cuenta del tipo de narrador y la voz narrativa. •Reconoce el concepto de la experiencia de lectura. •Reflexiona con sus compañeros acerca de su experiencia de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> •Lee, con el profesor, el cuento "Alimento del espíritu" •Realiza hipótesis y hace inferencias acerca de la lectura. •Realiza en binas un ejercicio en el que, a partir del cuento, identifica el tipo de narrador y la voz narrativa. •Realiza un comentario de media cuartilla acerca de su experiencia de lectura. •Discute en plenaria acerca de la lectura del cuento. •Escucha las opiniones de sus compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> •Trabajo en equipo •Expone su punto de vista frente al grupo. •Aprecia la función que desempeña tanto el tipo de narrador como a voz narrativa en el cuento de "Alimento del espíritu". •Aprecia los diferentes tipos de lectura que puede tener el texto literario.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> •Cuento: "Alimento del espíritu" Autor: Jorge Volpi •Cuestionario diagnóstico de hábitos lectores •Actividad de identificación de tipo de narrador y voz narrativa •Instrucciones del comentario de experiencia de lectura •Video de <i>YouTube</i> acerca de la biografía del escritor Jorge Volpi •<i>Bánsuri</i> (Flauta de bambú de India) •APP de instrumento de cuerdas <i>Támpura</i> •Bocinas portátiles 		
Producto final	<ul style="list-style-type: none"> •Hojas de ejercicios 1 y 2 •Comentario escrito de media cuartilla respecto a la experiencia de lectura generada en el aula. 		

Desarrollo de la sesión 1

Etapa	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes	Evaluación
Inicio 10min.	<ul style="list-style-type: none"> •Explica brevemente el objetivo general de las tres sesiones que se llevarán a cabo. 2 min •Reparte un cuestionario diagnóstico. Actividad 1. 5 min. •Recupera conocimientos previos: ¿Qué es el cuento? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué tipos de narrador conocen? ¿Qué es la voz narrativa en un cuento? (anota lluvia de ideas en el pizarrón) 3min. 	<ul style="list-style-type: none"> •Contestan el cuestionario •Contestan las preguntas del profesor •Exponen sus dudas 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos
Desarrollo 35 min.	<p><u>Actividad 2</u> lectura del cuento “Alimento del espíritu” Anexo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> •Presenta el video de <i>YouTube</i> de la biografía de Jorge Volpi (duración 10min). •Realiza una lectura compartida del cuento (sólo tomando en cuenta el momento de la prelectura y post lectura con el fin de no romper el ritmo de lectura del cuento). •Realiza unas preguntas antes de la lectura: De acuerdo al título, ¿de qué creen que tratará el cuento? Para ustedes, ¿qué sería un alimento del espíritu? ¿Cuál creen que será el tema principal del cuento? 3 min. •Realiza unas preguntas después de la lectura del cuento: ¿Cuál creen que es el alimento del espíritu del protagonista? ¿Por qué? 3min <p><u>Actividad 3</u> Identificación del tipo de narrador y voz narrativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Observan, con atención, el video •Contestan las preguntas •Siguen la lectura con su copia. •Responden las preguntas del profesor. •Intercambian opiniones acerca de su primera impresión del cuento. •Resuelven el ejercicio 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos •Valora el desempeño de los estudiantes durante la lectura. •Supervisa el

<p>20 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Entrega hoja del ejercicio Anexo 3. •Forma parejas para resolver el ejercicio. •Da las instrucciones para resolver el ejercicio. •Dirige la discusión en torno a al ejercicio resuelto. (35 min.) •Recoge hoja de ejercicio. 	<ul style="list-style-type: none"> •Exponen las respuestas ante el grupo. •Expone sus dudas •Discuten las respuestas del ejercicio. •Examinan su trabajo y hacen correcciones. 	<p>trabajo en equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos. •Autoevaluación y coevaluación.
<p>35 min.</p>	<p><u>Actividad 4 La lectura como experiencia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entienden por experiencia? •Explica el concepto de la lectura como experiencia. 10 min •Lee de nuevo el cuento de “Alimento del espíritu”. 12 min •En plenaria resuelve el ejercicio 4 Anexo 4. 10min •Dirige la discusión en torno a las preguntas <p><u>Actividad 5 Música y literatura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Toca una breve pieza melódica con una flauta tradicional de India •Explica la actividad extra clase 	<ul style="list-style-type: none"> •Responden las preguntas •Exponen sus dudas •Siguen la lectura con su copia. •Responden, en parejas, el ejercicio •Cierran los ojos y escuchan con atención •Resuelven sus dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos. •Valora el desempeño de los estudiantes durante la lectura. •Supervisa el trabajo en equipo •valora la actitud de los estudiantes.
<p>5min.</p>	<p>Es posible hacer distintas lecturas de un texto literario, se puede enfocar la atención en aspectos formales que nos dan un</p>		
<p>Cierre 10 min</p>	<p>paramento: narrador. Por otro lado, La lectura como experiencia implica abrirnos a la posibilidad de establecer un diálogo con el texto: escuchar lo que el texto tiene que decirnos a partir de nuestras vivencias personales.</p>		

Actividad extra clase:

- Redactar un comentario acerca de la experiencia de lectura que se generó en el aula. **Actividad 5**
- Repasar los conceptos vistos en clase.
- Imprimir el cuento de la siguiente sesión “Mañanita Blusera” de Jorge Samperio
- Traer para la próxima sesión media cartulina blanca y colores o gises de color.

Actividad 1: ENCUESTA DE LECTURA

_____ Hombre _____ Mujer **50 copias**

Compañero estudiante: la presente encuesta tiene como finalidad conocer sus características socioculturales. Sobre la base de los resultados obtenidos se encaminará nuestra investigación de recepción literaria, por esa razón le solicitamos la mayor sinceridad posible en sus respuestas.

1- ¿Con qué frecuencia lees?

Diario B) Dos veces por semana C) Nunca

2. La lectura es para ti es:

A) Muy agradable B) Agradable C) Desagradable

3. ¿Qué tipo de textos te gusta leer?

A) Científicos B) Literarios C) Periodísticos D) Otros _____

4. ¿Sobre qué temas te gusta leer?

A) Amor b) soledad c) terror d) Otros _____

4. Qué es lo que más te gusta leer:

___ Poesía ___ Cuento ___ Teatro ___ Novela ___ Comic _____

6 ¿Consideras que la literatura es un medio de conocimiento personal y social?

___ Sí

___ No

7 ¿Consideras que leer un texto literario, cuento, novela poesía teatro, es una forma de leerse a sí mismo?

___ Sí

___ No

8. ¿Consideras que podemos transformar nuestra forma de pensar a través de la lectura de Textos literarios?

___ Sí

___ No

Cuento 1

Alimento del espíritu

Jorge Volpi

Arrojó el portafolio sobre la alfombra, se quitó los zapatos y, sin más, se introdujo a la cocina. Otra vez pasaban de las nueve, no había cenado y lo peor era que el cansancio acumulado durante las semanas anteriores no lo dejaría dormir en paz. La noche se convertiría de nuevo en una madeja de visiones y recuerdos tambaleantes en medio de la ebriedad y la fatiga. De un tirón se arrancó la corbata como si con ella pudiera quitarse también el collar de aire que lo ataba al trabajo. Ese trabajo que, para colmo, él mismo había elegido. ¿De qué le servían en esos momentos el éxito y la seguridad alcanzada en comparación con los sacrificios que había tenido que realizar? Sentía el abandono en esa oscuridad que no lo cobijaba. Sólo y deprimido, y sobre todo cansado, infinitamente cansado se dispuso a prepararse la cena. Su único consuelo.

A diferencia de otros hombres solos, el no toleraba la idea de conformarse con un sándwich o una quesadilla, y mucho menos consentiría en rebajarse a mascar una pizza rancia o una azarosa comida china encargada por teléfono. Abrió el refrigerador y encontró allí la exuberancia que faltaba en el resto de su casa: vegetales y frutas seleccionadas amorosamente, la brillante carne de un pollo comprado aquella misma mañana, chiles frescos y secos a montones. Extrajo ollas y sartenes de la despensa, la tabla de cortar. Afiló su cuchillo favorito y se dispuso a preparar el impostergable manjar de esa noche: un manchamanteles idéntico —no: aún mejor— al que preparaba su abuela materna. No le importaba pasar dos horas en la cocina cortando cebolla, pelando las frutas, desvenando los chiles, seleccionando la cantidad precisa de cada especie: sólo esa minuciosa atención a los detalles lo salvaba de la esterilidad del mundo.

Poco antes de la media noche el plato por fin estaba humeante y listo, perfecto. La combinación de dulce salado y picante era precisa. Cada sabor y cada matiz entremezclado le proporcionaban una felicidad íntima. La única felicidad que disfrutaba desde hacía meses o años: después de que Renata lo abandonó de un día para otro sin darle siquiera una explicación convincente.

Durante sus estudios de secundaria y bachillerato e incluso en la universidad, él fue siempre de aquellos a quienes los maestros calificaban como “desobligados” y “displicentes” en oposición a los “buenos alumnos”, cumplidos y serios. Sin embargo, en realidad su carácter se adecuaba más al tipo de persona que se esfuerzan para pasar inadvertidas, alegres de que el profesor no las reconozca por la calle. La mayor parte de las veces su táctica resultaba contraproducente: desde luego, el maestro no se acordaba de él

fuera del aula, pero tampoco dentro, y como el pensamiento general asimila lo desconocido a lo perverso, al hombre de nuestra historia nunca se le permitió escapar de la mediocridad.

Cuando terminó sus estudios, lo primero que decidió fue borrar esa imagen. Encontró un trabajo en otra ciudad, sin que le importase la mudanza, ni las escasas posibilidades de desarrollo, y se mudó de inmediato. Desde el primer día se hizo notar, se quedó a revisar una contabilidad toda la noche y entregó un excelente resultado por la mañana. Su jefe estaba encantado. Cuando nuestro hombre se enteró de que su sueldo había sido incrementado al doble, comprendió que se hallaba perdido: a partir de ese momento le sería imposible volver a la insignificancia a la que estaba acostumbrado. Poco a poco la marca de “trabajador intachable” se le adhirió al rostro. Por eso ahora, aunque no se atrevía a confesarlo, siempre era el primero en llegar a la oficina, a eso de las siete, mucho antes que las secretarías.

De pronto, justo cuando terminaba el último bocado del manchamanteles, un sonido lo apartó de su silencioso placer. Era el tañido de una flauta, la música más dulce que hubiese escuchado jamás. Al principio se preguntó irritado, cómo era posible que a esa hora alguien se atreviese a tocar su instrumento sin la menor consideración para los vecinos, pero la propia música terminó por serenarlo.

Se levantó y se asomó por la ventana —vivía en un tercer piso—, pero no distinguió ninguna luz. La música llegaba a sus oídos libremente, como si naciera ahí mismo, en su propia habitación. De modo que no intentaría averiguar su procedencia a aquellas horas. Regresó a la mesa y no tardó en disfrutar los trinos de la flauta, luego se fue a dormir plácidamente, como hacía mucho no lo conseguía.

El despertador sonó a las seis, no quedaba ningún vestigio de la noche y nuestro hombre se levantó con un entusiasmo poco común. No podía quitarse de la cabeza el recuerdo extraño pero todavía placentero de aquella tonada. Se dirigió a sus labores con una sonrisa entre los labios. Al salir del edificio, le pregunto al conserje si no había escuchado una flauta por la noche, pero el viejo, medio sordo y medio desvelado, le dijo que no había oído nada. Nuestro hombre le dio las gracias y se alejó tratando de silbar lo que llamó desde entonces su pequeña música nocturna.

Regresó a su casa cerca de las nueve, tan enfadado y solo como la noche anterior. La fatuidad de sus esfuerzos le arrancaba las fuerzas. ¿Qué caso tenía matarse trabajando? En esta ocasión ni siquiera se desanudó la corbata, el aro que lo asfixiaba definitivamente no iba a desaparecer. Esta vez ni siquiera le había dado tiempo de pasar por los ingredientes para un coloradito oaxaqueño —su antojo de ese día— y tuvo que conformarse con preparar un cerdo con verdolagas, que en cualquier caso también lo devolvía a los sabores de su

infancia. Disfrutando el platillo se olvidó de la flauta, pero la flauta no se olvidó de él: puntualmente lo arrancó se sus cavilaciones a las once de la noche.

Antes de marcharse al trabajo, volvió a llamar a la puerta del conserje. El anciano salió a recibirlo con una camisa raída, despeinado y abrochándose el cinturón. Su barba sin afeitar y las ojeras que escondían sus pequeños ojos lo invitaron a ser prudente.

—Disculpe —le dijo con suavidad—. Soy el inquilino del 31, ¿me recuerda?

— ¿Algún problema? —le asestó el otro.

—Ninguno. Sólo quería preguntarle si uno de mis vecinos...

— ¿Alguna queja?

—Sólo quiero saber si alguno de ellos toca la flauta, nada más.

—Mati de —espetó el anciano con alivio— le hemos dicho mil veces que...

—Ya le dije que no es una queja. Gracias.

Todo el día trato de imaginarse a Matilde. Ninguna de las mujeres con las que se había topado en las escaleras del edificio tenía semblante artístico, aunque a decir verdad, tampoco tenía idea de cómo podía lucir una flautista.

Después de cerrar la oficina y a pesar de una fatiga no menor a la habitual, nuestro hombre regresó a su casa, listo para preparar un pescado a la veracruzana y para su encuentro con Matilde. La música llegó sin falta, con la misma melancolía y transparencia de siempre, y nuestro hombre se sintió vivificado: por primera vez se vio vivificado: por primera vez se dio la oportunidad de imaginar el rostro de Matilde mientras escuchaba las notas de su instrumento. Le inventó unas manos tersas y un cuello altivo, unos ojos turquesa y un pasado inevitablemente triste: sólo alguien que habría sufrido podía tocar la flauta de aquel modo. Y a continuación se permitió dibujarle un amante despiadado y un olvido siniestro. ¿Si no el dolor, qué otra cosa podía hacer que una mujer se desvelase llorando aquella música? Ahora nuestro hombre soñaba despierto, atrapado por la flauta sonámbula.

Cada noche la cita se repetía con precisión milimétrica. Como si hubieran firmado un acuerdo, él se preparaba un nuevo plato —ternera en pipián, cochinita pibil, chipotles rellenos, enfrijoladas— y luego se dejaba envolver y acariciar por la música: ella le confesaba sus penas a través de los pentagramas que leía. Nuestro hombre afinaba los detalles de su fantasía, coloreando la desesperación de Matilde con toda clase de pesarasas anécdotas. La monotonía de su existencia se había esfumado por completo, borrada por

aquellos conciertos privados. Esa música que ahora conocía de memoria y esa mujer a la que nunca había visto lo salvaban.

No obstante, como si aquellas citas clandestinas sólo fueran producto de la noche, nuestro hombre no se atrevía a desenmascarar a su anónima compañera. Nunca pensó en presentarse en el departamento de Matilde y menos aún en revelarle el placer que ella le proporcionaba. Un miedo oculto doblegaba su curiosidad, como si la idea de irrumpir en la vida de flautista significase el fin del encanto. No debía inmiscuirse en la intimidad de su amante, a riesgo de perderla para siempre. Poco a poco nuestro hombre fue centrando su existencia en sus tardíos encuentros con Matilde. Nada, ni el trabajo, ni la fatiga, ni sus horas en la cocina conseguían apartarlo de ella y su música. Una simbiosis, no menos profunda por secreta, unía sus destinos. Él sólo vivía para escucharla tocar y ella, al parecer, para tocar para él. Una relación perfecta.

Una noche, el hombre de nuestra historia tuvo que quedarse en la oficina atendiendo asuntos urgentes y no pudo llegar a su casa a tiempo para su doble cita gastronómica y musical. Cuando al fin llegó a su departamento, no halló otra cosa que silencio. Era la primera vez que faltaba a su encuentro y se sentía avergonzado y triste. ¿Cómo había podido fallarle? Con afán de disculparse, la noche siguiente llegó a su casa desde las siete de la noche, se apresuró a prepararse unos simples chilaquiles verdes y se instaló en su sillón, dispuesto a pagar su descuido. Pasaron las horas y la música nunca apareció. Nuestro hombre pensó que aquel silencio era una reprimenda demasiado severa, pero la resistió sin quejarse.

Nota. Nuestro hombre comenzó a desesperarse, hasta la comida había dejado de importarle, ahora que debía probarla otra vez a solas. ¿A caso ella había dejado de amarlo? ¿Había cometido un pecado demasiado grande al dejarla plantada aquella noche? ¿O había ocurrido algo peor? Se negaba a preguntarle al conserje para evitar suspicacias. Se dio una última velada de plazo antes de atreverse a averiguar lo que ocurría. Nada.

Tembloroso, al día siguiente se presentó ante la puerta de Matilde y tocó el timbre. Pasaron varios minutos antes de que una joven de unos treinta años, completamente vestida de negro, le abriese. —Matilde —murmuró.

La joven se dio la vuelta sin decir nada. Al seguirla al interior y contemplar los crespones y las velas que rodeaban el retrato de una mujer de intensos ojos verdes, nuestro hombre comprendió lo que había pasado.

—Su madre era flautista...

—Lo fue —le respondió la joven—. Ahora ya nadie la recuerda. Desde que enfermó apenas podía sostener la flauta.

—Pero si yo la oía tocar todas las noches... vivo abajo.

—Ella estaba obsesionada con la grabación de su último concierto. Se empeñaba en escucharlo todas las noches. Siento que lo haya incomodado.

Y él ni si quiera la había conocido, ni siquiera había escuchado su voz.

—¿Puedo pedirle un favor? —se atrevió a decirle, desolado—. ¿Podría prestarme la grabación? Sólo por este día.

Contrariada, la joven asintió. Después de despedirse y darle las gracias, nuestro hombre se retiró, dispuesto a preparar la mejor de sus recetas para poder compartirla por última vez con la música de Matilde.

La música es el tema principal del cuento, es el alimento del espíritu para el protagonista, puesto que lo transporta al centro mismo de su ser. Fuera de esa realidad gris y monótona en la que su vida sólo tiene sentido en torno al mundo burocrático en el que vive. A través de la música sólo puede retirarse a un sitio lleno de dicha y felicidad.

Por otra parte, encontramos el tema de la soledad. Para el hombre de la historia la soledad no es un problema, ya que la comida, y después la música, se conviértete en un **bálsamo** ante la situación en la que está; divorciado, sólo y en un trabajo que no le gusta para nada,

Actividad 3

Grupo _____

Fecha _____ 25 copias

Integrantes:
1.
2.

Características de la narración del cuento “Alimento del espíritu” Autor. Jorge Volpi

Instrucciones: comenta con tu compañero las preguntas y escribe las respuestas en los cuadros.

1. ¿Desde qué punto de vista se narra la historia? Justifiquen su respuesta con un breve fragmento del cuento.

--



Si tienen alguna duda, lean el cuadro siguiente:

El narrador y el punto de vista se clasifican de la siguiente manera:

- Relato no focalizado. El narrador posee todo el saber, disfruta de su carácter omnisciente y no delega ninguna de sus funciones.
- Relato focalizado externamente. El narrador tiene un saber más restringido y se limita a informar sobre los actos y las palabras que puede captar por medio de los sentidos.
- Relato focalizado internamente. El mundo desde el que se observa todo se sitúa al

interior del personaje, a través de sus ojos se percibe el universo representado.

2. ¿Desde qué voz narrativa cuenta la historia el narrador? Justifiquen su respuesta con un fragmento del cuento, y subrayen **las marcas textuales (persona gramatical, tiempo verbal, número y género)**.



La voz narrativa es aquella que adopta el narrador para contar la historia que el autor trae entre manos: la voz narrativa se elige, no se trata de algo fortuito. De hecho, lo que hace el autor cuando traza a su narrador es perfilar y dar carácter a una suerte de personaje que podrá o no aparecer en la historia.

Por otra parte, en la gramática de la lengua castellana los pronombres «yo», «tú» (usted), «él», «ella», «ello», «nosotros», «nosotras», «vosotros», «vosotras» (ustedes), «ellos», «ellas» (más palabras en oficio de pronombres como «uno», «éste») establecen las situaciones fundamentales de la comunicación lingüística. (Una peculiaridad de nuestra lengua es que a veces los pronombres son suprimibles, por redundantes, como cuando la conjugación del verbo se encarga de denotar el sujeto de la oración: tengo, tienes, tiene, etc.).

3. El narrador sí/no sabe todo lo que ocurre en la historia. Justifiquen su respuesta con un breve fragmento del cuento.



El narrador puede o no narrar cuanto sucede dentro del cuento. Puede o no estar limitado por el tiempo o por el espacio. Puede o no saber lo que cada uno de los personajes o todos a la vez sienten, piensan, quieren y hacen. También se refiere a acontecimientos que no han sido presenciados por ninguno de ellos.

4. ¿Cuál es la actitud del narrador? Justifiquen su respuesta con un breve fragmento del cuento.



Actitud del narrador: objetivo o subjetivo
Esos términos dependen de dónde se pone el acento: el narrador ¿está atento al mundo del sujeto, esto es, a sus propias impresiones, o al mundo del objeto, o sea, a las personas, hechos y cosas que tiene al frente?

25 copias

Cuento. “Alimento del espíritu” Autor: Jorge Volpi (se comenta en plenaria este ejercicio)

Argumento: Un hombre **divorciado**, que vive **solo** en un departamento, todas las noches, al llegar del trabajo, se prepara delicadas y laboriosas cenas que le recuerdan los sabores de su **infancia**. Una noche, mientras disfruta de su **único placer** nocturno, escucha el tañido de una flauta. Pronto, el hombre comienza a obsesionarse con la melodía de aquella flauta. Hasta que un día se decide a averiguar quién es el artista; descubre que éste ha muerto y que la melodía es una grabación.

- 1-¿Por qué creen que el protagonista sólo se siente feliz cuando se prepara sus cenas?

2. ¿Por qué creen que el hombre se obsesiona con la melodía de la flauta?

3. ¿Cómo se imaginan que sea físicamente el protagonista? (pueden escribir dos descripciones)

- 4¿Creen que la música es un alimento del espíritu que puede sacarnos de la monotonía y la soledad de la vida sí/no? ¿Por qué?

5. ¿Qué melodía se imaginan que podría ir con el cuento (alguna que les guste)? ¿Por qué?

Instrucciones: Redacta un comentario de media cuartilla (10 renglones) acerca tu experiencia de lectura.

Puedes comparar la experiencia del protagonista al escuchar, por primera vez, la música de Matilde y la tuya al escuchar al profesor invitado tocar la flauta (después de esta experiencia qué te dice el cuento) **O, Si quieres, puedes tomar en cuenta alguna de los siguientes enunciados para redactar tu comentario:**

Después de leer el cuento, pienso que la soledad es... El cuento me mostró el poder que tiene la música en la vida del ser humano porque... Después de que escuche la flauta, que el profesor invitado tocó, logré/no logré identificarme con el protagonista de la historia ¿Por qué? El cuento me pareció aburrido porque...

Recuerda que:

La lectura como experiencia, ante el texto, busca:

Despertar en el lector una **nostalgia de lo ajeno**. En este sentido, la lectura sería un **diálogo** entre lo dicho y lo no dicho en el texto, **pero siendo en lo no dicho el lugar esencial donde resuena el sentido**. Por lo tanto, lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que **desde** el texto o **contra** el texto o **partir** del texto, **podamos pensar de nosotros mismos**.

¡NO OLVIDES QUE, PARA LA PRÓXIMA SESIÓN, DEBERÁS TRAER MEDIA CARTULINA BLANCA Y COLORES O GISES DE COLORES

Cuento 2	Literatura, música y atmósferas de soledad.		
Título:	"Mañanita Blusera" Autor: Guillermo Samperio		
Duración	Una sesión de 120 minutos.		
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> •El estudiante reconoce lectura como experiencia a partir del cuento "Mañanita" •El estudiante reconoce los personajes y sus características en el cuento "Mañanita blusera" 		
Aprendizajes	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	<ul style="list-style-type: none"> •Identifica el narrador y la voz narrativa. •Reconoce como se construyen los personajes dentro del cuento. •Distingue la descripción del personaje principal. •Identifica la temática del cuento y la contrasta con la del cuento de la sesión anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> Lee, con el profesor, el cuento "Mañanita blusera" •Realiza hipótesis y hace inferencias acerca de la lectura. • Identifica el tipo de narrador y la voz narrativa. •Llena un cuadro de clasificación de personajes •Escucha las opiniones de sus compañeros •Realiza un comentario de media cuartilla acerca de su experiencia de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> •Trabajo en equipo •Expone su punto de vista frente al grupo. •Aprecia cómo se construyen los personajes en el cuento "Mañanita blusera"
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> •Cuento: "Mañanita Blusera" Autor: Guillermo Samperio •Esquema de construcción de personajes •Video de <i>YouTube</i> de la biografía del escritor Guillermo Samperio •Grabación de una canción del artista de blues Willie Dixon y John Lee Hooker •Cartulinas blancas •Gises de colores •Bocinas portátiles •proyector 		
Producto final	<ul style="list-style-type: none"> •Hoja de ejercicio 1 Dibujo de caracterización de personaje •Comentario escrito de media cuartilla acerca de la experiencia de lectura generada en el aula. 		

Desarrollo de la sesión 2

Etapa	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes	Evaluación
<p>Inicio 20min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Explica el objetivo de la sesión: reconocimiento de los personajes y características en el cuento y la lectura como experiencia del cuento. •Recupera conocimientos previos: ¿Qué es un personaje literario? ¿Qué tipo de personajes existen? ¿Cómo se construye un personaje literario? •Elige a 10 estudiantes, al azar, para que lean el comenario de la experiencia de lectura de la sesión anterior. 	<p>Responden las preguntas del profesor. Leen en voz alta el trabajo de la sesión anterior. Discusión del ejercicio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos •Valora el desempeño de los estudiantes durante la lectura.
<p>Desarrollo 35 min.</p>	<p><u>Actividad 1 lectura del cuento “Mañanita blusera” Anexo 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Presenta el video de <i>YouTube</i> de la biografía de Guillermo Samperio (duración 5min). •Explica el objetivo de lectura del cuento: pide que presten atención a los fragmentos en los que se describe a los personajes y subrayen las ideas que les llamen la atención. •Realiza una lectura compartida del cuento (tomando en cuenta el momento de la prelectura y post-lectura con el fin de no romper el ritmo de lectura del cuento). •Realiza unas preguntas antes de la lectura: De a acuerdo al título, ¿de qué tratará el cuento? ¿El personaje principal será hombre o mujer? ¿Cuál creen que será el tema principal del cuento? •Realiza unas preguntas después de la lectura del cuento: ¿Qué tipo de narrador es? ¿De qué trata el 	<p>Observan con atención el video.</p> <p>Responden las preguntas. Siguen la lectura con u copia. Responden las preguntas del profesor. Intercambian opiniones respecto a la primera</p>	<ul style="list-style-type: none"> •valora la actitud de los estudiantes. •Registro de participaciones de los alumnos •Valora el desempeño de los estudiantes

<p>10 min.</p>	<p>cuento? ¿Quiénes son los personajes'</p> <p>Actividad 2 Esquema de <u>personajes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrega hoja del ejercicio. Anexo 2 •Forma parejas para resolver el ejercicio. •Da las instrucciones para resolver el ejercicio. •Monitorea el trabajo en binas. •Dirige la discusión en torno a cómo construye los personajes el escritor, Guillermo Samperio. •Recoge hoja de ejercicio. 	<p>impresión del cuento.</p> <p>Resuelven el ejercicio.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Examinan su trabajo y hacen correcciones. <p>Discuten el ejercicio.</p> <p>Exponen las respuestas ante el grupo.</p> <p>Expone sus dudas.</p>	<p>durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> •Autoevaluación y coevaluación •Registro de participaciones de los alumnos
<p>40 min.</p>	<p>Actividad 3 <u>La lectura como experiencia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Recupera aprendizaje previo. <p>¿Qué es la lectura como experiencia? (cinco min)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Realiza una breve explicación de las características del género musical (blues). (cinco min) •Presenta la grabación de una canción de un artista de blues. •Realiza la siguiente pregunta: Tomando en cuenta los rasgos del personaje, Caro, ¿por qué creen que le gusta el Blues?(cinco min) 	<ul style="list-style-type: none"> •Responden las preguntas del profesor. Resuelven el ejercicio. Expone los resultados ante el grupo. •Examinan su trabajo y hacen correcciones. •Presenta su ejercicio ante el grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de participaciones de los alumnos •Autoevaluación y coevaluación.
<p>Cierre 5min</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Entrega hoja de ejercicio. Anexo 3. (Dibujo de caracterización de personaje) •Pide a diez estudiantes, si el tiempo lo permite, que presenten su ejercicio ante el grupo. •Explica la actividad extra clase Cómo construye al personaje principal Jorge Samperio 	<ul style="list-style-type: none"> •Escucha con atención 	<ul style="list-style-type: none"> •valora la actitud del estudiante.

50 juegos

Actividad extra clase

- Terminar el dibujo de personaje literario del cuento “Mañanita blusera” (**Actividad3**)
- Redactar el comentario acerca de la experiencia de lectura que se generó en el aula. (**Actividad4**)
- Repasar los conceptos vistos en clase.
- Imprimir el cuento de la siguiente sesión “*My favorite things*” de Luis Sepúlveda.

Cuento 2.

Mañanita Blusera

Guillermo Samperio

Cristina se levanta. Uf, Qué hueva. Cristina se siente horrible, lagañosa. Uf es sábado, qué hueva. El reventón estuvo fuerte, grueso. Qué buena onda, ¿no? ¿Gustas una cuba o un toque? El pedo fue que yo llegue hasta la madre. Esa noche después del reven, Cristina durmió vestida; ahora se tiene que desvestir a las diez de la mañana y vestirse de vuelta a las diez y media o de Perdís al cuarto. Lo bueno es que tengo una ropa muy chida, hijo; nada más es cosa de que le busques en las tiendas donde venden baras o en el tianguis. Dijeron que me quería hacer del pulmón chiquito, pero no la Yola no se la trago y me dijo andas hasta la jefecita santa, ¿verdad? Y Cristina se desviste, se quita sus ajustados, desteñidos pantalones de mezclilla con valenciana doble ancho y su blusa café brillante. No me gusta usar brasier, chale. No sé, me parece que hay que acabar con las chaferías maternas; y cuando puedo ni calzones uso. Se pone una vieja bata amarilla que definitivamente la transforma. Cristina se prepara una cuba; una cuba sí la aguanta, hasta dos, pero chiquitiadas. A ella le gusta el desmadre, pero sin pasarse, es reventada pero se cuida, porque en un reven nunca se sabe qué te puede pasar y no falta algún gandalla que te la quiera meter. Cristina sale de la recámara haciendo de lado la cortina que juega el papel de puerta; camina descalza y la jode el cemento frío. Todos andan levantados, pero no pela a nadie. Cristina entra al baño; ahí se quita la bata y las pantaletas que por casualidad e puso ayer. Su cuerpo trigueño es nuevo, nuevecito, no tiene vientre, no tiene llantas. Un regaderazo de agua fría le devuelve su belleza, le pone tensos los músculos, se los embellece. Ya no hago deportes; se me hace una actividad de niña pendeja. Eso de ponerte tus chorcitos, cámara qué mal pedo, ¿no? Sí, sí me gusta el danzón. No sé, como que es música que nos toca muy de cerca. Entonces Yola, pero no seas naca, hija. Y Cristina, yo no estoy diciendo que pongan a Rigo Tovar, ése sí, ni hablar. Uf, qué buena onda: un bañito de agua fría. No hay de otra, porque eso de poner el bóiler. Y la vida le entra de nuevo a su nuevo cuerpo. Sale de la regadera y tiene que secarse con una toalla humedísima, utilizada por todos los de la casa, pero ni se fija. Se pone de nuevo la bata y, al salir del baño, escucha que su mamá le grita desde la cocina: ¿A qué hora llegaste? Cristina dice Chale en voz baja y, sin contestarle a su progenitora, se mete en su recámara. Se quita la bata y la avienta donde caiga, y mientras se aplica un desodorante de barra verde, desnuda con su vientre sin vientre, con el cuerpo deportivo a su pesar, baila un danzón en su recámara y

¿qué, no vas a desayunar? , pero Cristina baila desnuda un danzón con sus diecisiete preparatorianos años al aire tibio del medio día, sin importarle la frialdad del piso. Recuerda la flautita del danzón y en el reven esa flauta sonaba alucinantemente extraordinaria. Cristina bailando en la noche. Cristina bailando en la mañana, siempre acompañada por un danzón imaginado: el de ahora, que suena dentro de su cabeza, y el de ayer, que del aparato de sonido a sus piernas se transformaba en otro, o sea, si lo escuchas en tus cinco, suena distinto, se chafea, ¿entiendes?

Cuando pasa por el destartado ropero que su padre compró en el Monte de Piedad, toma una gorra negra que desde antier planeo ponerse para el concierto de blues y entonces un cuerpo deportivo con gorra negra baila cachondísimamente —una gorra maoísta, provocativamente maoísta, insultante porque otras chavas le sacan a vestirse así, son muy reprimidas. Qué mal pedo, ¿no?—. Con la segunda cuba me puse muy crucheca, dije muchas pendejadas y baile yo sola. A Cristina bailando sola en el reven se le acercó Felipe con chaleco negro de mezclilla y botas cremita, compradas, desde luego, en la Canadá, acá las tortas, y mientras baila con Cristina sola muestra sus pequeñísimos vellos que despuntan sobre el pecho deportivo a su pesar, vellitos al aire, pero Cristina sola no se ha dado cuenta de que Felipe baila con ella y escucha que le dice estás como quieres, hija. Cristina sola lo odia y ya ni la chingas, hijo.

Esta vez no me pongo calzones, el concierto lo amerita. Se pone unos ajustados pantalones blancos que definitivamente muerden raya y muestran las nalgas nuevecitas, cristinamente deportivas. Pone la gorra sobre las grises sábanas revueltas, se seca el pelo; los senos suben y bajan con los brazos, la toalla esconde y exhibe el rostro de Cristina. La camisa negra está planchada desde ayer. Felipe ataca, qué mal pedo, hija; danzonemos sabroso, llégale, y Cristina, ni madres, hijito, pírale.

Cristina con pantalones blancos se ríe frente al espejo del baño, recordando el reventón de anoche, y la sombra carmín aviva sus ojos y el rimer brilla en sus pestañas. Anoche, cuando la vinieron a dejar, la Yola le dijo que no se fuera a colgar porque el concierto era a los doce y que en el ferrocarrilero había estado de poca. Cristina antes de abrir la puerta le contesto que no la hiciera de tos, que iba a madrugar. Cristina se pone la camisa, se la amarra por delante, y debajo de la tela solamente senos nuevecitos, antirreprimidos, aunque pequeños, senos volcancitos. Desayuna con la gorra puesta; unos cabellos negros flotan debajo de la visera. A grandes tragos se toma un tazón de café con leche, devorando de tres mordidas un pan de dulce. La Yola no tarda en llegar.

Y es cierto porque Cristina se limpia los labios con una servilleta de papel, tocan a la puerta y escucha, cuando uno de sus hermanitos abre, que preguntan por la Cristi. Se levanta volando y pásale, grita, ya estoy lista y la Yola entra, esplendorosa, viste una blusa

guinda suelta, mangas anchas, flotantes, pantalones de mezclilla negros ajustados, ultrajustados en los tobillos; calza zapatos negros tacón de aguja. Apúrale ¿no? Y Cristina le apura; corre chancleteando, hasta su cuarto; vuelan las chanclas y debajo de la cama salen unos zapatos negros tacón de aguja. Regresa y vámonos y salen a una calle terregosa, plagada de baches, a dos cuadras, toman el primer camión y, tres cuartos de hora más tarde, en el cruce con avenida Universidad, el segundo, que las llevará a la sala Nezahualcóyotl. ¿No amaneciste cruda?, dice Yola. Y Cristina Pues no chupe mucho, más bien quemé. luego yola, ay, pues yo sí, pero ya me eche una cerveza. ¿Quién tocaba la música guapachosa? No sé dice Cristina, pero esa Flauta estaba chingona; yo quería bailar sola y un galán chingue y chingue. Y Yola, pues yo sí le entre con un chavo que me quería violar, pero le dije ni madres, y él me respondió qué culera y qué culero eres tú le dije, la quieres gratis; cuando yo tenga ganas te mando llamar, hijo, pero el insistió aliviánate y yo me aliviane y nada más me metió la mano. Después nos fuimos; tú ibas hasta la madre, ¿no?

Llegan a la parada de la Nezahualcóyotl y de ahí a la sala no hay más que un toque de mariguana de distancia. Y de que se lo dan, se lo dan. tuuutuuuuuuus, y parece que compitieran a ver quién hace más ruido al quemar, uf, tuuutuuuuuuus, qué buena está, y al pasar el estacionamiento lo apagan. Van más o menos pachecas Gómez, algunos chavos piden un boleto que te sobre, maestras, hijas y, ya en la entrada de la sala, perciben un vago requinto, te lo dije, ya empezó, ni pedo; ya no hay lugares. Te lo dije. Felices porque hay luces multicolores en el estrado, dejan de hablar; bajan por una de las escaleras laterales y los aplausos del personal, que siguen la negra voz de Willie Dixon y la batería y el bajo y el requinto y la armónica, las empequeñecen, las medio sacan de onda y como si se hubieran puesto de acuerdo se paran y al poco rato comienzan a mover las caderas, mientras el blues va y las relame sin respeto y ambas cierran los ojos dejándose ir. Sus caderas se mueven cada vez más rápido y el blues de la noche negra suena en la sala y de momento sólo existe Wille Dixón cantando ante un público desconocido que parece entender totalmente lo que vinieron a tocar desde Memphis.

Las diferencias se diluyen escuchando esa música que parece inventada por un dios gozoso, juguetón, martirizado, y te saca sensibilidad entre los escombros sentimentales que te provoca esta mugre sociedad, ¿no? Y parece que son músicos serios, aunque cada uno vista como quiere, porque saludan, se ponen de acuerdo para tocar un blues que más bien suena a rock, y lo que es extraordinario, según dice el papelito, Willie Dixon tiene más de cincuenta años y los que estamos aquí reunidos no pasamos de los treinta ni bajamos de los quince. Y sin embargo, Dixon entiende qué es lo que nos pasa y nos agita, nos desamodorra y con su grueso, tambaleante cuerpo nos invita a estar alegres y aunque le llevaron un sombrero mexicano él dijo que se quedaba con el suyo, con el comprado en New York, porque no soy un payaso, entiendan que yo canto muriéndome, cargo con una pierna de

plástico, me gusta verlos gozar porque de alguna manera la juventud de ahora está jodida y yo los invito, amiguitos a que se dejen violar por estos músicos que me acompañan y escuchen la habilidad y la tristeza del piano se sunny Land Slim, mientras mi voz, reconozco que ronca y violenta y alegre lanza una rara energía porque nuestra música es una mezcla extrañamente humana de anhelos por vivir, llorar, gritar, amar, a la vuelta de la esquina y está muy bien que ustedes hagan escándalo y me interrumpen y aúllen porque sin y ustedes todo sería triste —esta sala solitaria con una tristísima tonada de blues fantasma me mataría—, pero lo bueno es que están y se vienen hasta delante y no les hacen caso a los que cuidan cuando les dicen que se sienten, que respeten.

Todo está bien; ahora escuchen este rock que ya conocen por los Rolling Stones y pónganse incómodos y nos ponemos incómodos y todos quisiéramos bailar en la sala, pero no, sólo un puñado de chicas mueve sus caderas en sus ajustados pantalones y bajan bailando y se le suman aquellos chavos insolentes que por primera vez pisan la Nezahualcóyotl y que, al irse apelotonando debajo del estrado, desacralizan la sala y la transforman por dos infinitas horas, en hoyo, hoyo blusero, hoyo fonqui, mientras Willie Dixon dice que le gustan las *Mexican little girls* y ellas entienden y agitan la cabeza y a una chica se le cae su gorra negra y no le importa, por favor siéntese, están estorbando, no mames, hijo, tuuuuuuuuuuuus, y luego ellas mueven las caderas, sobre todo sus caderas, porque el concierto lo merece y otros pasados, gandallas, filósofos, nacos, escritores, manitos, médicos, infantes terribles, ingenieros, sociólogos, hijitos del alma, nos alocamos con el primer festival de blues en México y no podemos quedarnos quietos porque nunca han dejado que vengan los Beatles, los Rolling Stones, ni Genesis, ni nadie, y ahora que aparece el extravagante John Lee Hooker no importa que la sala Nezahualcóyotl se convierta en un hoyo blusero con luces verdanaranjaazulrojas y que no quieran que fumemos porque, ni madres, hijo, hay que gozarla y la estamos gozando, nosotros, los diez mil chavos que aquí nos sumergimos en un blues que se queja, exige, libera emociones, porque el blues está aquí y, aunque han pasado los años, el espíritu de los viejos bluseros se rejuvenece en la melodía y bajo sus sombreros de jipijapa reclamando el derecho de ser yo, el individuo, el que decide por sí mismo, te obliga a respetarlos.

Y, como un regalo a la euforia, los chavos apelotonados hasta adelante van haciendo una ruedita y, en el centro de ella, como brotando de todos los anhelos del personal, baila un negro, se mueve sensualísimamente, mientras John Lee Hooker dispara su requinto sentado en una silla *ad hoc*, sólo moviendo los dedos, el gatillo del requinto y mirando fríamente a una juventud que lo reclama más de cerca y él accede y se pone de pie y ahora son dos negros bailando, uno lentamente, el que esta abajo, rodeado de chavos, y el maldito Lee, deshaciéndose, que sigue ametrallando nuestra sensibilidad para cerrar el ciclo supremo, hijo de mi alma, y todo se convierte en brazos que se levantan siguiendo en el aire los

sonidos de la armónica que está apunto de desmadrarse en gruesa boca de ese mal vestido blusista y la música sigue y la música sigue, y el blues sigue, sigue la armónica del viejo Big Walter Horton y sí, son nombres extranjeros, son nombres de otras galaxias, pero parece que se dijera Rodríguez y Aguilar porque nos quieren con sus armónicas y con sus trescientas guitarras y nos transmiten una experiencia de toda una vida nocturna y mañanera y se están desgarrando en una canción que dura cinco minutos porque cinco minutos son suficientes para desgarrar toda una vida y por eso nos agitamos y aullamos, admirando la tradicional y nostálgica guitarra de Jimmy Rogers, hijo, y después de todo, ¿qué?, si así lo queremos, ni modo, no hay nada más qué decir, lo mejor hubiera sido que el Distrito Federal completo se enterara por su propia piel de lo que son capaces cuatro músicos en el estrado, subidos como si nada, como si nada más hubieran venido de sus casas, aquí, a dos cuadras, después del desayuno y todos, público y músicos, nos hemos olvidado de que afuera de la sala está el sol y las nubes y la ciudad que crece espasmódicamente con su violencia, y dentro de la sala, me cae, ha salido otro sol, el sol del blues, señores, que salgan a tocar la última y el escándalo es mayor, John Lee Hooker, se niega, pero los zapatazos, los aplausos, la gritería, los chillidos lo reclaman, él se va, se le cansó el sol de tanto darse a este público mexicano, sin embargo, John Lee Hooker acepta y la puerta por donde salió se abre y la escandalera se vuelve indescriptible, solamente nos la llevaremos guardada en la piel para siempre, con la voz de Willie Dixon tatuada en los brazos, como si fuera una tarántula y los ojos del maldito Lee encajados en algún lugar de este cuerpo colectivo, y la escandalera se vuelve indescriptible porque Lee Hooker acepta seguir ametrallándonos y él pregunta con su provocativo existir que si queremos más bala, que si deseamos que el sol siga brillando dentro de la sala, y le contestamos que sí con aullidos, aplausos, gritos y agitando los brazos y las caderas. La sala se apacigua misteriosamente, espera a que se enciendan de nuevo las luces y luego un requinto inicia el último toque de la mañana.

Actividad 1
juegos

24

Alumnos _____

Grupo _____ fecha _____

Historia y características de los personajes del cuento “Mañanita Blusera” Autor: Guillermo Samperio

Actividad 1.

Instrucciones: Responde las siguientes preguntas

1. Escribe en el cuadro cómo se caracteriza a los tres personajes en el cuento. Escribe un fragmento del cuento en el que describa al personaje.

Yola:

Willie Dixon:

John Lee Hooker:

La **caracterización** de los personajes se puede realizar de diversas maneras:

Por caracterización directa: El narrador, el mismo personaje u otro personaje, bien en bloque, bien gradualmente, describen directamente el físico, el carácter o cualquier otro dato del personaje.

Por caracterización indirecta: El personaje va siendo conocido por el lector mediante sus reacciones, su forma de hablar, sus actuaciones, etc., sin que nadie lo describa.

2. ¿Quién es el personaje principal? ¿Por qué? Justifica tu respuesta con un ejemplo del cuento.

Personaje principal

Son aquellos personajes que sostienen la trama, que participan a lo largo de ella con mucha frecuencia y que incluso la cuentan (cuando se trata de una narración en primera persona). Siempre estarán más caracterizados y mejor definidos por el narrador. De ellos sabemos muchas cosas, lo que permite imaginarlos.

3. ¿Quiénes son los personajes secundarios? ¿Por qué? Justifica tu respuesta con un fragmento breve del cuento

Yola.

Mama de yola

Felipe

Músicos.

Personaje secundario

Son aquellos que acompañan, que aparecen incidentalmente o que simplemente auxilian a los personajes principales en algún momento de la historia. Suelen no ser tan definidos, las descripciones son **más débiles e incluso desaparecen de la trama casi sin previo aviso.**

Actividad 2

Instrucciones: De acuerdo a lo que se plantea en el cuento, llena el siguiente cuadro (ayúdate con la información que viene en la hoja 2).

Se dice algo sobre un personaje; se describe su aspecto y el círculo en que vive; se muestra su comportamiento; se le oye dialogar con otros y monologar a solas; se considera la reputación de que goza en su comunidad; se indica cuáles son sus preferencias. Detengámonos en algunos de estos recursos:

Carolina	Yola	John Lee Hooker
Físico:	Físico:	Físico
Carácter:	Carácter:	Carácter:

Apariencia del personaje. Esto es, su figura física, su vestimenta, sus movimientos, sus rasgos repetidos. La súbita palidez de un personaje no es ya un síntoma físico sino la idea de emoción interpretada por el narrador. Los trazos físicos pueden ser presentados junto con atributos espirituales como cuando se califica a unos ojos de «ansiosos» o «ariscos».

Influencia del escenario y el ambiente. Según cómo reaccione ante el mundillo que lo emplaza surgirá el carácter distintivo de un personaje con sus esperanzas y desesperanzas. De aquí la importancia en la elección del «espacio vital». La descripción de los alrededores es necesaria cuando en la trama del cuento figuran mutuas influencias entre personajes y ambiente. O sea, que la descripción está subordinada a la narración. En un lugar preciso veremos cómo actúan ciertas fuerzas moldeadoras del carácter.

Gustos, preferencias, inclinaciones. No es necesario que el personaje nos comunique su concepción del mundo con pensamientos, discursos y actos: la raíz de ese filosofar está en su personalidad, y la clave de su personalidad, en sus preferencias más íntimas. El sistema de valoraciones —es decir, de reacciones ante la realidad con un «quiero esto», «no quiero aquello», «esto vale», «aquello no vale»— es subjetivo y por tanto el narrador que lo muestra está caracterizando la verdadera índole de su personaje.

Actividad 3.

1. En la cartulina que trajiste, realiza un dibujo del personaje con el que te identificaste o el que llamó tu atención. Puede ser: Felipe, Yola, Caro, la mamá de Caro, Willie Dixon o John Lee Hooker.
2. En la misma cartulina, realiza una descripción, **por caracterización directa**²⁰⁴, del dibujo que realizaste. Basándote completamente en los indicios que el narrador nos ofrece, ¿cómo te imaginaste que era físicamente ese personaje? **Por ejemplo: Aunque el cuento no lo dice literalmente, yo me puedo imaginar al Músico John Lee Hooker calvo, puesto que algunos hombres de cincuenta años son calvos.**

El narrador en el cuento, “Mañanita Blusera” no dice absolutamente todo acerca de los personajes.

Selección, omisión

El narrador, para controlar las reacciones del lector, practica una doble estrategia, con pronunciamientos y con silencios. Callar ciertas cosas es, pues, un arte tan deliberado como el declararlas. El narrador, para controlar las reacciones del lector, practica una doble estrategia, con pronunciamientos y con silencios.

²⁰⁴ Por **caracterización directa**: Se describe directamente el físico, el carácter o cualquier otro dato del personaje.

Actividad 4

Instrucciones: Redacta un comentario de media cuartilla (10 renglones) acerca tu experiencia de lectura.

Recuerda que:

Para tu comentario, **lo importante** es lo que **desde** el texto o **contra** el texto o **a partir** del texto piensas sobre ti mismo.

Puedes comparar la experiencia de la protagonista en el concierto de Blues con la experiencia que te generó escuchar la grabación que el profesor invitado tocó en las bocinas (después de esta experiencia qué te dice el cuento). **O, Si quieres, puedes tomar en cuenta alguna de las siguientes preguntas para redactar tu comentario:**

Me identifico con la soledad que busca, respecto a su familia, busca Carolina, porque... (a esta edad a veces no se quiere hablar con los padres o los hermanos; sólo los amigos nos entienden).

Después de escuchar la pieza musical de John Lee Hooker, sí/no logré experimentar el poder del blues, porque...

Me identifico con este fragmento del cuento: “nuestra música es una mezcla extrañamente humana de **anhelos por vivir, llorar, gritar, amar...**” porque...

Cuento 3	Literatura, música y atmósferas de soledad.		
Título:	"My favorite things" Autor: Luis Sepúlveda		
Duración	Una sesión de 120 minutos.		
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> •El estudiante reconoce la lectura como experiencia a partir del cuento "My favorite things" •El estudiante reconoce la construcción del espacio narrativo en el cuento "My favorite things" 		
Aprendizajes	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	<ul style="list-style-type: none"> •Reconoce como se construye el espacio narrativo. •Distingue los fragmentos de la descripción del espacio. •Reconoce la temática del cuento y la contrasta con la de los dos cuentos anteriores. 	<p>Lee, con el profesor, el cuento "My favorite things"</p> <ul style="list-style-type: none"> •Realiza hipótesis y hace inferencias acerca de la lectura. •Llena un cuadro de descripción del espacio narrativo •Escucha las opiniones de sus compañeros •Realiza un comentario de media cuartilla acerca de su experiencia de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> •Expone su punto de vista frente al grupo. •Escucha las opiniones de otros compañeros de clase •Aprecia cómo se construye el espacio narrativo en el cuento "My favorite things" •Comparte su experiencia de lectura generada en el aula.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> •Cuento: "My favorite things" Autor: Luis Sepúlveda •Esquema de espacio narrativo de los tres cuentos vistos en la sesiones •Saxofón soprano •Instrucciones de comentario de experiencia de lectura •Bocinas portátiles 		
Producto final	<ul style="list-style-type: none"> •Comentario escrito de una cuartilla acerca de la experiencia de lectura generada en el aula. 		

Desarrollo de la sesión 3

Etapa	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes	Evaluación
Inicio 10min.	<ul style="list-style-type: none"> •Explica el objetivo de la sesión: espacio narrativo (tono y atmósfera) en el cuento. Lectura como experiencia del cuento •Recupera conocimientos previos: ¿Qué es el espacio narrativo? ¿Cómo se construye? 	<ul style="list-style-type: none"> •Contestan las preguntas del profesor. •Exponen sus dudas. •Hacen inferencias. respecto a la vida del autor •responden las preguntas. •Leen su comentario frente al grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos. •Valora el desempeño de los estudiantes durante la lectura
Desarrollo 20 min.	<p><u>Actividad 1 lectura del cuento “My favorite things” Anexo 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Ofrece algunos datos del escritor Luis Sepúlveda. •Realiza una lectura compartida del cuento (Sólo tomando en cuenta el momento de la prelectura y post lectura con el fin de no romper el ritmo de lectura del cuento). •Realiza unas preguntas antes de la lectura: ¿De acuerdo al título, de qué tratará el cuento? ¿Qué elementos musicales nos podremos encontrar en el cuento? ¿Será un espacio abierto o cerrado? •Realiza unas preguntas después de la lectura del cuento: ¿De qué trata el cuento? ¿Qué elementos musicales hay en el cuento? ¿Es un espacio abierto o cerrado? 	<ul style="list-style-type: none"> •Siguen la lectura con su copia. •Responden las preguntas del profesor. •Intercambian opiniones acerca de su primera impresión del cuento. •Expresan sus dudas 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos. •Valora el desempeño de los estudiantes durante la lectura
10 min	<ul style="list-style-type: none"> •Dirige la discusión <p><u>Actividad 2 Construcción de espacio narrativo (intención)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •En plenaria resuelve un ejercicio con los estudiantes ¿Cómo construye el espacio narrativo el narrador? Anexo 2 •Dirige la discusión en torno al ejercicio. <p><u>Actividad 3 La lectura como experiencia</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> •Participan en la discusión •Exponen las respuestas ante el grupo. •Expone sus dudas 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos

50 min.	<ul style="list-style-type: none"> •Recupera conocimientos previos ¿Qué es la lectura como experiencia? 5 min. •Lee de nuevo el cuento, 10min. •Enfoca su atención en el lenguaje que emplea el autor para crear una atmósfera triste y melancólica a partir del espacio narrativo. •Vincula el espacio melancólico/soledad con la pieza del saxofonista John Coltrane (la música en el cuento) •Ejecuta, con un saxofón soprano, una pieza melancólica de jazz (cinco minutos). •Entrega hoja de ejercicio, (Comentario acerca de la experiencia de lectura generada en el aula). Anexo 3 (20 min) <p><u>Actividad 4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Reparte un cuestionario. Anexo 4 	<ul style="list-style-type: none"> •Responden la pregunta •Siguen la lectura con su copia impresa. •Exponen sus dudas •Cierran los ojos y escuchan con atención •Contestan el cuestionario •Participan en el debate •Redactan comentario de media cuartilla respecto a la experiencia de lectura generada en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos. •Supervisa el trabajo de los estudiantes durante los ejercicios.
10min.	En plenaria se discute acerca de la experiencia de lectura generada en la sesión, la temática de los tres cuentos:	<ul style="list-style-type: none"> •Participan en el debate •Presenta su dibujo de construcción de personaje del cuento de la sesión anterior 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos.
Cierre 20min	los Estudiantes presentan el dibujo de la sesión anterior.		

Cuento 3.

My favorite things

Luis Sepúlveda

Está tranquilamente sentado contemplando la inmovilidad de la tarde. Jugando a adivinar reflejos de agua en la ventana, chispazos ²⁰⁵de luz externa que se filtran entre las plantas, mirando a veces el reloj sin la menor intención de descubrir el momento exacto en que se encuentra porque, sencillamente, da lo mismo.

Denota el aburrimiento del personaje. El espacio refleja el estado de ánimo

Nada hay más inmóvil que la tarde con su rutina de muertes que se acusa²⁰⁶ en las cortinas herméticas ²⁰⁷de las ventanas, en los destellos agónicos que evidencian interiores en reposo, en las rejas que frustran cualquier deseo de salir a comprar cigarrillos, en la iluminación débil de la calle, que proyecta obeliscos sobre los adoquines.

La tarde se pega al humo del cigarrillo, adquiere una tonalidad azul perenne²⁰⁸, tan sutil que se rompe cuando él recuerda que acaba de leer un artículo sobre la muerte de Thelonious Monk y[le parece estúpido el haberse sorprendido en plena calle por el aviso fúnebre y el responso por un hombre a quien nunca conoció y del que le ha separado siempre tal distancia que ponerse a calcularla ahora, tal vez consultando la Espasa, no sería sino contribuir a ahondar aún más esta inmovilidad de sombras y ese olor a orines. Sabe que en algún lugar de la casa tiene una cinta del cuarteto de Thelonious Monk y sabe también que es John Coltrane el que sopla el saxofón soprano, y que la primera vez que escuchó *My favorite things* fue hace ya tal cúmulo de tiempo que no vale la pena recurrir a los calendarios del recuerdo. Busca a cuatro patas, va desempolvando las cintas, leyendo con pereza las anotaciones hechas con tintas de colores, viendo el paso de los años en las inscripciones ya borrosas, y finalmente encuentra la cinta deseada. *My favorite things* y Thelonious Monk recientemente muerto al otro lado del mundo **y tal vez con**

1. m. Acción de saltar la chispa del fuego.

Daño que hace un chispazo

Salto violento de una chispa eléctrica.

²⁰⁶ tr. Manifestar, revelar, descubrir.

²⁰⁷ 1. adj. Que se cierra de tal modo que no deja pasar el aire u otros fluidos.

2. adj. Impenetrable, cerrado, aun tratándose de algo inmaterial.

²⁰⁸ adj. Continuo, incesante, que no tiene intermisión.

el mismo olor a cigarrillos que ahora inunda esta habitación en la que la tarde se ha detenido con todo su peso. Soplando el saxofón soprano el aliento sensual de John Coltrane. Descorcha una botella de vino y se prepara entonces para rendir su homenaje póstumo al muerto gritando desde las páginas del periódico. Pone el casete en el aparato y se sienta a esperar las primeras notas, pero lo único que llega a sus oídos es el ronroneo mecánico de un gato con asma.

Piensa que es un fallo de la grabación, y es natural, los primeros casetes fueron grabados sin dedicación, apropiándose de la música a la rápida, encerrando las tonalidades que antaño se esparcieron y llenaron las salas de otros tiempos sin mayor preocupación que la idea posesiva de no olvidar; esa música fue un testimonio de días con comienzo y final establecido, pero sin hacer evaluaciones demasiado prematuras, o acaso demasiado atrasadas. Así pasan unos minutos que se tornan insoportables y llega a la conclusión de que el casete está dañado. Demasiado tiempo sin ser escuchado, demasiados viajes; tal vez con unas gotas de aceite funcione otra vez. Va entonces a la cocina, regresa con el cuchillo del pan, destripa la cinta y descubre que está cortada, casi imperceptiblemente cortada, y respira satisfecho. Está nuevamente a cuatro patas en el suelo, en la actitud atenta de un cirujano ante una emergencia. Suda un poco, los dedos se le antojan demasiado grandes, torpes para realizar una misión tan delicada, pero finalmente lo consigue. Vuelve a colocar las tapas, con la ayuda de un bolígrafo otorga una aceptable tensión a la cinta, la encaja en el aparato y se dispone, ahora sí con seguridad, en pocos segundos, a **zanjar**²⁰⁹ con *My favorite things* toda **cavilación**²¹⁰ acerca de la inmovilidad de la tarde y, para coronar el triunfo alcanzado, se sirve una copa hasta los bordes. Primero se sorprende de lo que escucha. Piensa que puede ser un efecto no recordado, pero resulta ser indiscutiblemente un llanto, sí, es un llanto de mujer, un llanto tenuemente reprimido y, a espaldas del llanto, se oyen unas voces, son palabras de consuelo, voces que emiten sus mensajes con una tonalidad tan apagada que no alcanza a comprender con toda su nitidez las ideas expresadas, entonces se incorpora, sube el volumen, pega las orejas al parlante y puede reconocer a la mujer que llora. Es su madre. La voz entre sollozos habla de sueños y esperanzas, allá al otro lado del mar grande, llora con un llanto suave pero desolado y, por sobre las frases de consuelo, logra articular algunas palabras más inteligibles, algo así como que era una noticia que siempre estuvo esperando, algo así como qué pena no poder estar allá con él, y luego logra identificar entre otras la voz de su hermano: es la más fuerte y decidida, es la voz que a veces masculla con todo el rencor posible la palabra mierda; luego se distinguen las voces de tíos y parientes más lejanos, más allá de las referencias que a veces regala la memoria. Parientes y amigos a los que tantas veces prometió una carta que se detuvo en el encabezamiento y fue a dar al canasto de los papeles junto a los corchos, a las colillas de los innumerables cigarrillos fumados en noches de espera y de semen involuntario.

²⁰⁹Remover todas las dificultades e inconvenientes que puedan impedir el arreglo y terminación de un asunto o negocio

²¹⁰Remover todas las dificultades e inconvenientes que puedan impedir el arreglo y terminación de un asunto o negocio

Está de pie escuchando, tiene la frente pegada a los vidrios, pero al otro lado de la ventana no están sino las sombras de una tarde que agoniza, y las voces se suceden y hay un ruido de tacitas y susurros que ofrecen una copita de coñac y alguien, también impersonal, que dice que le sirvan a la vieja, y luego pausas que son aprovechadas por la impudicia del gato asmático que desliza su ronroneo entre las voces, el gato invisible que habita en todas las grabadoras del mundo y que opaca la voz del tío Julio que dice que afortunadamente la Seguridad Social del país donde se encuentra es bastante eficiente, y los parientes más lejanos confirman con sus alabanzas la perfección de la burocracia europea, y todos al unísono dicen que ya no hay que preocuparse, que, aunque estas cosas son siempre duras, hay que pensar que el pobrecito ahora sí que va a descansar, que todos sabemos que salió bastante enfermo de la cárcel y que el pobrecito nunca dijo nada, tan hombre hasta el fin, dice una voz que se ofrece para hacer los trámites en el consulado y consultar mañana sin falta los precios en Lufthansa, pero a lo mejor le hubiera gustado quedarse en esa tierra junto al viejo; sí, eso es lo que le hubiera gustado, y oprime el botón de stop. Mira a la calle y le parece más solitaria e inmóvil que nunca. Se dispone a salir, pero esta vez sin coger las llaves porque sabe que nunca volverá a cruzar ese **umbral**²¹¹ hediondo a orines, que nunca más volverá a habitar ese piso de hombre solitario, y que nunca más escuchará *My favorite things* interpretada por el cuarteto de Thelonious Monk, con John Coltrane soplando el saxofón soprano.

²¹¹ 2. m. Paso primero y principal o entrada de cualquier cosa.

Actividad 1

En el pizarrón se resuelve este ejercicio en plenaria.

Actitud de cada narrador respecto al espacio narrativo en los tres cuentos

“Alimento del espíritu	Mañanita blusera	<i>My favorite things</i>

Actividad 1 resuelta.

“Alimento del espíritu”	“Mañanita Blusera”	“ <i>My favorite things</i> ”
<p>Arrojó el portafolio <u>sobre la Alfombra</u>, se quitó los zapatos y, sin más, se introdujo <u>a la cocina...</u></p> <p>Sentía el abandono en esa <u>oscuridad</u> que no lo cobijaba...</p> <p>No le importaba pasar dos horas <u>en la cocina</u> cortando cebolla, pelando las frutas...</p> <p>Se levantó y se asomó por la <u>ventana, vivía en un tercer piso...</u></p> <p>Regresó <u>a la mesa</u> y no tardó en disfrutar los trinos de la flauta...</p> <p>Cuando al fin <u>llegó a su departamento</u>, no halló otra cosa que silencio.</p>	<p>Cristina sale de la <u>recámara</u> haciendo de lado la <u>cortina que juega el papel de puerta</u>; camina descalza y la jode el <u>cemento frío...</u></p> <p>Salen a <u>una calle terregosa, plagada de baches</u>, a dos cuadras, toman el primer camión y, tres cuartos de hora más tarde, en <u>el cruce con avenida Universidad</u>, el segundo, que las llevará a la sala <u>Nezahualcóyotl</u></p> <p>Felices porque <u>hay luces multicolores en el estrado</u>, dejan de hablar; bajan por <u>una de las escaleras laterales...</u></p> <p>Ahora que aparece el extravagante John Lee Hooker no importa que la <u>sala Nezahualcóyotl</u> se convierta en <u>un hoyo blusero con luces verdenaranjaazulrojias...</u></p>	<p>Jugando a adivinar reflejos de agua en la ventana, <u>chispazos de luz externa que se filtran entre las plantas...</u></p> <p>Nada hay más inmóvil que la tarde con su rutina de muertes que se acusa <u>en las cortinas herméticas de las ventanas, en los destellos agónicos que evidencian interiores en reposo, en las rejas que frustran</u> cualquier deseo de salir a comprar cigarrillos, en <u>la iluminación débil de la calle</u>, que proyecta obeliscos sobre los adoquines</p> <p>y tal vez con <u>el mismo olor a cigarrillos que ahora inunda esta habitación</u> en la que la tarde se ha detenido con todo su peso...</p> <p>Nunca volverá a cruzar ese <u>umbral</u> hediondo a orines, que nunca más volverá a habitar ese <u>piso de hombre solitario...</u></p>

Actividad 2

50 copias

Instrucciones: Redacta un comentario de media cuartilla (10 renglones) acerca tu experiencia de lectura.

Si quieres, puedes tomar en cuenta alguna de las siguientes preguntas para redactar tu comentario:

Después de leer el cuento, pienso que la soledad es... ¿El cuento me mostró el poder que tiene la música en la vida del ser humano? Después de que escuche el saxofón, que el profesor invitado tocó, logré/no **identificarme/apreciar/disfrutar** con la atmósfera que el narrador construye en el cuento ¿Por qué? La música y la lectura del cuento ¿qué sentimiento me generó?

Recuerda que:

La lectura como experiencia, ante el texto, busca:

Despertar en el lector una **nostalgia de lo ajeno**. En este sentido, la lectura sería un **diálogo** entre lo dicho y lo no dicho en el texto, **pero siendo en lo no dicho el lugar esencial donde resuena el sentido**. Por lo tanto, lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o partir del texto, podemos pensar de nosotros mismos.

Actividad 3 se aplicó al finalizar las tres sesiones. 50 juegos

1. ¿Qué cuento te gustó más? ¿Por qué?
 2. ¿Consideras que pudiste establecer una relación íntima/subjetiva con el cuento que te gustó más? ¿Por qué?
 3. ¿Con qué cuento consideras que no pudiste establecer una relación íntima/Subjetiva? ¿Por qué?
 4. ¿Algún cuento cambió alguna idea que tenías acerca de la soledad o la música? ¿Cuál? ¿Por qué?
-

Cuento 4	Música y atmósferas de soledad.		
Titulo:	"Marión" Autora: Paola Fernández Silanes		
Duración	Una sesión de 120 minutos.		
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> •El estudiante conoce lectura como experiencia a partir del cuento "Alimento del espíritu" •El estudiante conoce las secuencias básicas del relato (situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace) a través del cuento "Marión" 		
Aprendizajes	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	<ul style="list-style-type: none"> •Identifica las secuencias básicas del relato (situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace). •Reconoce el concepto de la lectura desde el punto de vista de la experiencia. •Reflexiona con sus compañeros acerca de su experiencia de lectura a partir del cuento "Marión" 	<ul style="list-style-type: none"> •Lee, con el profesor, el cuento "Marión" •Realiza en binas un ejercicio en el que identifica las secuencias básicas del relato leído, sintetiza cada una en un enunciado y las ordena cronológicamente: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace. • Discute en plenaria acerca de la lectura del cuento •Realiza un comentario de media cuartilla (10 renglones) acerca de su experiencia de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> •Trabajo en equipo •Expone su punto de vista frente al grupo. •Aprecia el orden cronológico en el cuento "Marión". •Aprecia los diferentes tipos de lectura que puede tener el texto literario. Escucha las opiniones de sus compañeros
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> •Cuento: "Marión" Autora: Paola Fernández Silanes •Actividad de identificación de secuencias básicas del relato •Instrucciones del comentario de experiencia de lectura. •saxofón alto 		
Producto final	<ul style="list-style-type: none"> •Actividad 1 •Comentario escrito de media cuartilla respecto a la experiencia de lectura generada en el aula. 		

Desarrollo de la sesión 4

Etapa	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes	Evaluación
<p>Inicio 30min.</p> <p>Desarrollo 30 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Explica el objetivo de la sesión: reconocimiento de secuencias básicas del relato y la lectura del cuento desde el punto de vista de la experiencia. •Recupera conocimientos previos: ¿Qué es una secuencia? ¿Qué tipo de secuencias conocen? ¿Cuál es la secuencia básica de un relato? •Explica en el pizarrón, con un cuento breve las secuencias básicas del relato. •Elige a 3 estudiantes, al azar, para que lean el comentario de la experiencia de lectura de la sesión anterior. Se discute en plenaria la experiencia de lectura que leyeron frente al grupo los estudiantes elegidos. <p>Actividad 1 lectura del cuento “Marión” Anexo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> •Presenta una breve reseña de la autora del cuento, Paola Fernández Silanes (duración 5min). •Explica el objetivo de lectura del cuento: pide a los estudiantes que presten atención a las secuencias del relato situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace; y subrayen las ideas que les llamen la atención. •Realiza una lectura compartida del cuento (tomando en cuenta el momento de la prelectura y post-lectura con el fin de no romper el ritmo de lectura del cuento). •Realiza unas preguntas antes de la lectura: De a acuerdo al 	<ul style="list-style-type: none"> •Responden las preguntas del profesor y resuelven sus dudas •Escuchan con atención. •Leen en voz alta el trabajo de la sesión anterior. Discusión del ejercicio •Escuchan con atención <ul style="list-style-type: none"> •Siguen la lectura con su copia. •Responden las preguntas del profesor. •Intercambian opiniones respecto a la primera impresión del cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos •Valora el desempeño de los estudiantes durante la lectura <ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos

<p>20 min.</p>	<p>título, ¿de qué tratará el cuento? ¿El personaje principal será hombre o mujer? ¿Cuál creen que será el tema principal del cuento?</p> <ul style="list-style-type: none"> •Realiza unas preguntas después de la lectura del cuento ¿De qué trata el cuento? ¿Quiénes son los personajes? <p>Actividad 2 secuencias básicas del relato</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrega hoja del ejercicio. •Forma parejas para resolver el ejercicio. •Da las instrucciones para resolver el ejercicio. •Monitorea el trabajo en binas. •Dirige la discusión en torno a la identificación de la situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace en el cuento. •Recoge hoja de ejercicio. 	<ul style="list-style-type: none"> •Resuelve el ejercicio •Discuten el ejercicio. •Examinan su trabajo y hacen correcciones. •Exponen las respuestas ante el grupo. •Expone sus dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos •Autoevaluación y coevaluación.
<p>35 min.</p>	<p>Actividad 3 La lectura desde el punto de vista de la experiencia</p> <ul style="list-style-type: none"> •Recupera conocimiento previo. ¿Qué se busca con la lectura desde el punto de vista de la experiencia? (5 min). •Ejecuta frente al grupo una balada de jazz con un saxofón alto con el fin de retratar la música como elemento principal del universo literario plasmado en el cuento. (5min) •Elige a un estudiante para que realice de nuevo la lectura del cuento (cada párrafo un estudiante distinto lee en voz alta) 	<ul style="list-style-type: none"> •Responden las preguntas del profesor. •Cierra los ojos y escucha atentamente. •Lee de nuevo en voz alta el cuento “Marion” 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos •Valora la actitud del estudiante •Valora el desempeño de los estudiantes durante la lectura
<p>Cierre 5min</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Entrega hoja de ejercicio. •En plenaria, se discute la temática del cuento y la relación que los personajes establecen con la música. 	<ul style="list-style-type: none"> •Expone su punto de vista frente al grupo 	<p>Registro de participaciones de los alumnos</p>

Cuento 5	Música y atmósferas de soledad.		
Título:	"La hiena" Autor: Poli Delano		
Duración	Una sesión de 120 minutos.		
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> •El estudiante identifica los recursos narrativos del cuento "la hiena": narrador, construcción de personajes, espacio narrativo y secuencias básicas del relato (situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace). 		
Aprendizajes	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	<ul style="list-style-type: none"> •Identifica los recursos narrativos en el cuento "la hiena" •Reconoce el concepto de la lectura desde el punto de vista de la experiencia. •Reflexiona con sus compañeros acerca de su experiencia de lectura a partir del cuento "la hiena" 	<ul style="list-style-type: none"> •Lee, con el profesor, el cuento "La hiena" •Realiza de manera individual un ejercicio en el que: <ul style="list-style-type: none"> -identifica el tipo de narrador y la voz narrativa. - Llena un cuadro de clasificación de personajes. - Llena un cuadro de descripción del espacio narrativo -identifica las secuencias básicas del relato leído, sintetiza cada una en un enunciado y las ordena cronológicamente: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace. Realiza un comentario en clase de su experiencia de lectura (10 renglones) 	<ul style="list-style-type: none"> •Expone su punto de vista frente al grupo. •Aprecia los recursos narrativos que conforman el cuento "la hiena" •Aprecia los diferentes tipos de lectura que puede tener el texto literario.

Materiales	<ul style="list-style-type: none"> •Cuento: “La hiena” Autor: Poli Delano •Actividad de identificación de recursos literarios •Instrucciones del comentario de experiencia de lectura. •bocinas
Producto final	<ul style="list-style-type: none"> •Actividad 1 •Comentario escrito de media cuartilla respecto a la experiencia de lectura generada en el aula.

Desarrollo de la sesión 5

Etapa	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes	Evaluación
<p>Inicio 20min.</p> <p>Desarrollo 30 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Explica el objetivo de la sesión: reconocimiento de los recursos literarios en el cuento “La hiena” •Recupera conocimientos previos: ¿Qué es el cuento? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué tipos de narrador conocen? ¿Qué es la voz narrativa en un cuento? ¿Qué es un personaje literario? ¿Qué tipo de personajes existen? ¿Cómo se construye un personaje literario? ¿Qué es el espacio narrativo? ¿Cómo se construye? ¿Qué es una secuencia? ¿Qué tipo de secuencias conocen? ¿Cuál es la secuencia básica de un relato? •Abre un espacio para que los estudiantes resuelvan sus dudas respecto a los conceptos que se revisaron en sesiones anteriores. (anota lluvia de ideas en el pizarrón) <u>Actividad 1</u> lectura del cuento “La hiena” Anexo 1 •Presenta una breve reseña del autor del cuento, Poli Delano (duración 5min). •Explica el objetivo de lectura del cuento: pide a los estudiantes que presten atención a todos los recursos narrativos que se revisaron en las sesiones anteriores •Realiza unas preguntas antes de la lectura: De a acuerdo al título, ¿de qué tratará el cuento? ¿El personaje principal será hombre o mujer? ¿Cuál creen que será el tema principal del cuento? •Realiza una lectura en voz alta del cuento. •Realiza unas preguntas después de 	<ul style="list-style-type: none"> •Responden las preguntas del profesor y resuelven sus dudas •Escuchan con atención. •Realizan preguntas al profesor para resolver sus dudas. •Escucha con atención •Responden las preguntas del profesor. •Responden las preguntas del profesor y resuelven sus dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos. •Registro de participaciones de los alumnos.

<p>15min.</p>	<p>la lectura del cuento ¿De qué trata el cuento? ¿Quiénes son los personajes? Actividad 2 <u>La lectura desde el punto de vista de la experiencia</u> •Recupera conocimiento previo. ¿Qué se busca con la lectura desde el punto de vista de la experiencia? (5 min).</p> <p>Reproduce con una bocinas la canción “volver, volver” de Vicente Fernández (5min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Responde las preguntas del profesor •Cierran los ojos y escuchan con atención” •Intercambian opiniones respecto a la primera impresión del cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos. •Valora la actitud de los estudiantes.
<p>60 min. min.</p>	<p>Actividad 3 <u>recursos literarios del relato</u> •Entrega la hoja de la actividad identificación de recursos literarios: narrador, construcción de personajes, espacio narrativo y secuencias básicas del relato (situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace). •lee en voz alta las instrucciones del ejercicio y pregunta si tienen alguna duda •Recoge hoja de ejercicio. •En plenaria, se discute el ejercicio y la relación que el personaje principal establece con la música.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Escuchan atentamente •Exponen las dudas ante el grupo. •Lee de nuevo en voz baja el cuento. •Resuelve el ejercicio. 	<ul style="list-style-type: none"> •Supervisa el trabajo del estudiante.
<p>Cierre 15min</p>	<p>Actividad extra clase: •comentario acerca de la experiencia de lectura que se generó en el aula. •Los estudiantes releerán los cinco cuentos que se leyeron en clase.</p>	<p>Participa, expone su opinión y escucha atentamente las opiniones de sus compañeros ”</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos.

	Música y atmósferas de soledad.		
Texto:	"Soledad" Autor: Emil Ciorán		
Duración	Cuatro horas en dos sesiones de 120 minutos.		
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> •El estudiante revisa el ejercicio de identificación de recursos literarios para observar si su nivel de comprensión de los cuentos se incrementó después de su trabajo durante las últimas sesiones •El estudiante discute la temática de la soledad en cinco cuentos: "alimento del espíritu", "Mañanita blusera", "My favorite things", "Marión" y "La hiena" 		
Aprendizajes	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	<ul style="list-style-type: none"> •Identifica los recursos narrativos en el cuento "la hiena" •Reconoce el concepto de la lectura desde el punto de vista de la experiencia. •Identifica la atmósfera de soledad en los cinco cuentos •Reflexiona con sus compañeros acerca de su experiencia respecto a la temática de los cinco cuentos leídos y la música como centro del universo literario. 	<ul style="list-style-type: none"> •Discute en plenaria la revisión del ejercicio de identificación de recursos literarios. •Discute en equipo la temática de los cuentos. •Contrasta la forma en que cada autor aborda la temática de la soledad y la música 	<ul style="list-style-type: none"> •Expone su punto de vista frente al grupo Trabajo en equipo •Aprecia los recursos narrativos que se encuentran en los cuentos •Aprecia los diferentes tipos de lectura que puede tener el texto literario.

Desarrollo de la sesión 6

Etapa	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes	Evaluación
Inicio Inicio 5min.	<ul style="list-style-type: none"> •Explica el objetivo de la sesión: Revisar en plenaria el ejercicio de la sesión anterior. 		
Desarrollo 100 min	<ul style="list-style-type: none"> •Revisa en plenaria el ejercicio de identificación de recursos literarios en el cuento “La hiena” •Abre un espacio para que los estudiantes resuelvan sus dudas respecto a los conceptos que se revisaron en sesiones anteriores. •Lee, de nuevo en voz alta, el cuento de “La hiena” deteniendo se en los fragmentos en los que se puede identificar cada recurso literario. 	<ul style="list-style-type: none"> •Examinan su trabajo y hacen correcciones •Realizan preguntas al profesor; resuelven sus dudas •Escuchan con atención. •Realizan preguntas al profesor para resolver sus dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos. •Autoevaluación y coevaluación.
Cierre 15 min.	<p>Reflexión final. Como lectores, ¿para qué puede resultar importante identificar los recursos literarios dentro de un relato</p> <p>Actividad extra clase</p> <ul style="list-style-type: none"> •Imprimir el texto “Soledad” de Emil Ciorán. •Traer una cartulina blanca, revistas viejas, tijeras, pegamento y gises o plumones de colores 	<ul style="list-style-type: none"> •Participa, expone su opinión y escucha atentamente las opiniones de sus compañeros ” Escuchan atentamente •Exponen las dudas ante el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos

Desarrollo de la sesión 7

Etapa	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes	Evaluación
<p>Inicio Inicio 5min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Explica el objetivo de la sesión: 1.Leer el texto breve “Soledad” de Emil Ciorán 2. Discutir la temática de la soledad y la música en los cinco cuentos que se leyeron. 		
<p>Desarrollo 15 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Lee en voz alta el texto de Emil Ciorán. Pide a algunos estudiantes que expongan su primera impresión del texto. •Abre un espacio para que los estudiantes resuelvan sus dudas respecto a la temática del texto. Qué partes no entendieron. •Reproduce con unas bocinas un audio de YouTube en el que se declama el texto de Emil Ciorán. 	<ul style="list-style-type: none"> •Escuchan con atención •Subraya los fragmentos que le parecen interesantes. •Participación oral •cierra los ojos y escucha atentamente. 	<ul style="list-style-type: none"> •Valora la actitud del estudiante •Registro de participaciones de los alumnos. •Autoevaluación y coevaluación.
<p>Cierre 20 min.</p>	<p><u>Actividad 1.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Forma parejas para realizar la actividad. •Reparte una hoja en la que los estudiantes tienen que discutir cuatro preguntas respecto al texto leído: ¿Qué emoción te generó el texto de Emil Cioran? ¿Te sientes identificado con lo que el texto dice acerca de la soledad? ¿Consideras que el texto de Emil Cioran se puede vincular con tu realidad cotidiana? ¿Consideras que el texto de Emil Cioran puede relacionarse con algunos de los cuentos que se leyeron en clase? ¿Por qué? •Abre un espacio para que los estudiantes comenten en plenaria las preguntas de la actividad. 	<p>En binas discuten la actividad 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Expone su punto de vista •Escuchan con atención •Participa, expone su opinión y escucha atentamente las opiniones de sus compañeros ” Escuchan atentamente •Exponen las dudas ante el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> •Supervisa el trabajo del estudiante. •Registro de participaciones de los alumnos

<p>50 min.</p>	<p>Actividad 2 •Discusión de la temática de la soledad en los cinco cuentos. •Forma 10 equipos de cinco integrantes cada uno. •Elige a un moderador y le indica cuáles son sus funciones. • Elige a un estudiante que se encargará de anotar en una hoja las conclusiones a las que el equipo llegó. •Elige a un estudiante para que exponga ante el grupo la opinión general del equipo. •Reparte una hoja que contiene algunos puntos que los estudiantes pueden abordar en la discusión.(la soledad y la música)</p>		
<p>15 min</p>	<p>Actividad 3 •Discusión de la temática de la soledad en los cinco cuentos. •Abre un espacio para que los estudiantes expongan su punto de vista respecto a la temática del texto.</p>	<p>•Discute en equipo la temática del cuento que le corresponde. •Escucha con atención •participa en el debate. •El moderador saca al azar un papel, en el que se encuentra el título del cuento que van a discutir, de un una caja.</p>	<p>•Supervisa el trabajo del estudiante. •Registro de participaciones de los alumnos</p>
<p>Cierre 15 min.</p>	<p>•Realiza una recapitulación respecto a las diferentes lecturas que un texto literario puede tener, es decir, el concepto de la lectura desde el punto de vista de la experiencia es una herramienta que permite establecer una comunicación literaria más profunda con los textos.</p> <p>Actividad extra clase Imprimir dos textos de Mónica Lavín: “Leer como acto de rebeldía” “La lectura y la libertad”</p>	<p>•El estudiante elegido expone ante el grupo la opinión general del equipo respecto a la recepción del texto que les tocó</p> <p>•Escucha con atención Resuelve sus dudas.</p>	<p>•Registro de participaciones de los alumnos</p>

	Música y atmósferas de soledad.		
Textos:	“Leer como acto de rebeldía” , “La lectura y la libertad Autora: Mónica Lavín		
Duración	Una sesión de 120 minutos.		
Propósito	•El estudiante reconoce la importancia que tiene, para el ser humano, leer literatura		
Aprendizajes	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	•Identifica la importancia que tiene la literatura	•Discute en plenaria la importancia que la literatura tiene para la vida cotidiana.	•Expone su punto de vista frente al grupo Trabajo en equipo •Aprecia la literatura como fuente de placer
Materiales	Textos : “Leer como acto de rebeldía” , “La lectura y la libertad” Autora: Mónica Lavín Hoja de ejercicios Cartulinas blancas Plumones o gises de colores		
Producto final	<ul style="list-style-type: none"> • Cartel de fomento a la lectura • Cuestionarios de los textos de Mónica Lavín 		

Desarrollo de la sesión 8

Etapa	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes	Evaluación
<p>Inicio 10min.</p> <p>Desarrollo 40 min</p> <p>30 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Explica el objetivo de la sesión: La importancia que tiene, para el ser humano, leer literatura. •Muestra a los estudiantes algunos carteles que buscan fomentar la lectura entre los jóvenes. <p>Actividad 1 <u>Lectura de los textos de Mónica Lavín</u>: “Leer como acto de rebeldía” , “La lectura y la libertad</p> <ul style="list-style-type: none"> •Presenta el video de <i>YouTube</i> de la biografía de la biografía de Mónica Lavín. <p>Explica el objetivo de lectura de los textos: pide a los estudiantes que subrayen los fragmentos que más les llamen la atención, con los que se sientan identificados.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Realiza una lectura compartida de los textos (tomando en cuenta el momento de la prelectura y post-lectura con el fin de no romper el ritmo de lectura del cuento). •Realiza unas preguntas antes de la lectura: De a acuerdo al título, ¿de qué tratarán los textos? ¿Cuál creen que será la idea principal de cada texto? •Realiza unas preguntas después de la lectura del cuento: ¿De qué hablan los textos? ¿El título de los textos tiene relación con el argumento de estos? <p>Actividad 2 cuestionario</p> <ul style="list-style-type: none"> •Aplica dos cuestionarios , de 5 preguntas cada uno, después de la lectura •Abre un espacio para que los estudiantes discutan en plenaria las preguntas de los dos cuestionarios 	<p>Escuchan con atención.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Responden las preguntas. •Siguen la lectura con u copia. •Responden las preguntas del profesor. •Intercambian opiniones respecto a la primera impresión de los textos •Observan con atención el video <ul style="list-style-type: none"> •Responde el cuestionario de manera individual •Participación oral •Examinan su trabajo y hacen correcciones 	<ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos. •Valora la actitud del estudiante <ul style="list-style-type: none"> •Registro de participaciones de los alumnos.

Tercera parte

7. Evaluación de la propuesta

7.1 Características de los estudiantes de primer ingreso del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo, grupo 102, turno matutino 11:00-13:00Hrs.

En la primera sesión con los estudiantes, aplicamos un breve cuestionario con el fin de conocer los hábitos de lectura de aquellos. El análisis de los datos obtenidos a partir de dicho cuestionario fue realizado mediante estadística descriptiva para obtener distribuciones porcentuales; asimismo se llevó a cabo una prueba *t* de *student* para muestras independientes para conocer las diferencias en los hábitos de lectura entre el sexo de los estudiantes.

En la figura 1, se muestra la distribución porcentual de la variable sexo. Se observa que el **51%** de la muestra corresponde al sexo masculino y el **49%** al sexo femenino (**41 estudiantes respondieron el cuestionario que arrojó los datos que más adelante analizamos**).

Sexo de los estudiantes

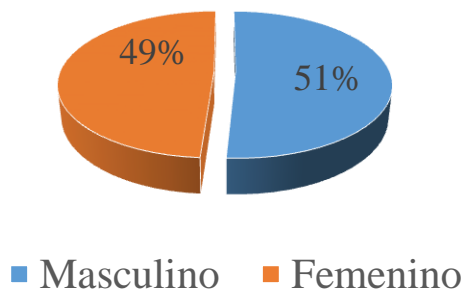


Figura 1. Variable sexo

En la figura 2, se muestra la frecuencia de lectura entre los estudiantes de primer ingreso del Colegio de Ciencias y Humanidades (grupo 102, turno matutino). **El 63%** lee de 2-3 veces por semana, **el 32%** no lee nunca y **el 5%** lee diario.

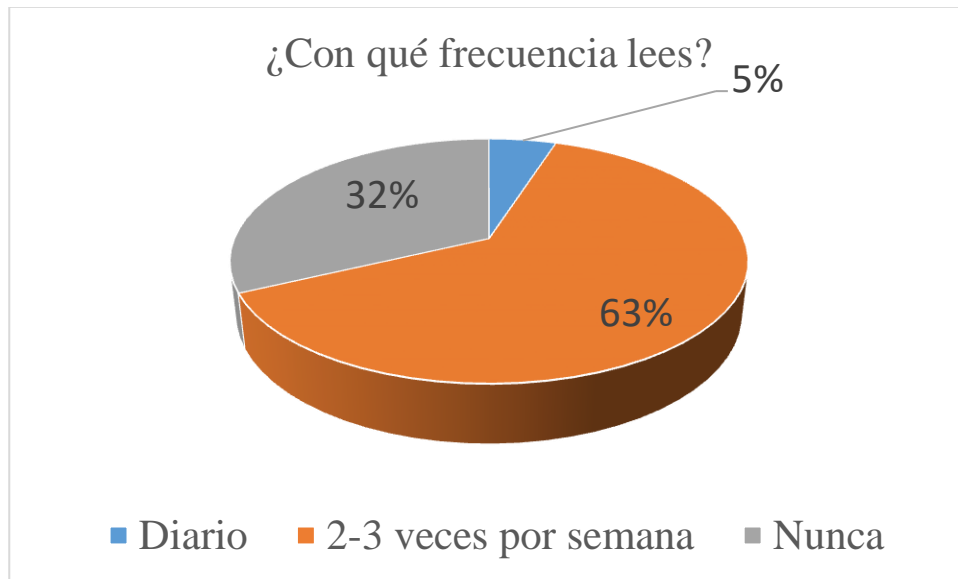


Figura 2. Frecuencia de lectura

En la figura 2.1, se observa la distribución porcentual de la frecuencia de lectura de los estudiantes. **El 25%** de las estudiantes respondió que no lee nunca (**5 mujeres**), **el 38%** de los estudiantes respondió que no lee nunca (**8 hombres**). **El 75%** de las estudiantes (**15 mujeres**) respondió que lee de dos a tres veces por semana, **el 52%** de los estudiantes (**11 hombres**) respondió que lee de dos a tres veces por semana. **El 0%** de estudiantes (**0 mujeres**) respondió que lee diario, el 10% de los estudiantes (**2 hombres**) respondió que lee diario.

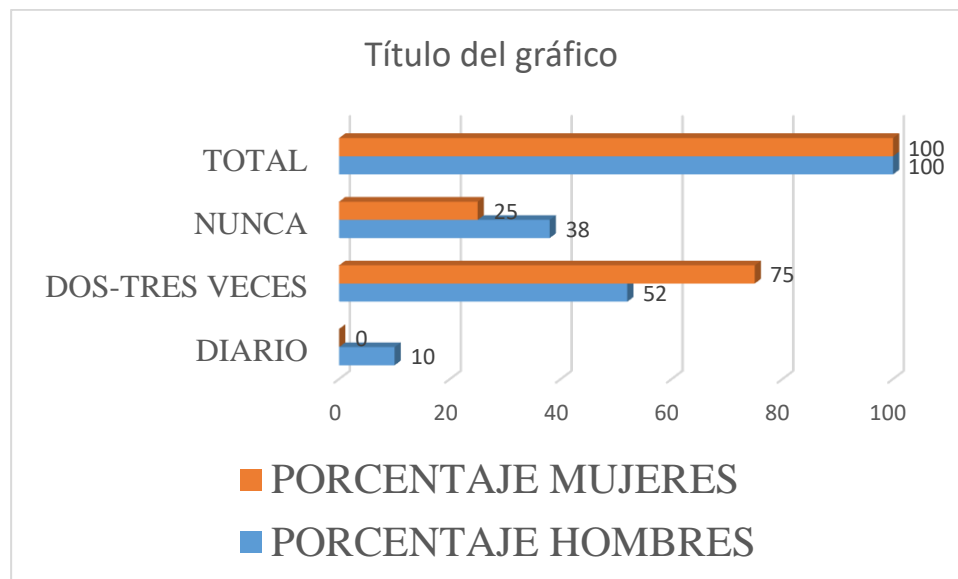


Figura 2.1 Variable de frecuencia de lectura

En la figura 3, se muestra el nivel de agrado de los estudiantes respecto a la lectura, El **83% (34 estudiantes)** considera la lectura agradable y el **17% (7 estudiantes)** la considera muy agradable. **Ningún estudiante eligió la tercera opción: desagradable.**

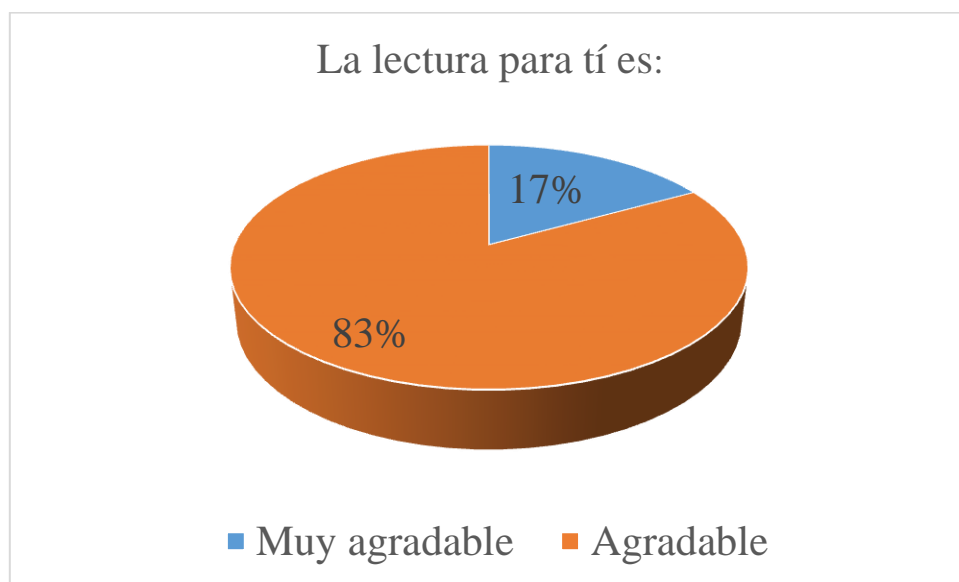


Figura 3. Nivel de agrado respecto a la lectura.

En la figura 4, se muestra la preferencia de los estudiantes respecto al tipo de texto que más les gusta leer. **El 56% (23 estudiantes)** prefiere leer textos literarios, **el 29% (12 estudiantes)** prefiere leer textos científicos, **el 10% (4 estudiantes)** textos periodísticos y **el 5% (2 estudiantes)** prefiere leer otro tipo de textos (deportes, autoayuda, yoga, etcétera.)

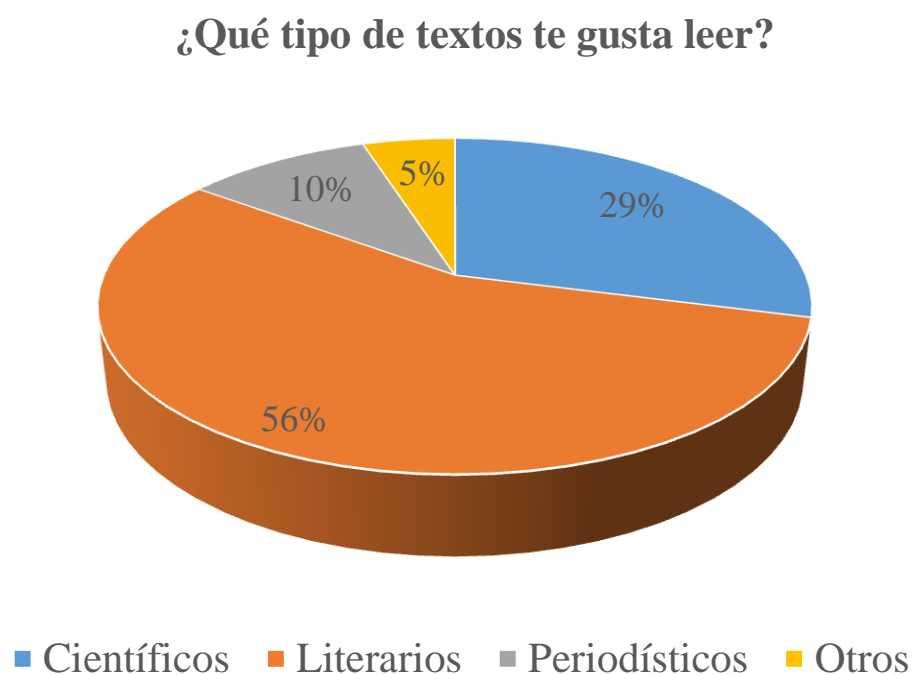


Figura 4. Preferencia respecto a los tipos de textos

En la figura 4 se muestra la preferencia de los estudiantes respecto a los temas que más les gusta leer en textos literarios. **El 32% (13 estudiantes)** se interesa más por la temática del terror, el **24% (10 estudiantes)** se interesa más por otro tipo de temática (ciencia ficción, deportes, relato fantástico, etcétera.), **el 22% (9 estudiantes)** se interesa más por la temática del amor, y **el 22 % (9 estudiantes)** se interesa más por la temática de la soledad.

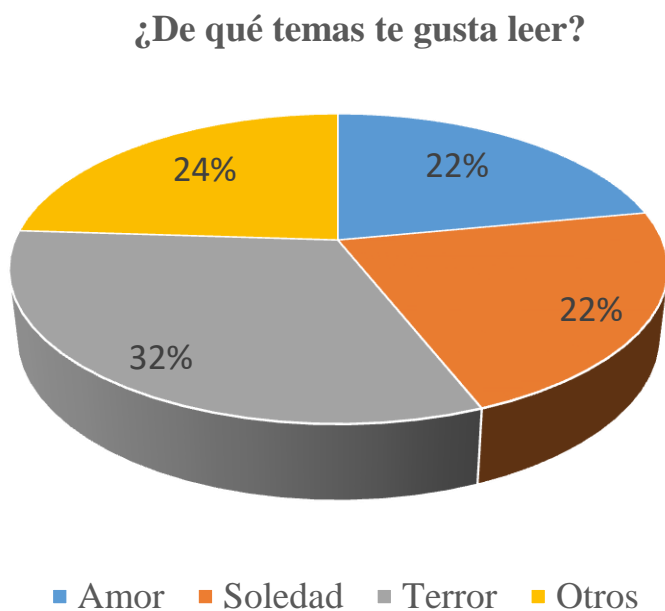


Figura 4. Temas de lectura

En la figura 5, se muestra la preferencia respecto a qué género literario le gusta leer más a los estudiantes. **El 39% (16 estudiantes)** prefiere leer cuento, **el 29% (12 estudiantes)** prefiere leer novela, **el 22% (9 estudiantes)** prefiere leer comic, **el 8% (3 estudiantes)** prefiere leer poesía y **el 2% (1 estudiante)** prefiere leer teatro.

¿Qué es lo que más te gusta leer?

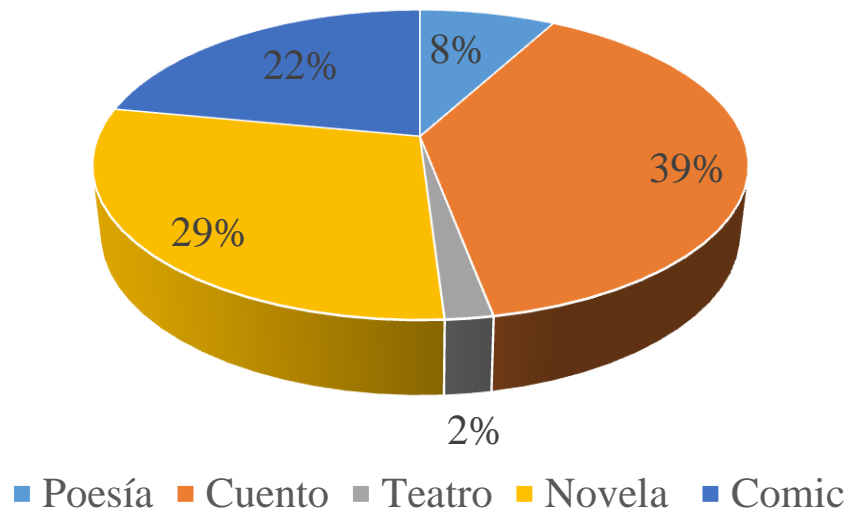


Figura 5. Géneros literarios

En la figura 6, se muestra la concepción que los estudiantes tienen acerca de la literatura. El **95% (39 estudiantes)** considera la literatura **sí** es un medio de conocimiento personal, el **5% (2 estudiantes)** considera que no es un medio de conocimiento personal.

¿Consideras que la literatura es un medio de conocimiento personal?

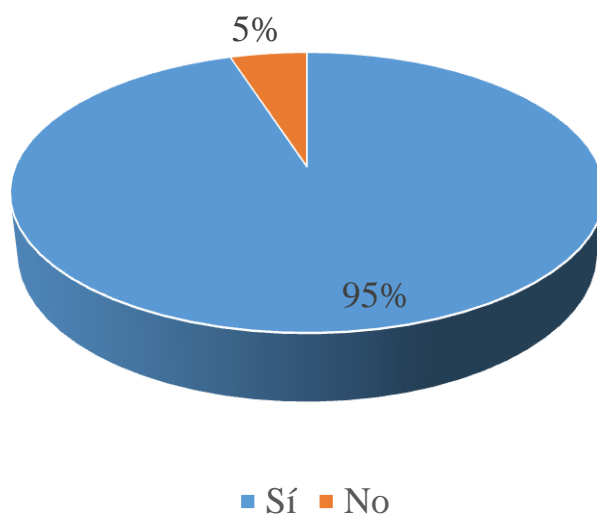


Figura 6. Literatura como medio de conocimiento personal

En la figura 7, se muestra la concepción que los estudiantes tienen acerca de los textos literarios. **El 76% (31 estudiantes)** considera que leer un texto literario **es una forma de leerse a sí mismo**, **el 24% (10 estudiantes)** considera que leer un texto literario **no es una forma de leerse a sí mismo**.

¿Consideras que al leer un texto literario es una forma de leerse a sí mismo?

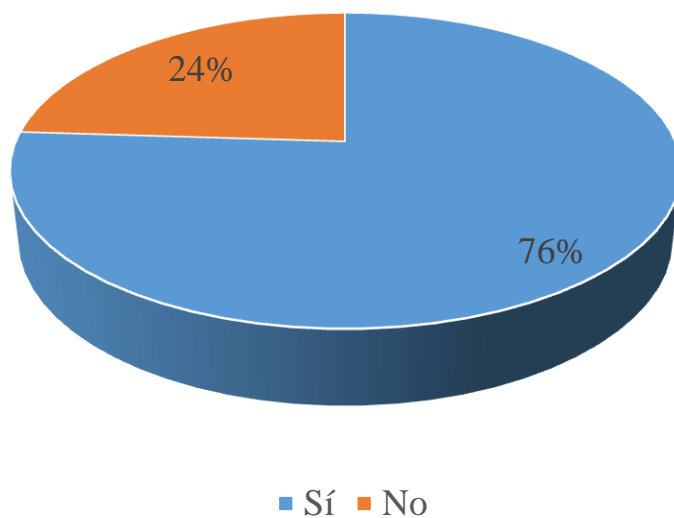


Figura 7. Literatura como forma de leerse a sí mismo

En la figura 8, se muestra la concepción que los estudiantes tienen acerca de la lectura de textos literarios. **El 95% (39 estudiantes)** considera que se puede cambiar la forma de pensar a través de los textos literarios, **el 5% (2 estudiantes)** considera que nos es posible cambiar la forma de pensar a través de los textos literarios.

¿Consideras que podemos cambiar nuestra forma de pensar a través de la lectura de textos literarios?

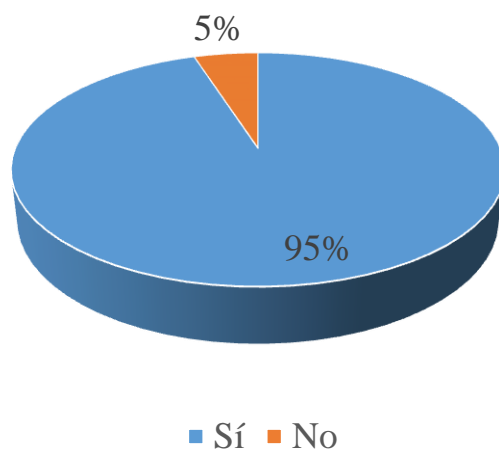


Figura 8. La lectura como medio para cambiar la forma de pensar

7.2. Ejercicio de identificación de recursos literarios en el cuento

En la tabla 1 podemos observar la calificación que obtuvieron los estudiantes respecto al ejercicio que se realizó en el aula. **El ejercicio se realizó en binas (22 parejas, es decir, 44 estudiantes)**. Observamos que 18% de las parejas obtuvo 10 de calificación, el 13% obtuvo 9 de calificación, el 31% obtuvo 8 de calificación, el 13% obtuvo 7 de calificación, el 4% obtuvo 6 de calificación, el 9% obtuvo 5 de calificación y el 9% obtuvo 4 de calificación. **La rúbrica que empleamos para calificar este ejercicio la anexamos en la página 160.**

Tabla 1. Calificaciones del ejercicio

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
4.00	2 parejas	9.1%
5.00	2 parejas	9.1%
6.00	1 pareja	4.5%
7.00	3 parejas	13.6%
8.00	7 parejas	31.8%
9.00	3 parejas	13.6%
10.00	5 parejas	18.2%
Total	22	100%

A continuación, analizamos con mayor profundidad los resultados que obtuvimos del ejercicio de identificación de recursos literarios en el cuento “Alimento del espíritu.” En la figura 1, observamos que **el 32 % de los estudiantes (12 parejas)** identificaron, y justificaron, claramente desde qué punto de vista se narra la historia, **el 52% de los estudiantes (7 parejas)** identificaron el punto de vista, sin embargo no justificaron su respuesta con un breve fragmento del cuento y **el 14% de los estudiantes (3 parejas)** no pudo identificar desde qué punto de vista se narra la historia

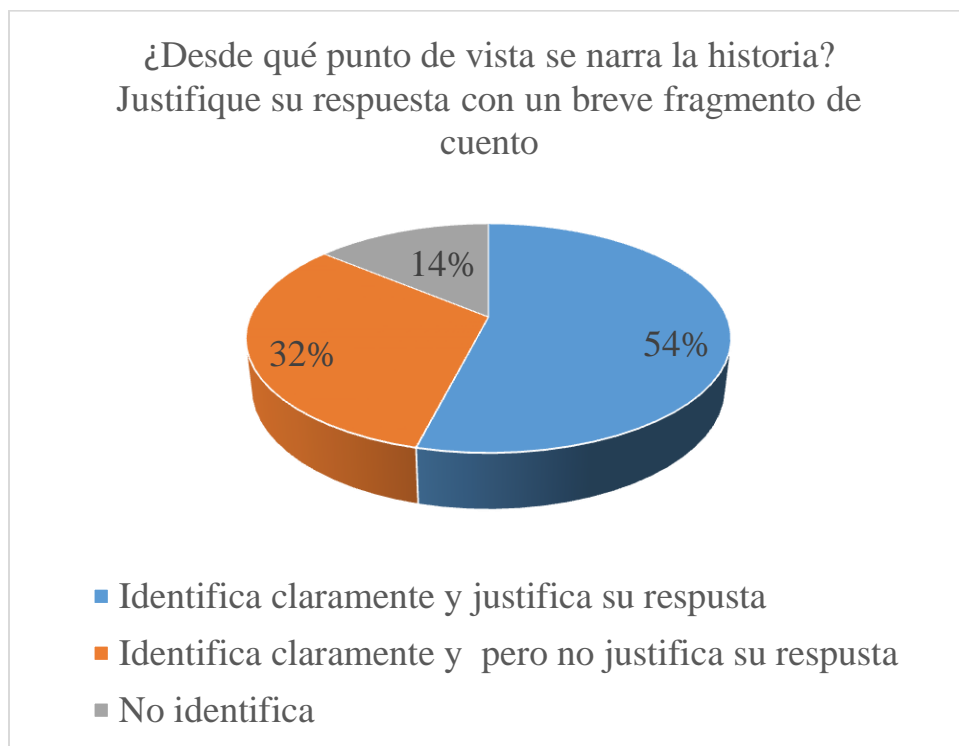


Figura 1. Punto de vista

En la figura 2, observamos que **el 68% de los estudiantes (15 parejas)** identificó desde qué voz narrativa se narra la historia (justificó su respuesta con un breve fragmento del cuento en el cual subrayó las marcas textuales de persona gramatical, género y número), **el 9% de los estudiantes (2 parejas)** identificaron la voz narrativa, sin embargo, no justificaron su respuesta, y **el 23% de los estudiantes (5 parejas)** no pudo identificar desde qué voz narrativa se narra la historia.

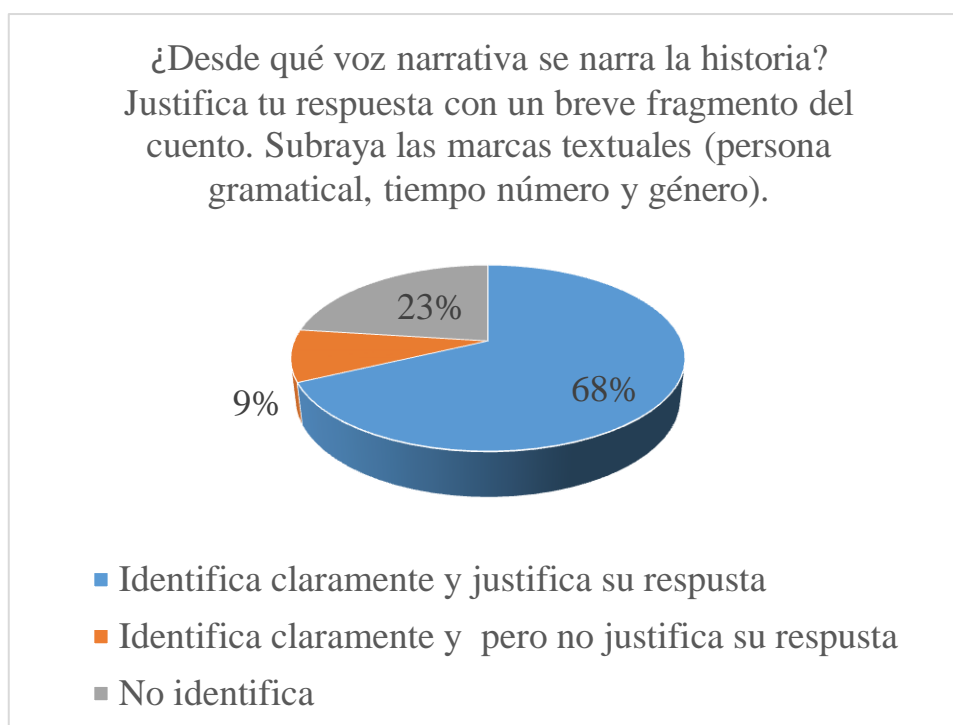


Figura 2. Voz narrativa

En la figura 3, observamos que **el 64% de los estudiantes (14 parejas)** identificó la postura que el narrador tiene dentro de la historia, es decir, identificó si el narrador sabe lo que ocurre en la historia; **el 32% de los estudiantes (7 parejas)** identificó la postura del narrador, sin embargo no justificó su respuesta, y **el 4% de los estudiantes (1 pareja)** no identificó la postura del narrador.

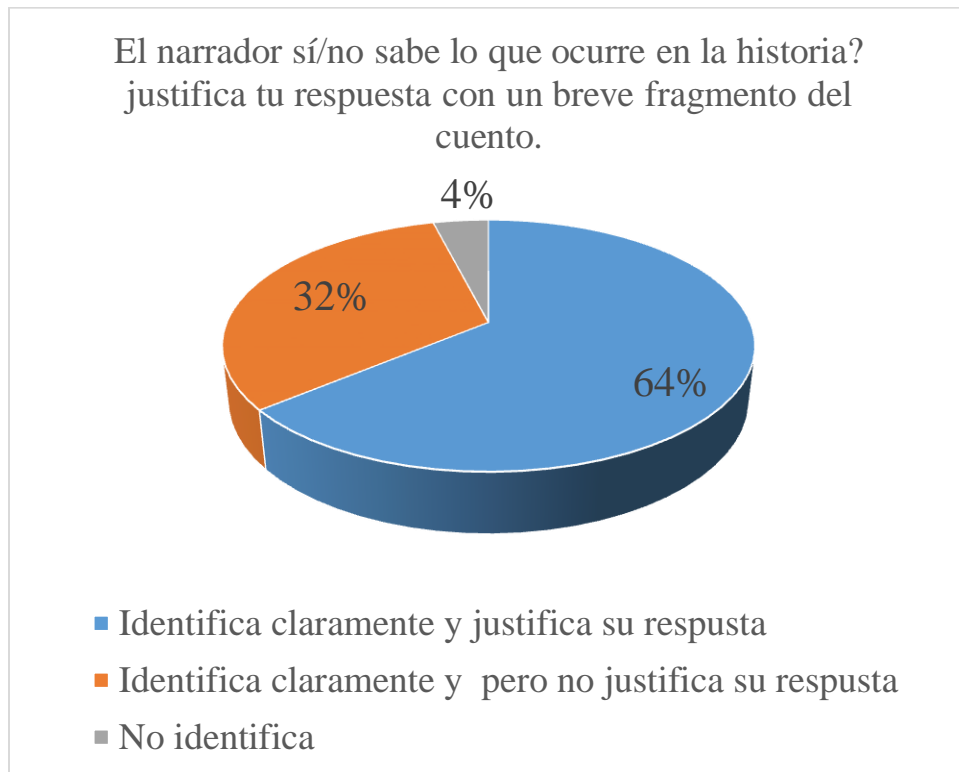


Figura 3. Postura del narrador

En la figura 5, observamos que **el 50% de los estudiantes (11parejas)** identificó, y justificó, la actitud del narrador, es decir, si es objetivo o subjetivo, **el 32% de los estudiantes (4parejas)** identificó la actitud del narrador, sin embargo, no justificó su respuesta, y **el 18% de los estudiantes (7parejas)** no identificó cuál es la actitud del narrador.

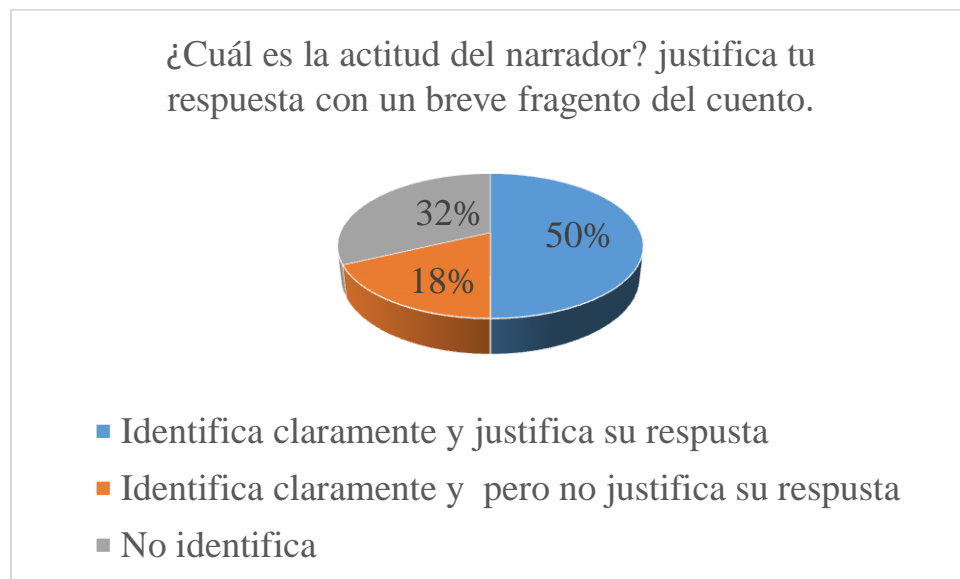


Figura 4. Actitud del narrador

7.3 Comentario de experiencia de lectura 1.
Cuento: “Alimento del espíritu” Autor: Jorge Volpi.
Instrumento musical: Bansuri, música India: Raga

Después de leer el cuento “Alimento del espíritu” de Jorge Volpi (y realizar la identificación de recursos literarios), con el fin de acercar a los estudiantes el universo literario que se representa en el texto, tocamos en vivo en el aula música de India con una flauta *Bansuri*,²¹² un breve *Alap*²¹³ (duración 5 min). De tal manera, consideramos que al ejecutar este tipo de música en vivo para los estudiantes, por un lado, es posible representar totalmente la idea que Volpi plantea en su cuento (respecto a que la música puede ser un alimento del espíritu); por otro, es posible crear condiciones para que los lectores puedan establecer un dialogo real con el texto y así acceder a una lectura del cuento desde el punto de vista de la experiencia.

Como actividad extra clase se les pide a los estudiantes que realicen un comentario respecto a la experiencia de lectura que se generó en el aula. A continuación, analizamos detalladamente los comentarios que aquellos realizaron. **La rúbrica que empleamos para analizar los comentarios la anexamos en la página 162**

²¹² El *bansuri* es una flauta originaria de India y Pakistán, hecha de una sola pieza de bambú (consta de seis o siete agujeros abiertos). Es un instrumento asociado con los ganaderos y la tradición pastoral, íntimamente ligado a la historia de amor de Krishna y Radha (representado en pinturas budistas).

²¹³ Es una improvisación lenta donde el músico explora las notas. **Dicha exploración tiene una intención introspectiva para quien la escucha.** Ésta se acompaña solo de otro instrumento de cuerdas *tampura*. Anexamos la siguiente dirección por si el lector quiere escuchar este tipo de música: https://www.youtube.com/watch?v=RcZv3k_PWtk

En la figura 5, podemos observar el porcentaje de estudiantes que realizaron el comentario, es decir, **de 41 estudiantes que asistieron a la sesión 29 entregaron las actividad**. De dicha actividad el **52% son hombres (15)** y **48% son mujeres (14)**. **12 estudiantes no realizaron el comentario**.

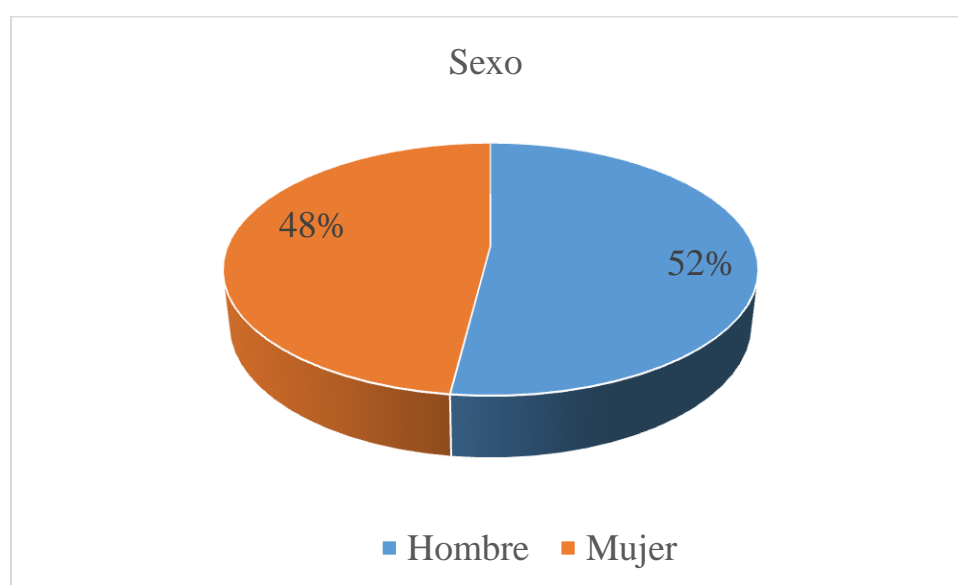


Figura 5. Sexo

En la figura 6, podemos observar que **el 55% de los comentarios (16)** de los estudiantes refleja su experiencia de lectura respecto a la música que escucharon en vivo, (la relación que ésta tiene con el cuento. La música ayudó en el proceso de recepción del cuento. Por otra parte, el **45% de los comentarios (13)** de los estudiantes no refleja su experiencia respecto a la música, es decir, ésta no fue importante para darle significado al cuento.



Figura 6. Recepción del cuento

En la figura 7, podemos observar que **31 % (elemental) de los comentarios (9 estudiantes)**, refleja opiniones personales, sin embargo no expone ninguna razón que ejemplifique de qué manera fue trastocado por el cuento, **el 41% (excelente) de los comentarios (12 estudiantes)**, refleja opiniones personales, es decir, refleja el dialogo o comunicación que el lector pudo establecer con el texto. Expone razones auténticas para ejemplificar de qué manera fue trastocado por la temática de la soledad, **el 18% (insuficiente) de los comentarios (5 estudiantes)** no refleja opiniones personales, ya que el estudiante sólo se limita a responder las instrucciones para redactar su comentario, **el 10% (bueno) de los cometarios (3 estudiantes)** reflejan opiniones personales. Sin embargo, no expone razones auténticas para ejemplificar de qué manera fue trastocado por el cuento.

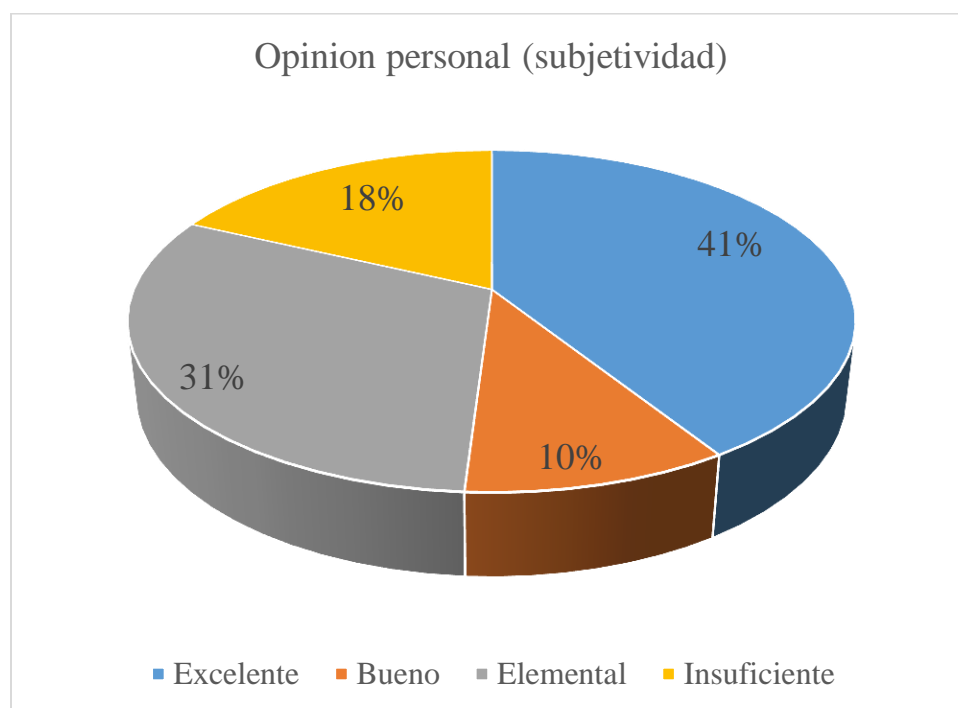


Figura 7. Subjetividad

En la figura 8, podemos observar que el **62% (18 estudiantes)** de los comentarios refleja opiniones personales (**la música Sí fue importante** para acceder a una experiencia de lectura, gracias a ésta el lector realizó una construcción de sentido respecto al cuento), es decir, el estudiante percibe el sentido oculto o manifiesto del cuento, percibir esas cosas, esas ideas, esos sujetos, esos contextos, esos valores a partir del cuento. Así, desde el punto de vista de la experiencia, la lectura de Jorge Volpi puede ayudar a los estudiantes a formar o a transformar su propia sensibilidad, a sentir por sí mí mismo, en primera persona, con su propia sensibilidad, con sus propios sentimientos. Por otra parte, **el 38% (11 estudiantes) no** refleja la experiencia de lectura del lector. La música no fue importante. En otras palabras no fueron capaces de acceder a una experiencia de lectura.



Figura 8. La lectura desde el punto de vista de la experiencia

En la figura 9, podemos observar que en el **79% (23estudiantes) de los comentarios (elemental)** la redacción no permite reconocer una idea general. **No se identifica un hilo conductor** que establezca el **tema central** del texto. **No hay orden en las ideas planteadas. Por otro lado, en el 14% (4 estudiantes) de los comentarios (insuficiente)** la redacción no permite reconocer una idea general, ya que las ideas planteadas están desordenadas, es decir, **no se comprende lo que quiere expresar en el comentario** y en el **7% (2estudiantes) de los comentarios (excelente)** la redacción permite reconocer una idea general del texto. Orden de las ideas planteadas. **Establece un hilo conductor, es decir, mantiene un hilo general.**

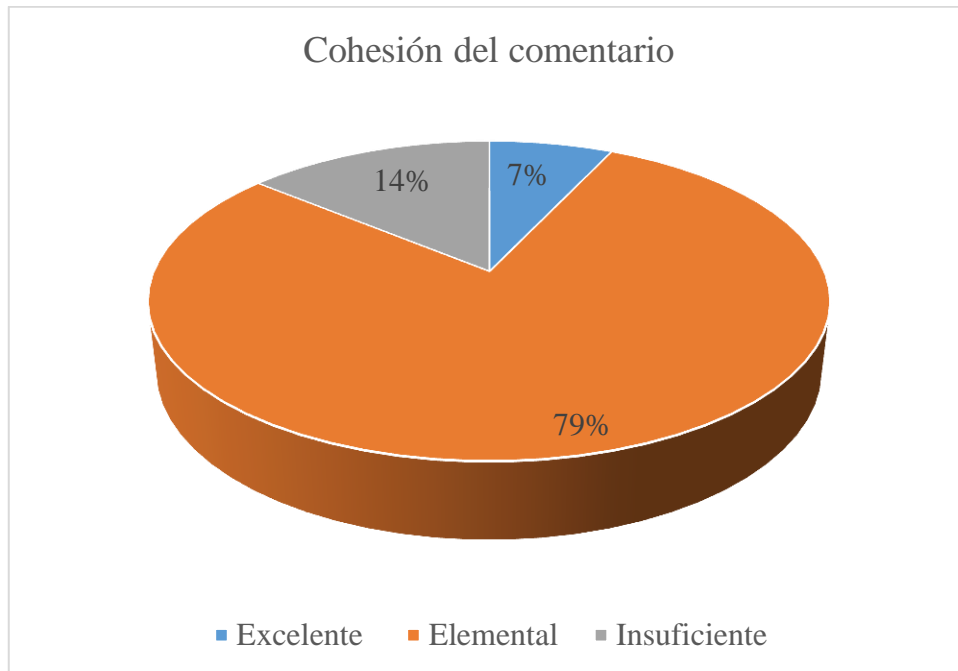


Figura 9. Cohesión

En la figura 10, podemos observar que el **83% (24 estudiantes)** de los comentarios **sí** cumplen con la extensión solicitada, el **17 % (5 estudiantes)** de los comentarios **no** cumplen con la extensión solicitada.

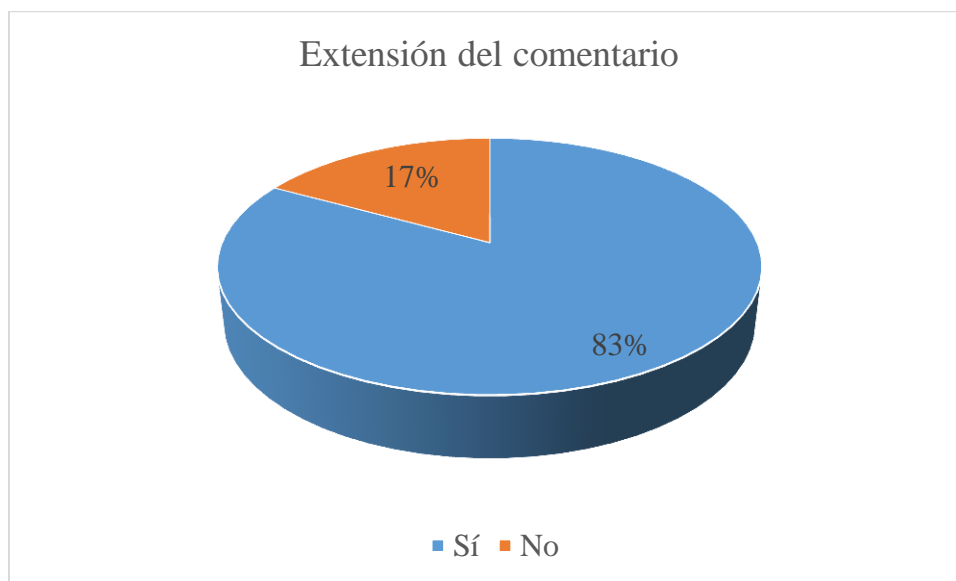


Figura 10. Extensión

A continuación, anexamos algunos comentarios de los estudiantes (la transcripción es totalmente fiel a la original) con el fin de que el lector se dé una idea respecto a la recepción que los estudiantes tuvieron con el cuento.

Mujer

“Después de haber leído el cuento no me había percatado de todo lo que me había hecho sentir a lo largo de su lectura. Fue hasta después de comentarlo con toda la clase que me di cuenta de lo intensa de lo que había sido la lectura para mí ya que muy en el fondo me había reflejado en ella, me sentí reflejada con el personaje, con la situación de soledad, el ser invisible e irrelevante al mismo tiempo y sobre todo con la situación en la que la música le alimenta el espíritu ya que amo la música y muchas veces es lo único que tengo. También me desesperé en muchas de las situaciones que pasaba el personaje con otras personas ya que muchas veces él ponía muchísimo de su parte y los demás no. Me sentí aún más identificada cuando el maestro comenzó a tocar la flauta, fue como estar ahí.”

Hombre

“Después de leer el cuento pienso que la soledad es un sentimiento de tristeza que se siente por la falta de algo o alguien, que desanima a la gente y cambia su forma de vida. El cuento me mostró el poder que tiene la música en la vida del ser humano porque ayuda a olvidarte de los problemas, es una gran herramienta para sacar tu lado artístico o escucharla y relajarte, concentrarte, motivarte, etc. como por ejemplo en el cuento cuando el hombre escuchó el espléndido sonido de la flauta despertó en él algo muy emocionante haciéndolo cambiar en algunos aspectos, se le notaba más feliz y alegre.

Después de que escuche la flauta que el profesor invitado tocó yo logré identificarme con el protagonista porque la canción que tocó el profesor era muy significativa, también porque al terminar el cuento estaba imaginándome en el lugar del protagonista y pues la música fue de mucha ayuda. Al comparar la experiencia del protagonista al escuchar por primera vez la música de Matilde y la mía al escuchar al profesor tocar la flauta fue muy similar ya que al no tener con qué saber o escuchar cómo era la música del cuento, pues al momento del sonido de la flauta te das una idea y es muy complaciente ya que es como si estuvieras en el cuento pensando la trama. Mi conclusión es que me agradó la actividad, fue muy buena lectura, ejercicios que no te aburren y despiertan más el interés de aprender y cambiar la rutina en la clase fue algo genial ya que se hacen diversas actividades que ayudan en tu aprendizaje.”

Hombre

“Este cuento me gustó mucho porque el escritor refleja muchas cualidades de personas que por ciertas circunstancias están o viven solas y lo único que los tranquiliza es el oír una buena música, cuando lo leí me sentí parte del cuento y cosas que pasan en el mismo me parecen muy interesantes pues me siento identificado con la soledad del personaje dicha en el cuento y es muy intrigante ver una historia con la cual me siento identificado por la manera de transcribir los sentimientos del personaje describir la soledad del personaje y sus ciertas características que lo hacen especial en el texto en una historia tan peculiar como la es la que nos presenta el cuento que nos dio el profesor en la clase. Este cuento refleja mi realidad al describir a una persona solitaria como en ciertas ocasiones me siento mejor estando solo.”

Mujer

“Después de que escuche la flauta logré identificarme con el personaje de la historia ya que cuando el personaje de la historia escuchaba la flauta se motivaba y también podía dormir mejor así que eso lo relaja y eso me pasó en la clase, la melodía me relajó y me hizo concentrarme en las notas de la canción también me relajó y me cambió de estado de ánimo ya que estaba alterado y me relajó lo cual hizo que pusiera más atención en la clase. Me gustó la lectura que hizo en voz alta el profesor invitado eso para mí levantó un mayor interés en la lectura.”

Hombre

Después de leer el cuento pienso que la soledad no es tan mala como todos piensan nuestro personaje estaba solo pero a pesar de eso nunca estaba triste él se preparaba los platillos que se le antojaban de cierto modo él podía hacer lo que quisiera, cada quien decide como quiere estar y como quiere sentir las cosas un ejemplo de eso es el personaje que aun estando sólo nunca estuvo triste. La primera vez que escuche la flauta me sonó raro pero después de un momento empecé a disfrutar y me empezó a gustar, después de un ratito me empezó a relajar bastante y como había cerrado los ojos, podía sentir más el ritmo que llevaba la flauta.”

Mujer

“El cuento me mostró el poder que tiene la música en la vida del ser humano porque esto se observa el comportamiento del protagonista como vive estresado entre la cocina y el trabajo hasta que a música lo lleva a un estado de calma y de alguna manera lo hace sentirse más humano. Después de que escuche la flauta que el profesor invitado tocó logre identificarme con el protagonista porque el sonido del instrumento hace que por un momento se olvide la situación de ahora y cerrar los ojos te introduce en la melodía y produce un sosiego momento que el protagonista encontró como su oasis de vida

7.4 Ejercicio de caracterización de personajes literarios

En la tabla 2 podemos observar la calificación que obtuvieron los estudiantes respecto al ejercicio que realizaron (características de los personajes). **El ejercicio se realizó en binas (22 parejas, es decir, 44 estudiantes)**. Observamos que 59% de las parejas obtuvo 10 de calificación, el 27% obtuvo 9 de calificación, el 4% obtuvo 8 de calificación, el 9% obtuvo 7 de calificación. **La rúbrica que empleamos para calificar este ejercicio la anexamos en la página 161.**

Tabla 2. Calificación del ejercicio

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
7.00	2 parejas	9.1%
8.00	1 pareja	4.5%
9.00	6 parejas	27.3%
10.00	13 parejas	59.1%
Total	22	100.0%

A continuación, analizamos con mayor profundidad los resultados que obtuvimos del ejercicio de caracterización de personajes literarios en el cuento “Mañanita blusera.” En la figura 11, observamos que **el 77 % de los estudiantes (17 parejas)** identificaron (y justificaron con un breve fragmento del texto) claramente cómo se caracterizan los personajes del cuento, **el 23% de los estudiantes (5 parejas)** identificaron cómo se caracterizan los personajes del cuento, sin embargo no justificaron su respuesta con un breve fragmento del cuento. Respecto a la tercer variable que aplicamos para este análisis (no identifica) el resultado fue 0.

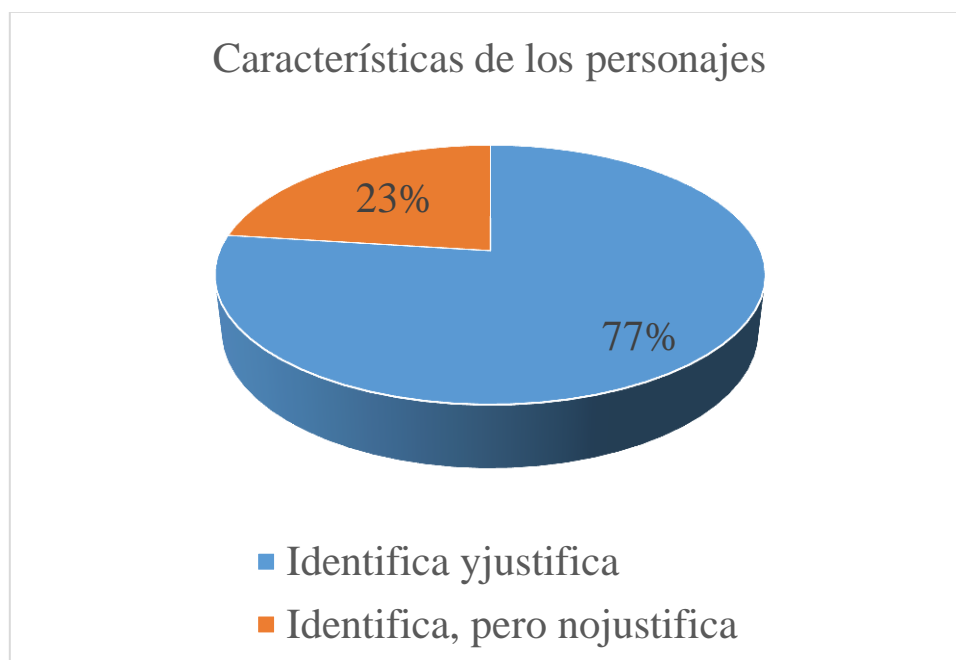


Figura 11. Personajes literarios

En la figura 12, observamos que **el 95 % de los estudiantes (21 parejas)** identificaron (y justificaron con un breve fragmento del texto) claramente quién es el personaje principal del cuento, **el 5% de los estudiantes (1 parejas)** identificaron claramente quién es el personaje principal del cuento, sin embargo, no justificaron su respuesta con un breve fragmento del cuento. Respecto a la tercera variable que aplicamos para este análisis (no identifica) el resultado fue 0.

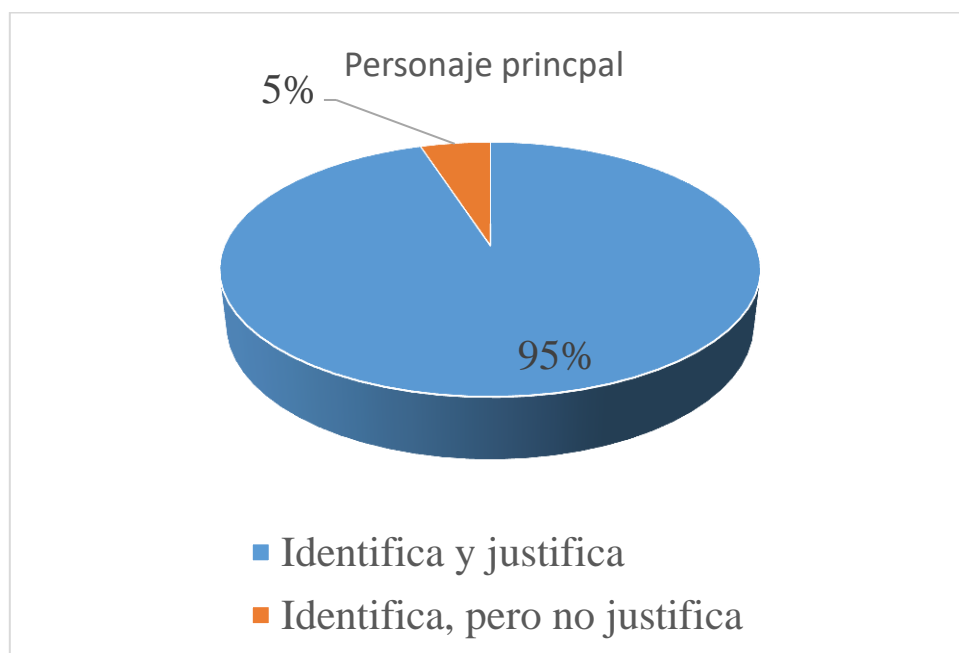


Figura 12. Personaje principal

En la figura13, observamos que **el 73 % de los estudiantes (16 parejas)** identificaron (y justificaron con un breve fragmento del texto) claramente quiénes son los personajes secundarios del cuento, **el 27% de los estudiantes (6 parejas)** identificaron claramente quiénes son los personajes secundarios del cuento, sin embargo, no justificaron su respuesta con un breve fragmento del cuento. **Respecto a la tercera variable que aplicamos para este análisis (no identifica) el resultado fue 0%**

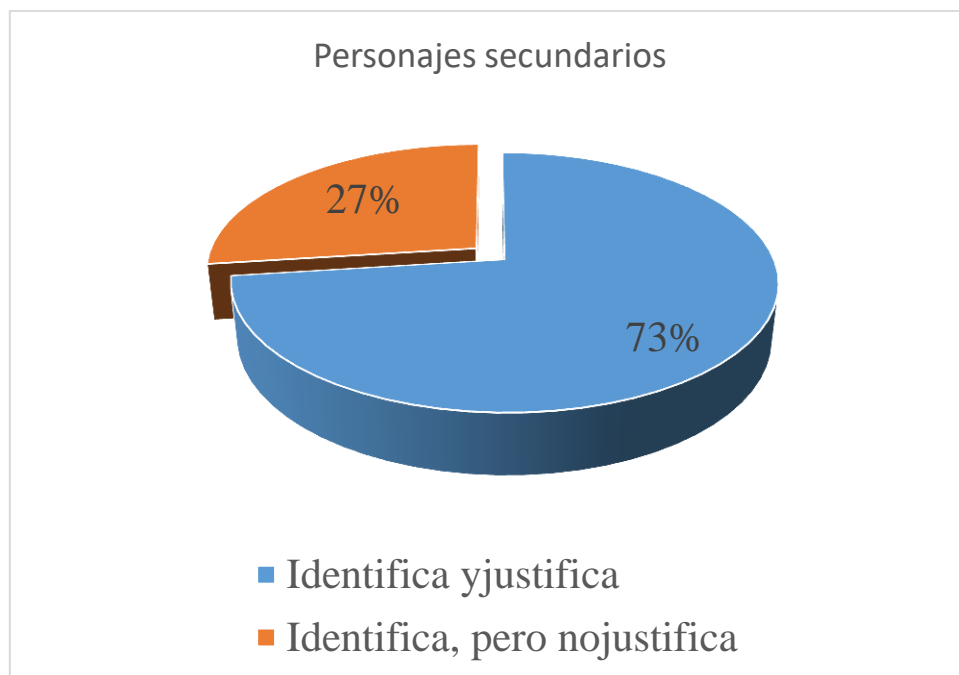


Figura 13. Personaje secundario

En la figura 14, observamos que **el 91 % de los estudiantes (20 parejas)** resolvió correctamente el cuadro de características de los personajes del cuento, **el 9% de los estudiantes (2 parejas)** resolvió de manera incorrecta el cuadro de características de los personajes.

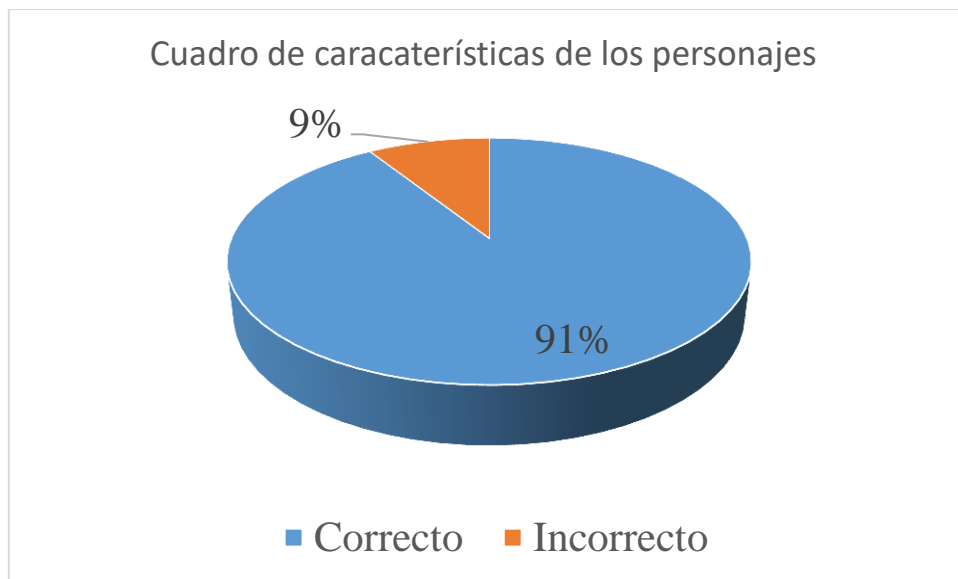


Figura 14. Cuadro de características

7.5 Actividad 3. Dibujo de caracterización de personaje

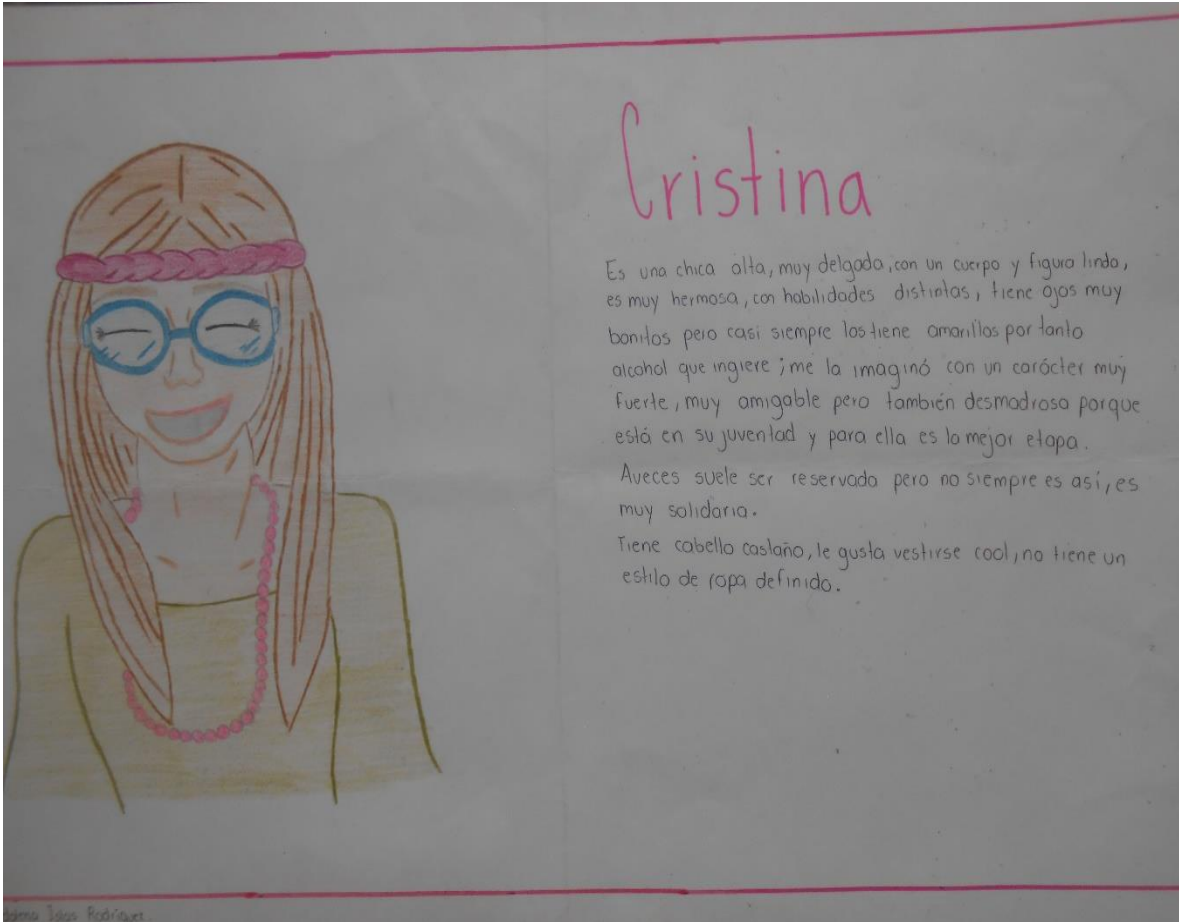
A continuación, anexamos algunas imágenes de los dibujos que los estudiantes realizaron en la actividad 3. Se les pidió a los estudiantes que realizaran un dibujo del personaje con el que se sintieron identificados o el que más llamó su atención (Felipe, Yola, Caro, la mamá de Caro, Willie Dixon o John Lee Hooker). Asimismo, se les pidió que en la misma cartulina, realizaran una descripción, por caracterización directa, del dibujo que realizaron. Basándose completamente en los indicios que el narrador les ofrece.

Personaje principal

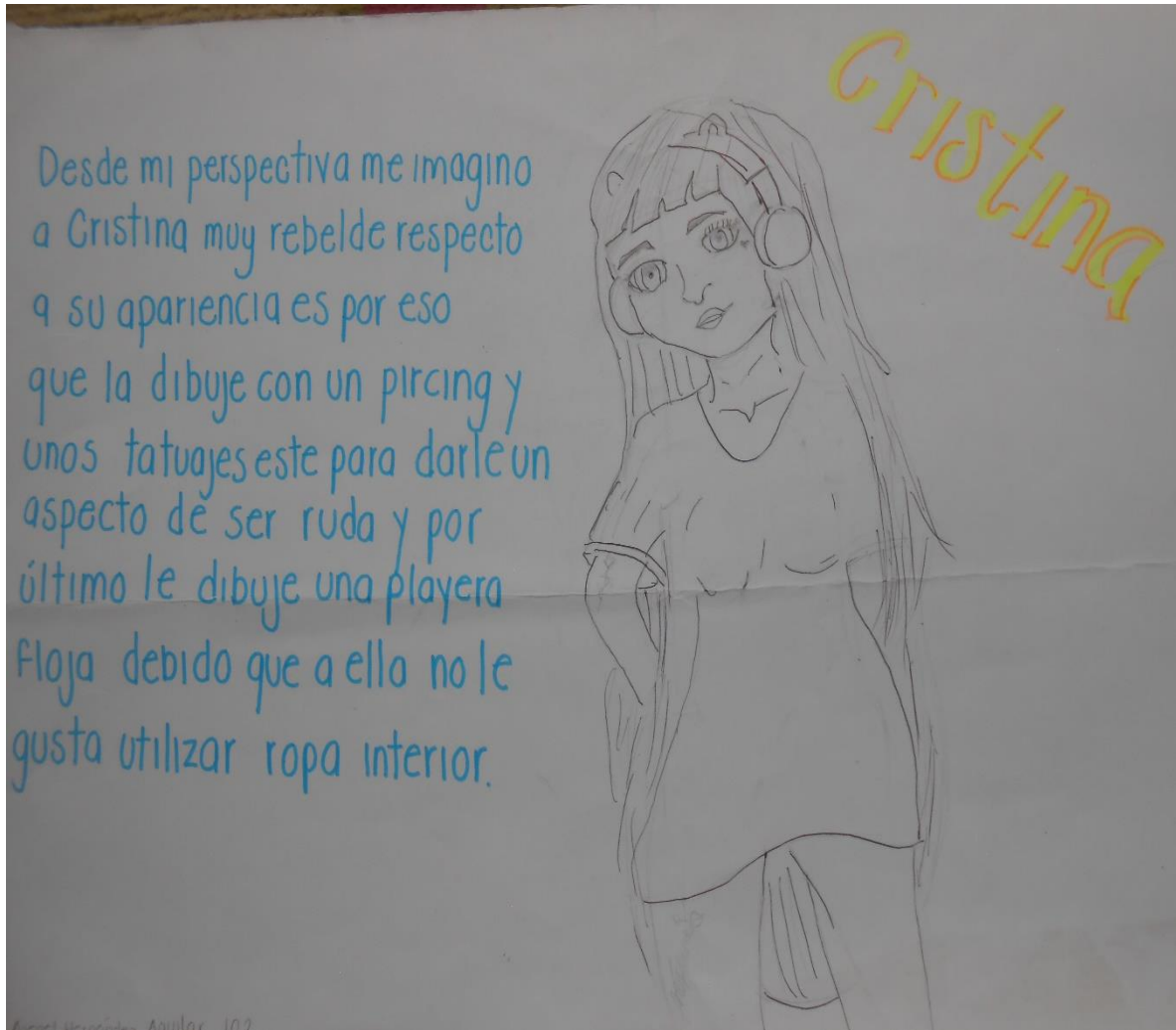
Dibujo realiza por alumna



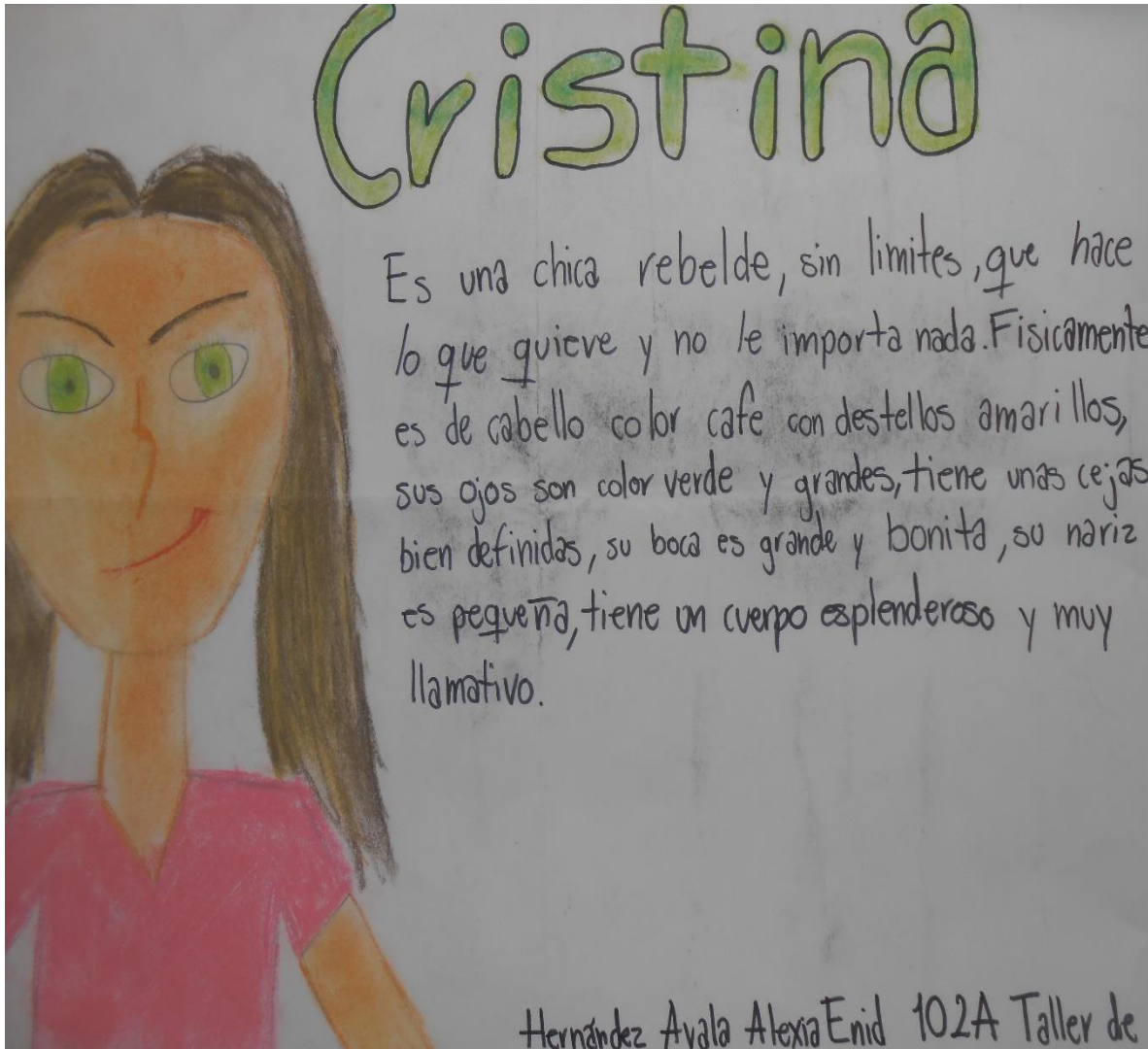
Dibujo realizado por alumna



Dibujo realizado por alumna



Dibujo realizado por alumna



Personajes secundarios

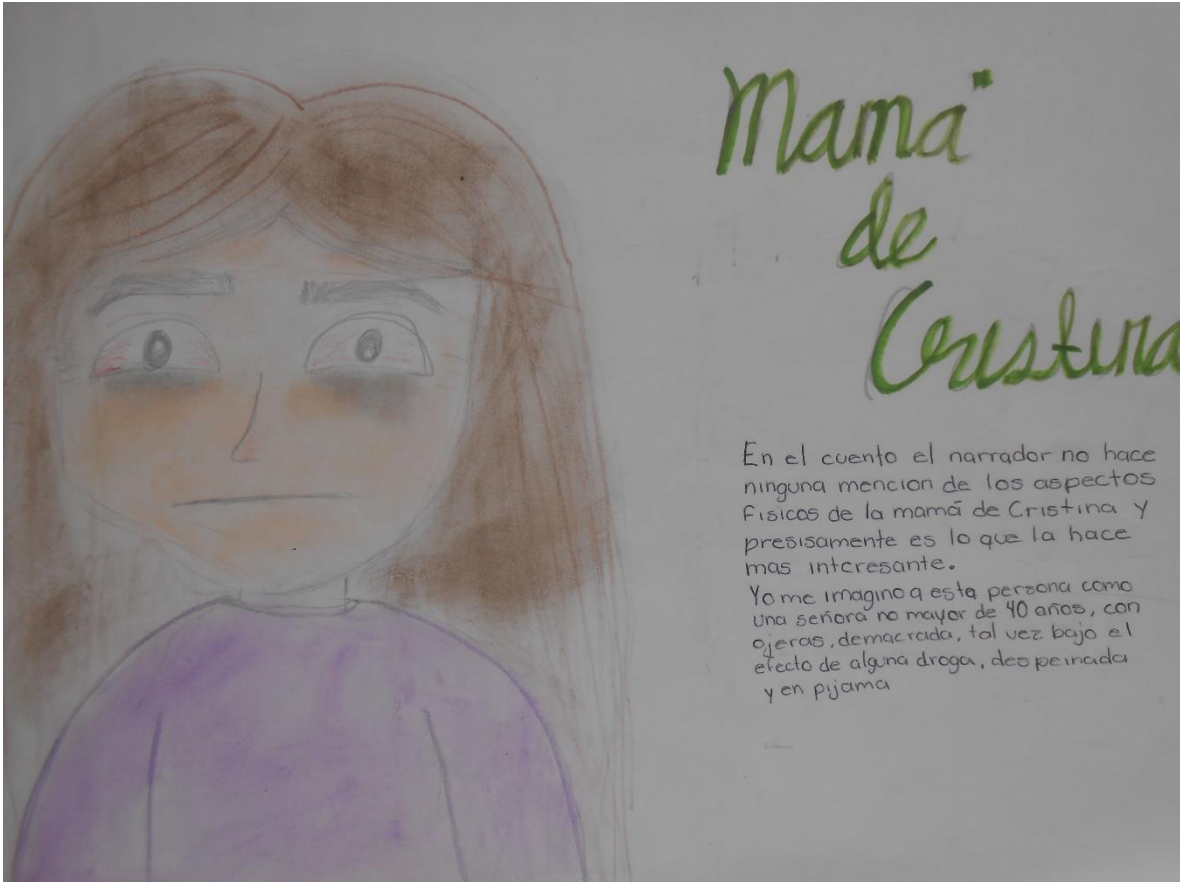
Dibujo realizado por alumna



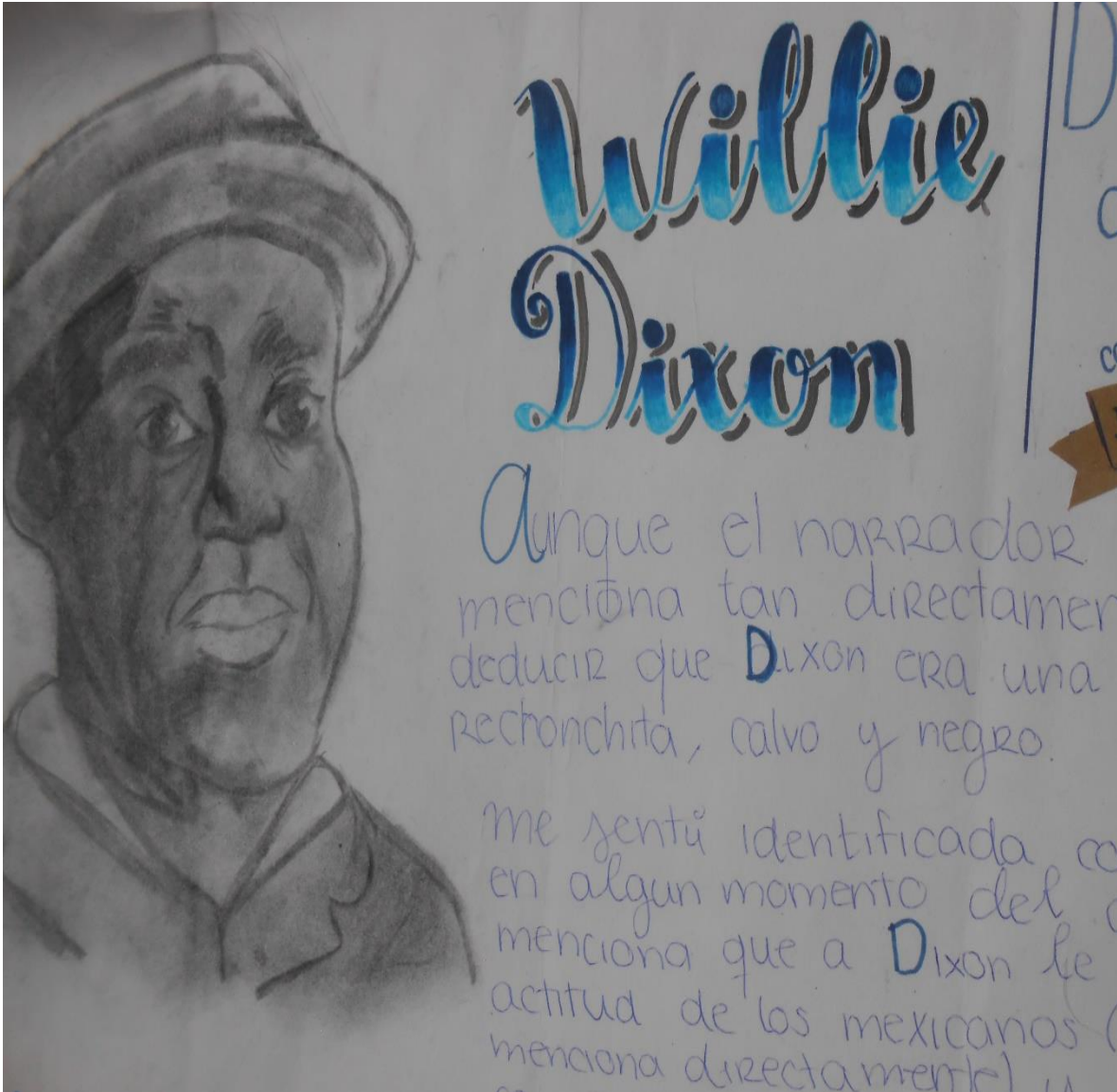
Dibujo realizado por alumno



Dibujo realizado por alumna



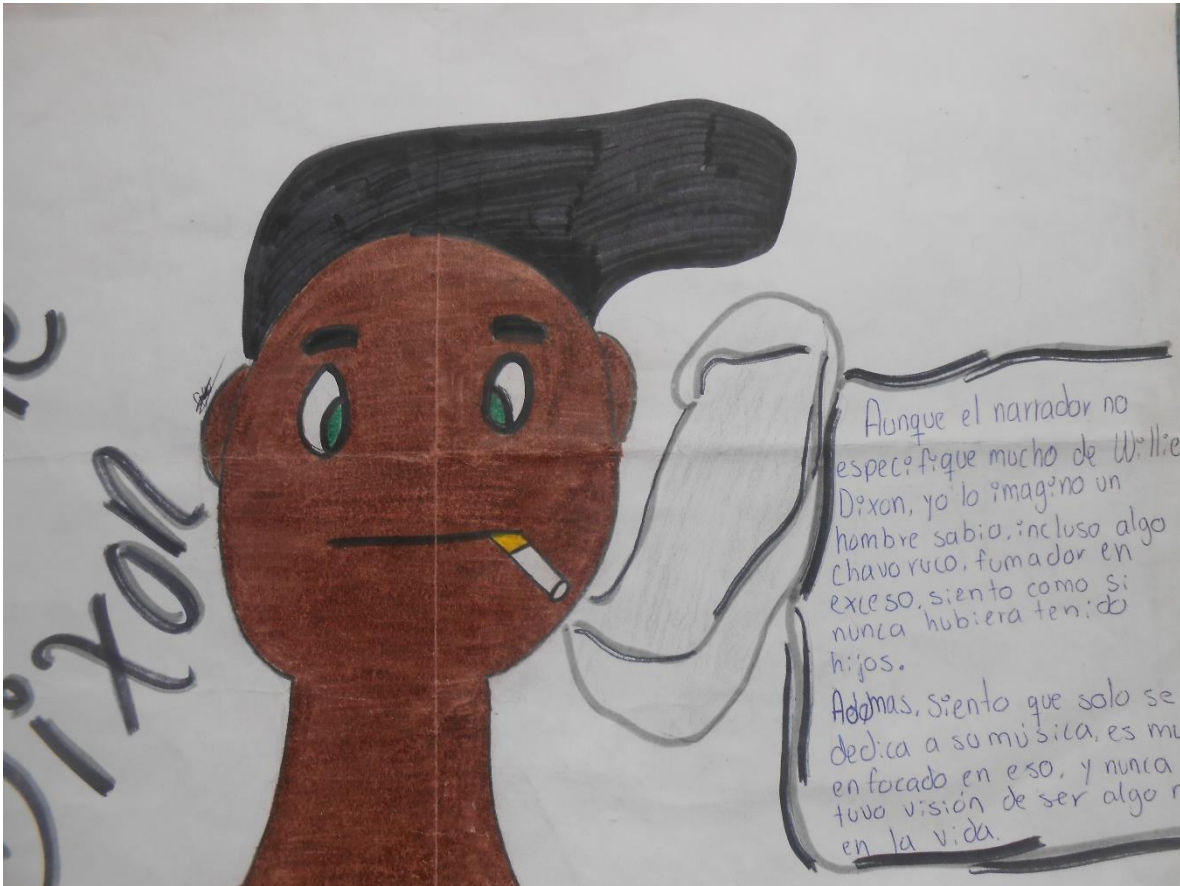
Dibuja realizado por alumna



Dibujo realizado por alumno



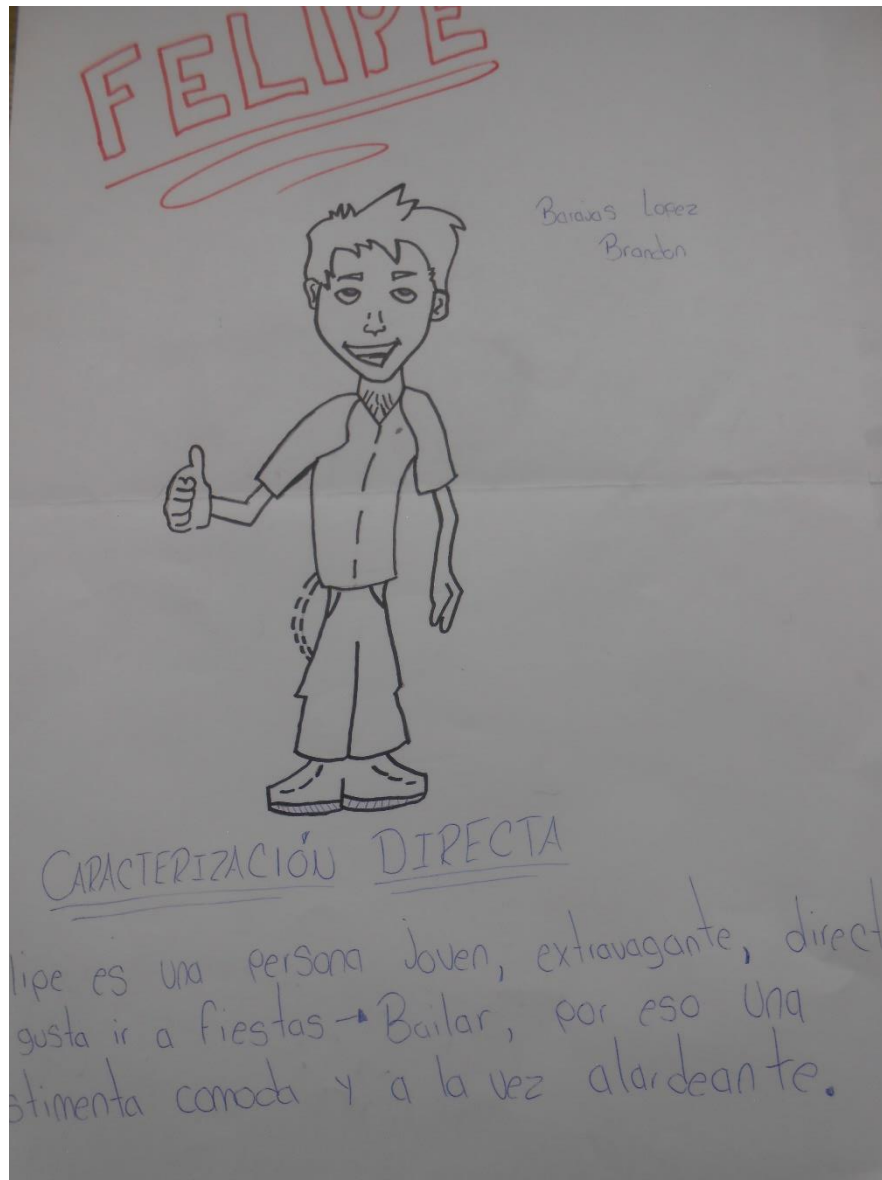
Dibujo realizado por alumno



Aunque el narrador no especifica mucho de Willie Dixon, yo lo imagino un hombre sabio, incluso algo Chavo ruco, fumador en exceso, siento como si nunca hubiera tenido hijos.

Además, siento que solo se dedica a su música, es muy enfocado en eso, y nunca tuvo visión de ser algo más en la vida.

Dibujo realizado por alumno



En la figura 15, podemos observar que **el 39 % de los estudiantes (9 hombres y 3 mujeres)** se identificaron o llamó más su atención el personaje del músico Wille Dixon, **el 26% de los estudiantes (8 mujeres)** se identificaron o llamó más su atención el personaje de Cristina, protagonista de la historia, **el 16% de los estudiantes (5 mujeres)** se identificó o llamó más su atención el personaje de Yola, amiga de Cristina., **el 10% de los estudiantes (3 hombres)** se identificó o llamó más su atención el personaje de Felipe y **el 9% de los estudiantes (3 mujeres)** se identificó o llamó más su atención la mamá de Cristina.

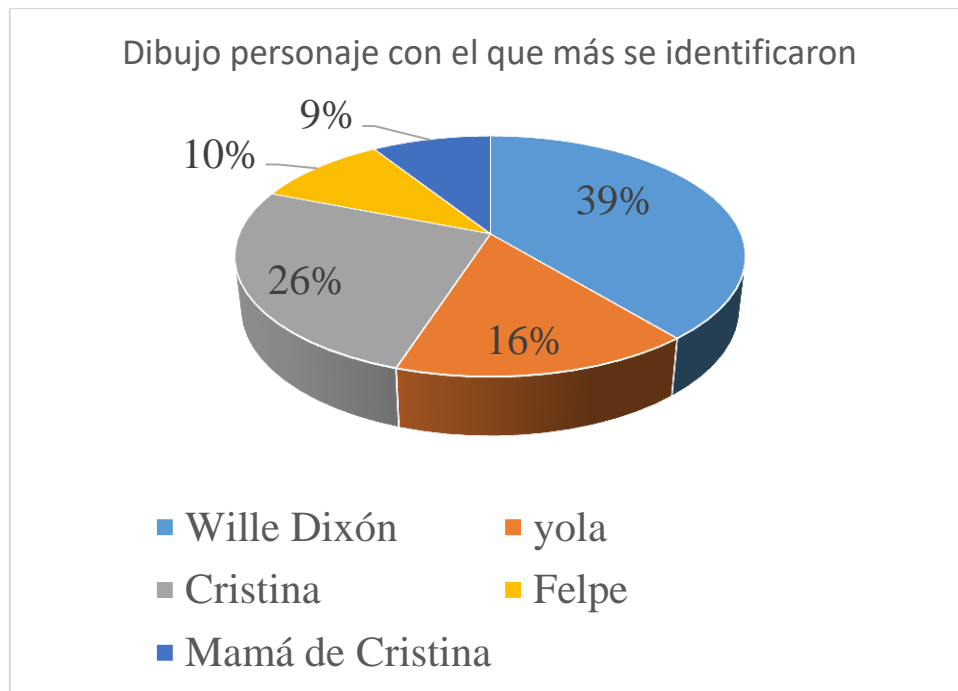


Figura 15. Dibujos

7.6 Comentario de experiencia de lectura

Cuento: “Mañanita blusera” Autor: Guillermo Samperio.

Bocinas, música de EUA: Blues

Tras la lectura del segundo cuento, “Mañanita blusera” de Guillermo Samperio, reproducimos con unas bocinas una pieza musical de John Lee Hooker, personaje del cuento, ya que consideramos que para comprender y acceder al contexto que el escritor narra en esta historia es indispensable que los lectores escuchen una pieza de blues. De tal manera se extiende un puente intertextual que les permite a los estudiantes entrar en contacto con elementos que constituyen este relato.

En la figura, se observa que 16 estudiantes entregaron el comentario. **El 43% son hombres (6)** y **el 57% son mujeres (8)**. Por lo tanto, 25 estudiantes no entregaron el comentario.

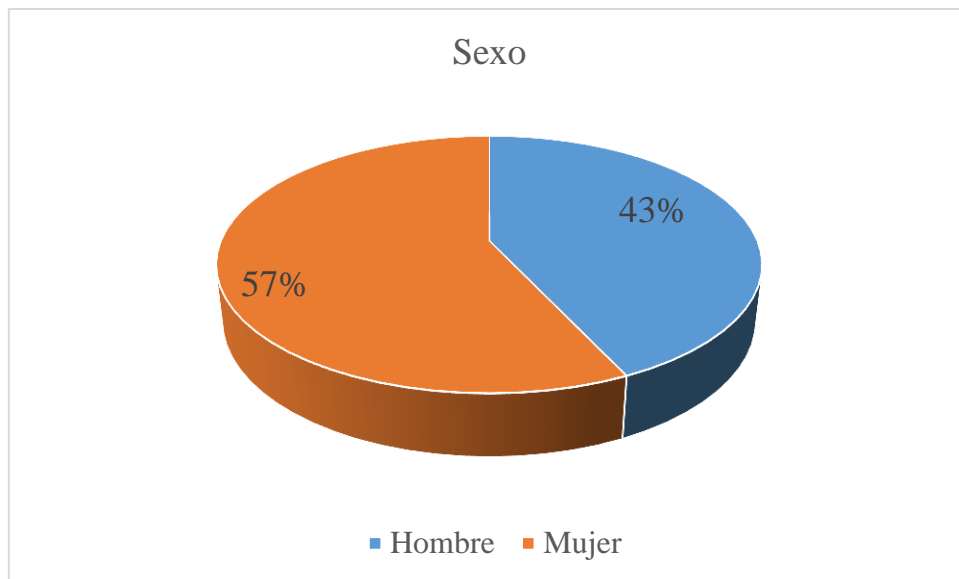


Figura Sexo

En la figura 16, podemos observar que **el 71% de los comentarios (4)** de los estudiantes refleja su experiencia de lectura respecto a la música que escucharon, (la relación que ésta tiene con el cuento). La música ayudó en el proceso de recepción del cuento. Por otra parte, **el 29% de los comentarios (10)** de los estudiantes no refleja su experiencia respecto a la música, es decir, ésta no fue importante para darle significado al cuento



Figura 16. Recepción del cuento

En la figura 17, podemos observar que **57 % (elemental) de los comentarios (8 estudiantes)**, refleja opiniones personales, sin embargo no expone ninguna razón que ejemplifique de qué manera fue trastocado por el cuento, **el 29% (excelente) de los comentarios (4 estudiantes)**, refleja opiniones personales, es decir, refleja el dialogo o comunicación que el lector pudo establecer con el texto. Expone razones auténticas para ejemplificar de qué manera fue trastocado por la temática de la soledad, **el 7% (insuficiente) de los comentarios (1 estudiante)** no refleja opiniones personales, ya que el estudiante sólo se limita a responder las instrucciones para redactar su comentario, **el 7% (bueno) de los cometarios (1estudiante)** reflejan opiniones personales. Sin embargo, no expone razones auténticas para ejemplificar de qué manera fue trastocado por el cuento

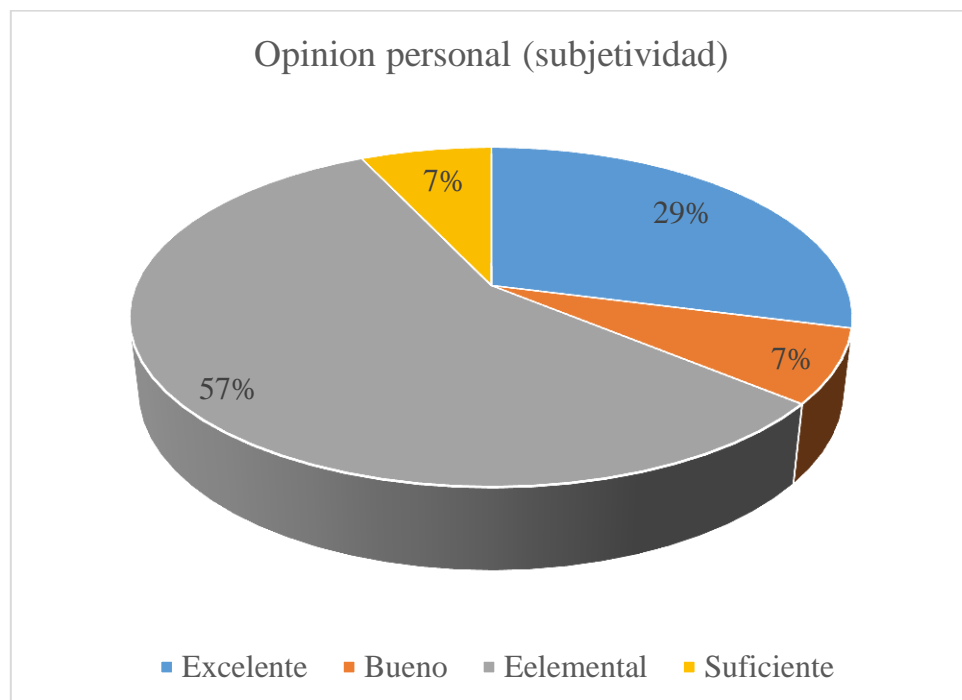


Figura 17. Subjetividad

En la figura 18, podemos observar que el **57% (8 estudiantes)** de los comentarios refleja opiniones personales (la música fue importante para acceder a una experiencia de lectura, gracias a ésta el lector realizó una construcción de sentido respecto al cuento), es decir, el estudiante percibe el sentido oculto o manifiesto del cuento, percibir esas cosas, esas ideas, esos sujetos, esos contextos, esos valores a partir del cuento. Así, desde el punto de vista de la experiencia, la lectura de Guillermo Samperio puede ayudar a los estudiantes a formar o a transformar su propia sensibilidad, a sentir por sí mí mismo, en primera persona, con su propia sensibilidad, con sus propios sentimientos. Por otra parte, **el 43% (6 estudiantes)** no refleja la experiencia de lectura del lector. La música no fue importante. En otras palabras no fueron capaces de acceder a una experiencia de lectura.



Figura 18. La lectura desde el punto de vista de la experiencia

En la figura 19, podemos observar que en el **86% (12estudiantes) de los comentarios (elemental)** la redacción no permite reconocer una idea general. **No se identifica un hilo conductor** que establezca el **tema central** del texto. **No hay orden en las ideas planteadas. Por otro lado, en el 14% (2estudiantes) de los comentarios (excelente)** la redacción permite reconocer una idea general del texto. **Orden de las ideas planteadas. Establece un hilo conductor, es decir, mantiene un hilo general.**

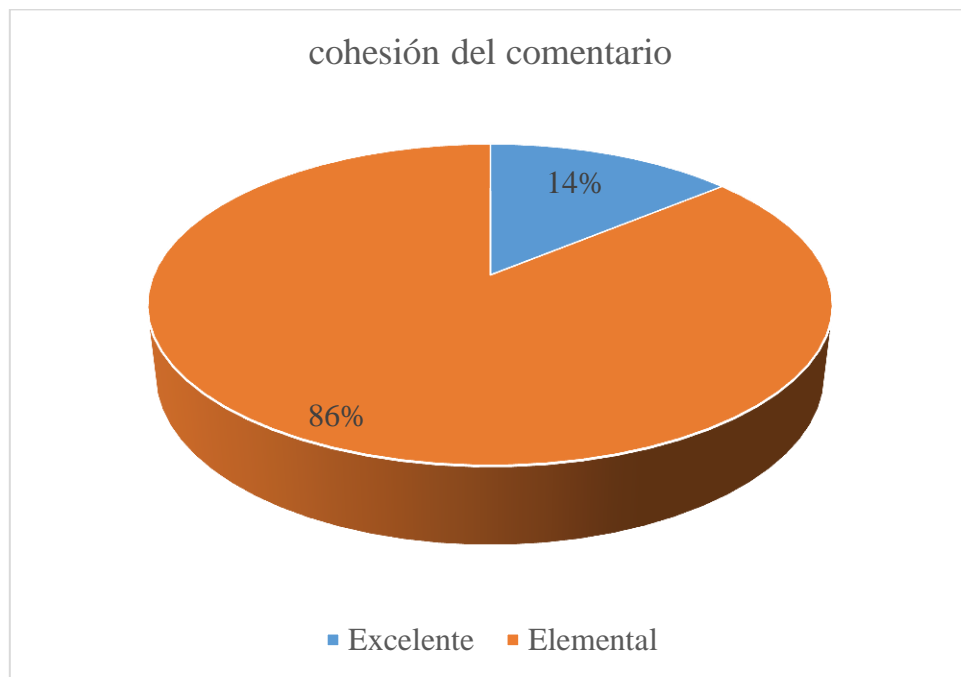


Figura 19. Cohesión

En la figura 20, podemos observar que el **71% (10 estudiantes)** de los comentarios **sí** cumplen con la extensión solicitada, el **29 % (4 estudiantes)** de los comentarios **no** cumplen con la extensión solicitada

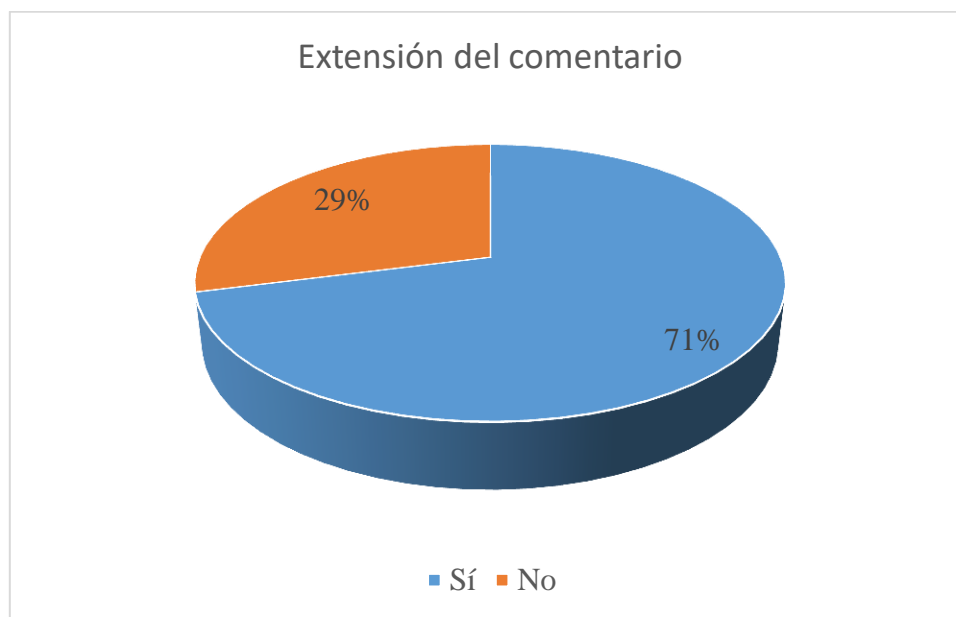


Figura 20. Extensión

A continuación, anexamos algunos comentarios de los estudiantes. La transcripción es totalmente fiel a la original.

Hombre

“Pienso sobre el texto que es muy parecido a la realidad acerca de la juventud que le gusta el desastre, divirtiéndose, ir a conciertos, tomar, fumar, etc. Pero también tomando precauciones. Al comparar la experiencia de la protagonista en el concierto de blues con la grabación que el profesor puso hizo que me imaginara como si fuera la del cuento, transmitía una gran sensibilidad. Definitivamente la grabación ayudó a entender más sobre el texto, así darnos una idea de cómo era el concierto así más o menos.

Me identifico con la soledad que busca, respecto a su familia, carolina porque: pues porque a esa edad casi no se tiene confianza hay problemas que no les podemos decir a nuestras familias, ya sea por miedo o por vergüenza y en esos casos recurrimos a nuestros amigos.

Me identifico con este fragmento del cuento “nuestra música es una mezcla extrañamente human de anhelos de vivir, llorar, gritar, amar” porque la música transmite muchos sentimientos que te hace sentir cada uno de ellos.”

Mujer

“En lo personal me encantó la lectura desde el inicio hasta el final ya que te ambienta totalmente y te adentra a la lectura.

Desde el pensamiento de cristina hasta la forma de narrar te sientes dentro de México y todos sus pensamientos haces que te sientas identificado respecto a todo.

La parte del blues es mi favorita ya que en la lectura se siente como un escape de la vida de cristina y en algunos de los fragmentos se pude sentir que los músicos les apasiona la actitud de los mexicanos y la música tan maravillosa que se crean 10 de 10.”

Hombre

“Me identifico con la soledad que busca Cristina porque a esta edad ya no se quiere hablar con los padres o los hermanos, sino sólo con los amigos nos entienden y si ya que los amigos si nos entienden y además te dan consejos que te pueden ayudar y sin embargo los papas te regañarían y a lo mejor te ayudarían. Después de escuchar la pieza musical de John Lee Hooker no logré identificarme con el cuento porque no es mi tipo de música ya que no lo había escuchado antes y no me llamó la atención.”

Mujer

“yo me identifico con la soledad de cristina porque hay situaciones en las que uno se siente con toda confianza para hablar con sus padres o hermanos de lo que está sucediendo en nuestra vida, por lo que estamos pasando, de nuestras emociones, etc. Después de escuchar la pieza musical de John Lee Hooker me di cuenta porque a cristina y a yola les gusta porque yo no soy fanática de ese estilo de música debido a que nunca lo había escuchado pero al oír esa canción me dio una sensación diferente incluso me dieron ganas de escuchar más canciones de ese estilo, se podría decir que experimente el poder del blues porque al oír la canción incluso me sentí como si yo estuviera en el concierto y no tuve que imaginar cómo se escuchaba porque es muy diferente leerlo y tu interpretarlo a escucharlo y poder vivirlo.”

Hombre

“Mi experiencia con la lectura fue hacerme reflexionar ente lo que hace la libertad y el libertinaje, algunas acciones que se consideran como libertad nuestra protagonista hace bien al querer disfrutar al querer disfrutar un género de música que puede transmitir una sensación de libertad y a la vez transmitir una atmósfera elegante, me pude relacionar con los personajes, la fascinación de las voces y de los instrumentos que trabajan en conjunto, me pude relacionar con los personajes debido a la actitud que tiene algunas veces al momento de hacer las cosas

7.7 Experiencia de lectura 3

Cuento: “*My favorite things*” Autor: Luis Sepúlveda.

Instrumento musical: Saxofón soprano, música de EUA: Jazz

Tras la lectura del último cuento “*My favorite things*” de Luis Sepúlveda, con el fin de que los estudiantes establezcan vínculos más profundos con el texto, ejecutamos una breve balada de Jazz con un saxofón soprano (5min). Lo que buscamos con esto es, por un lado, representar la atmósfera de tristeza, melancolía y desesperanza que el protagonista de la historia vive a través de una pieza del saxofonista John Coltrane; por otro, dotar de elementos para que el lector se conecte con su propia subjetividad, que llene los espacios de indeterminación que el texto contiene, que logre un diálogo con lo que el texto le plantea.

Así en la figura 21, se observa que 35 estudiantes entregaron el comentario. **El 51% son hombres (19)** y **el 49% son mujeres (16)**. Por lo tanto, 15 estudiantes no entregaron el comentario.

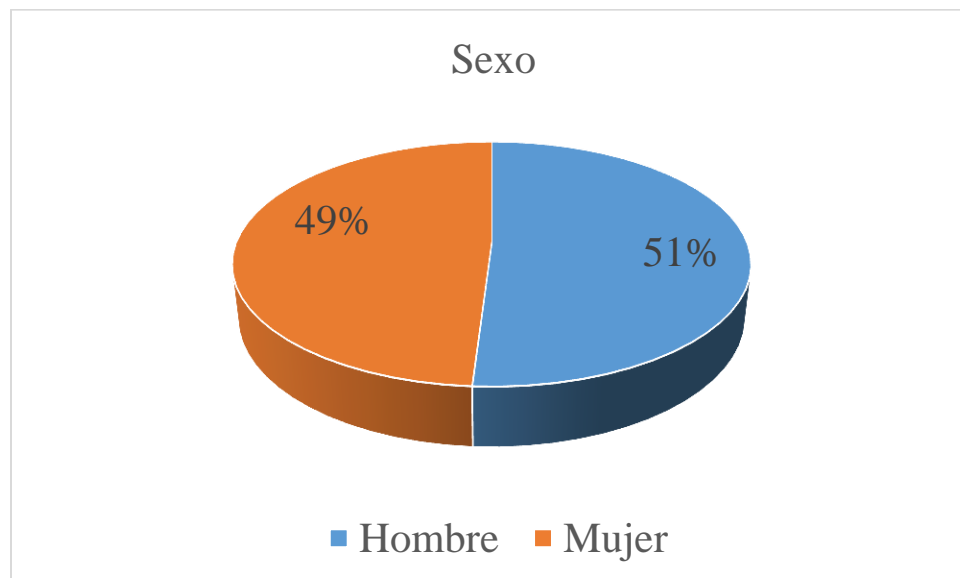


Figura 21. Sexo

En la figura 22, podemos observar que **el 54% de los comentarios (19)** de los estudiantes refleja su experiencia de lectura respecto a la música que escucharon en vivo, (la relación que ésta tiene con el cuento. La música ayudó en el proceso de recepción del cuento. Por otra parte, **el 46% de los comentarios (16)** de los estudiantes no refleja su experiencia respecto a la música, es decir, ésta no fue importante para darle significado al cuento

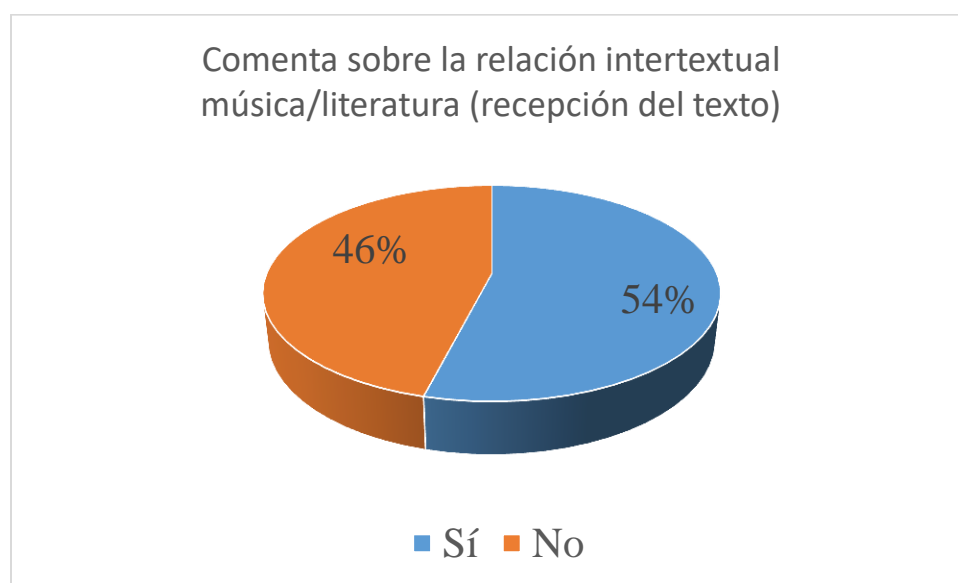


Figura 22. Recepción del cuento

En la figura 23, podemos observar que **el 60 % (elemental) de los comentarios (21 estudiantes)**, refleja opiniones personales, sin embargo, no expone ninguna razón que ejemplifique de qué manera fue trastocado por el cuento, **el 23% (excelente) de los comentarios (8 estudiantes)**, refleja opiniones personales, es decir, refleja el dialogo o comunicación que el lector pudo establecer con el texto. Expone razones auténticas para ejemplificar de qué manera fue trastocado por la temática de la soledad, **el 17% (insuficiente) de los comentarios (6 estudiantes)** no refleja opiniones personales, ya que el estudiante sólo se limita a responder las instrucciones para redactar su comentario.

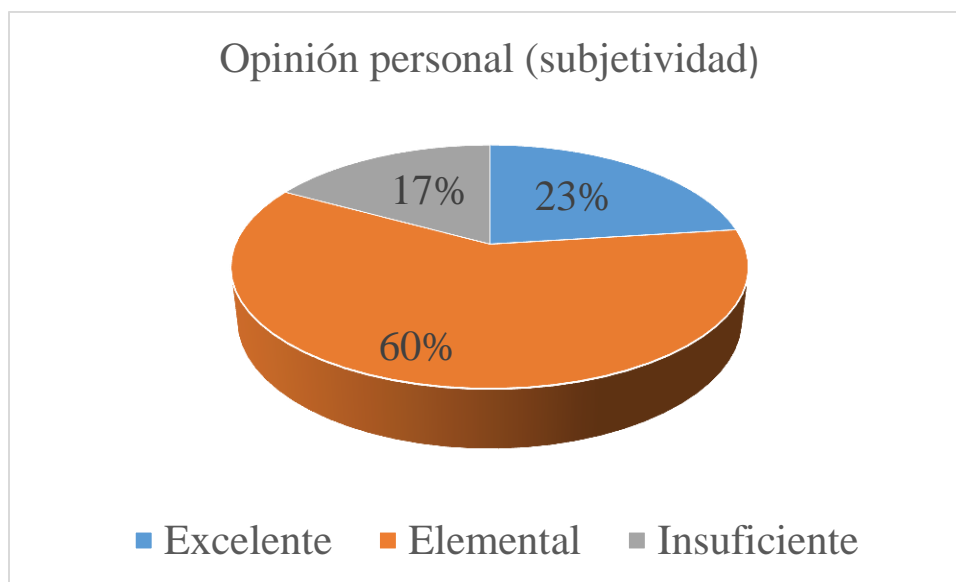


Figura 21. Subjetividad

En la figura 22, podemos observar que el **63% (22 estudiantes)** de los comentarios refleja opiniones personales (la música fue importante para acceder a una experiencia de lectura, gracias a ésta el lector realizó una construcción de sentido respecto al cuento), es decir, el estudiante percibe el sentido oculto o manifiesto del cuento, percibir esas cosas, esas ideas, esos sujetos, esos contextos, esos valores a partir del cuento. Así, desde el punto de vista de la experiencia, la lectura de Luis Sepúlveda puede ayudar a los estudiantes a formar o a transformar su propia sensibilidad, a sentir por sí mí mismo, en primera persona, con su propia sensibilidad, con sus propios sentimientos. Por otra parte, **el 37% (13 estudiantes)** no refleja la experiencia de lectura del lector. La música no fue importante. En otras palabras no fueron capaces de acceder a una experiencia de lectura.

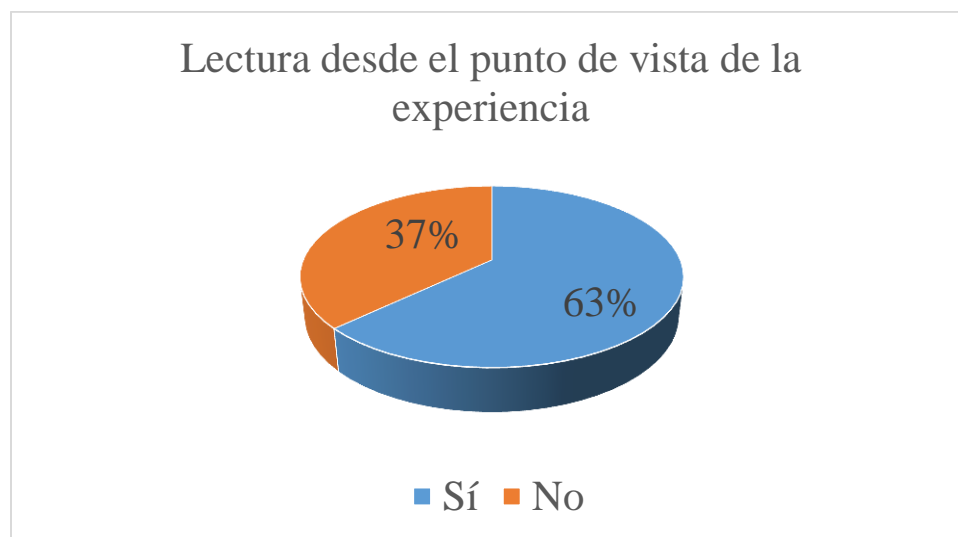


Figura 22. La lectura desde el punto de vista de la experiencia

En la figura 23, podemos observar que en el **94% (33estudiantes) de los comentarios (elemental)** la redacción no permite reconocer una idea general. **No se identifica un hilo conductor** que establezca el **tema central** del texto. **No hay orden en las ideas planteadas. Por otro lado, en el 6% (2estudiantes) de los comentarios (insuficiente)** la redacción no permite reconocer una idea general del texto. No hay Orden de las ideas planteadas. No Establece un hilo conductor, es decir, no se entiende lo que quiere expresar en su escrito

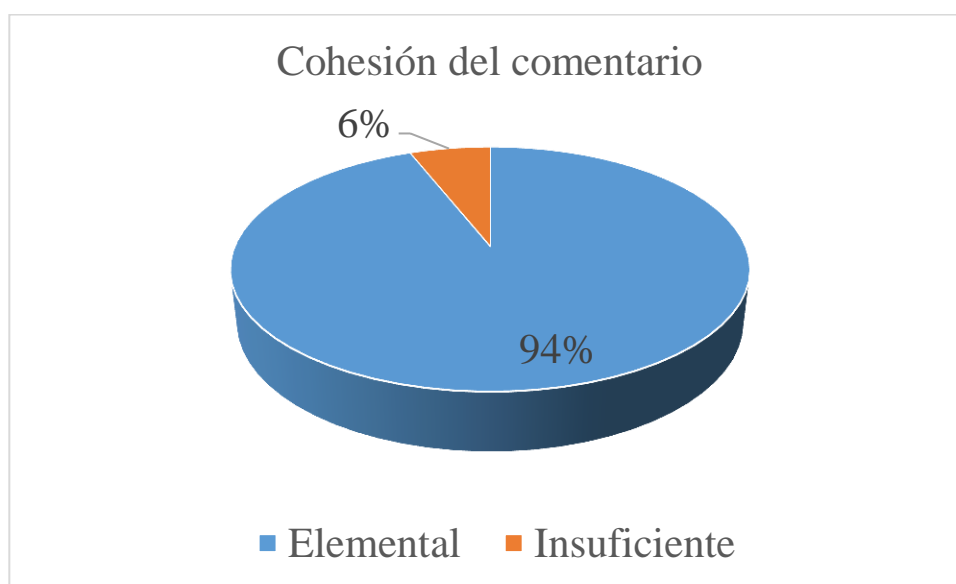


Figura 23. Cohesión

En la figura 24, podemos observar que el **83% (29 estudiantes)** de los comentarios **sí** cumplen con la extensión solicitada, el **17 % (6 estudiantes)** de los comentarios **no** cumplen con la extensión solicitada

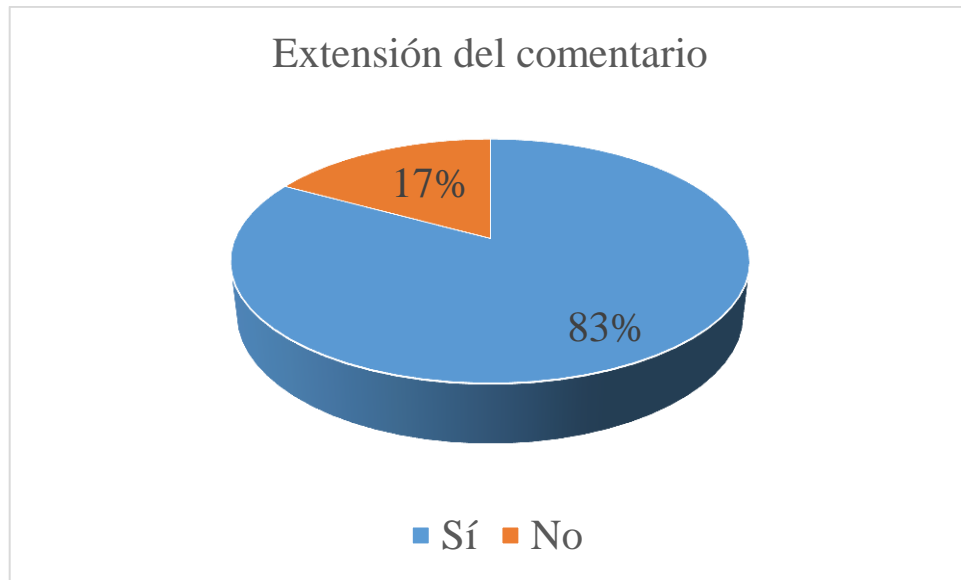


Figura 24. Extensión del comentario

A continuación, anexamos algunos comentarios de los estudiantes. La transcripción es totalmente fiel a la original.

Mujer

“Después de leer el cuento me siento totalmente en contra de él y no porque no me haya gustado o algo así, si no porque a mí me afectan y me chocan mucho las cosas tristes o que suelen ser muy tristes realmente me duele o me chocan mucho.

La soledad en la lectura se siente muy intensa ya que la describen o se siente el lugar como una pocilga o una miseria y esto hace aún peor la experiencia.

El saxofón que el profesor invitado toco hace que sienta más triste el ambiente a comparación de “alimento del espíritu” donde se siente la flauta como un escape de todo y aquí se siente un ambiente más hundido y depresivo.”

Mujer

“El cuento me mostró el poder que tiene la música en la vida del ser humano porque nos identificamos de acuerdo a las emociones que podemos tener debido a las circunstancias en las que nos encontramos. Puede hacernos sentir más tristes, más felices, depende de cómo nos encontremos, en muchas ocasiones

Después de que escuche el saxofón que el profesor invitado tocó pude apreciar más lo que en el cuento se representa, la tonalidad gris y oscura del espacio nos hace sentir nostálgicos.”

Hombre

“Al leer el cuento por primera vez, aunque no tanto como el primero (alimento del espíritu) el cual me encantó. Este aunque transmitía un sentimiento igual de tristeza, nostalgia fue muy fuerte y no fue de mi agrado, siento que este sentimiento no quedaba con la historia. Por lo mismo no me llamó la atención.”

Hombre

“Al leer el cuento me provocó una serie de sentimientos como melancolía y tristeza porque al final del cuento el hombre se sale del departamento sin llaves, lo cual lo más probable fue para un suicidio, eso me impacto mucho.

Y al escuchar la música que el profesor tocó en la clase sentí un poco de tristeza pero relajación al mismo tiempo.”

Mujer

“el cuento me mostró el poder que tiene la música porque esta pude cambiar por completo cómo te sientes o lo que piensas por ejemplo puedes pasar un día mal y al escuchar una canción o un instrumento alegrarte el día por completo.

Al escuchar al profesor tocar el saxofón fue una experiencia agradable porque ya conocía ese instrumento y al escuchar el instrumento pude recordar esa etapa de mi vida.”

Mujer

“Después de que escuche el saxofón que el profesor invitado tocó logre identificarme con la atmósfera que el narrador construye con el cuento porque la música que el profesor tocó tiene un ambiente triste que te hace sentir solo, no sé qué tiene esa música que aunque estés feliz te hace sentirte triste cuando la escuchas y eso pasa con el protagonista que al escuchar la música se siente triste, a pesar de todo eso me gustó escuchar al profesor tocar el saxofón.”

Hombre

“el lenguaje utilizado en esta lectura es un poco más amplio y figurativo. Tomando en cuenta que tienes que analizar las oraciones para poder comprender la lectura. La música influencia mucho en la trama, dando sentido a la situación. Después de escuchar la música

del saxofón interpretada por el profesor invitado, pude experimentar y sentir lo que el protagonista escuchaba y desde otro punto de vista llegué a dar una definición a la soledad: “la soledad no sólo es un sentimiento es una canción.”

Hombre

“Después de leer el cuento, pienso que la soledad es sentirte solo, sin tener a quien recurrir, con quien desahogarte, solamente teniendo tu propio apoyo. Después de que escuche el saxofón que el profesor invitado tocó, logró identificarme con la lectura y disfrutar más explícito la atmósfera que el narrador construye en el cuento. El sentimiento que me generó fue de asombro, agradable, emotivo.”

7.8 Recepción de los tres cuentos

Al final de la última sesión aplicamos un cuestionario de cinco preguntas. Veamos a continuación los resultados obtenidos. En la figura 25, observamos la distribución porcentual de estudiantes que respondieron el cuestionario que se aplicó al finalizar las tres sesiones a las que tuvimos acceso. **El 52% son hombres y el 48% son mujeres.**

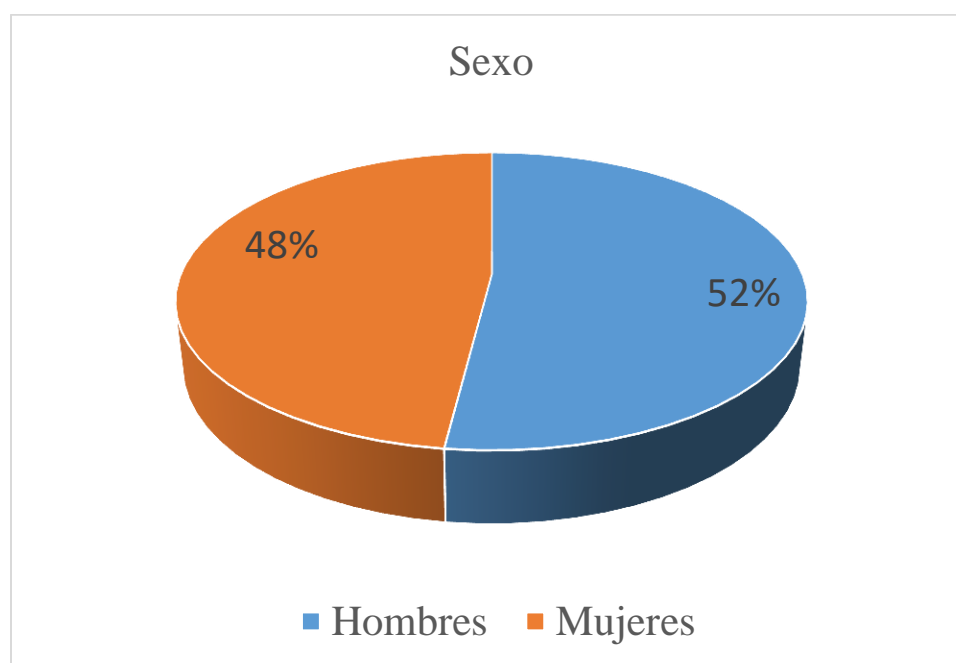


Figura 25. Sexo de los estudiantes

En la figura 26, podemos observar que **al 72% de los estudiantes** les gustó más el cuento de alimento del espíritu de Jorge Volví, **al 19% de los estudiantes** les gustó más en cuento mañanita blusera de Guillermo Samperio y **al 8%** les gustó más el cuento *My favorite things* de Luis Sepúlveda.

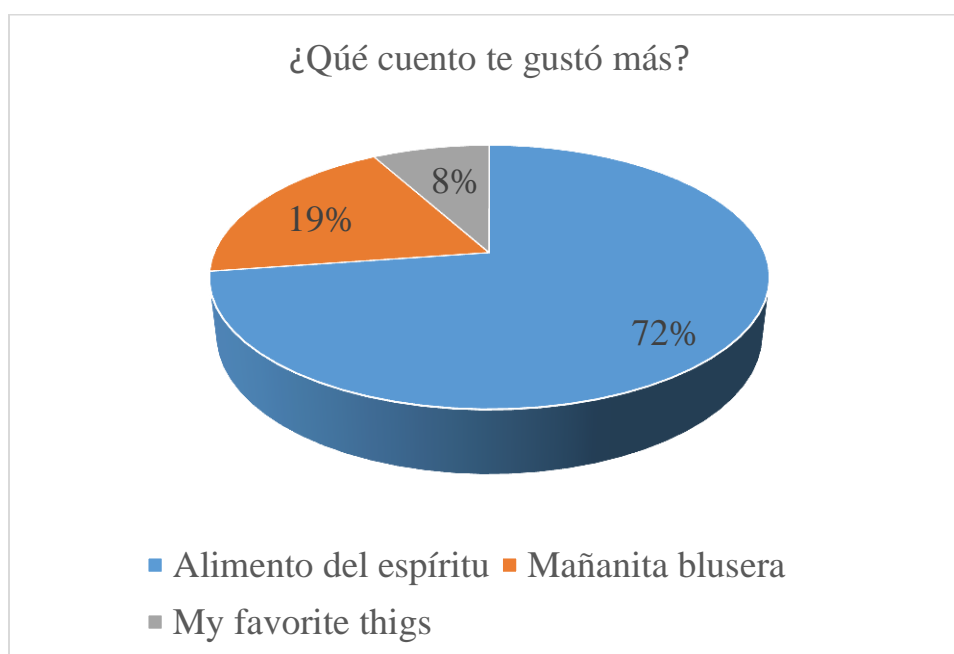


Figura 26. Cuento predilecto

En la figura 27, podemos observar que **el 78% de los estudiantes** considera que sí logró establecer un dialogo con el cuento que más les gustó. **El 22%** considera que no logró establecer una relación subjetiva con el cuento que más les gustó.

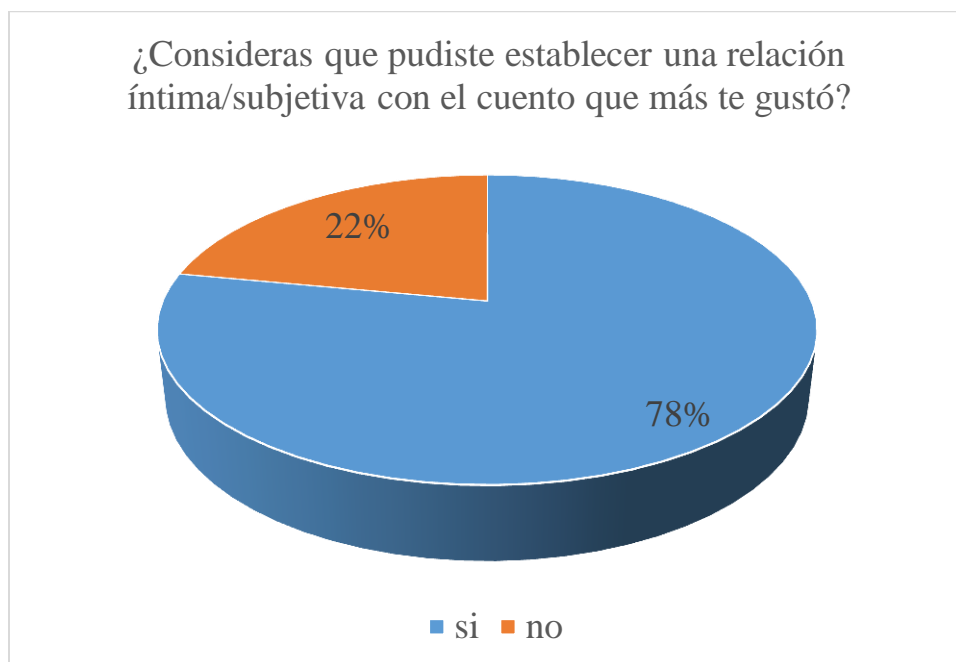


Figura 27. Comunicación literaria

En la figura 28, el **56%** considera que no pudo establecer una relación íntima subjetiva con el cuento *My favorite Things*, el **36%** considera que no pudo establecer una relación subjetiva con el cuento *Mañanita blusera* y el **8%** considera que no pudo establecer una relación subjetiva con el cuento *Alimento del espíritu*.

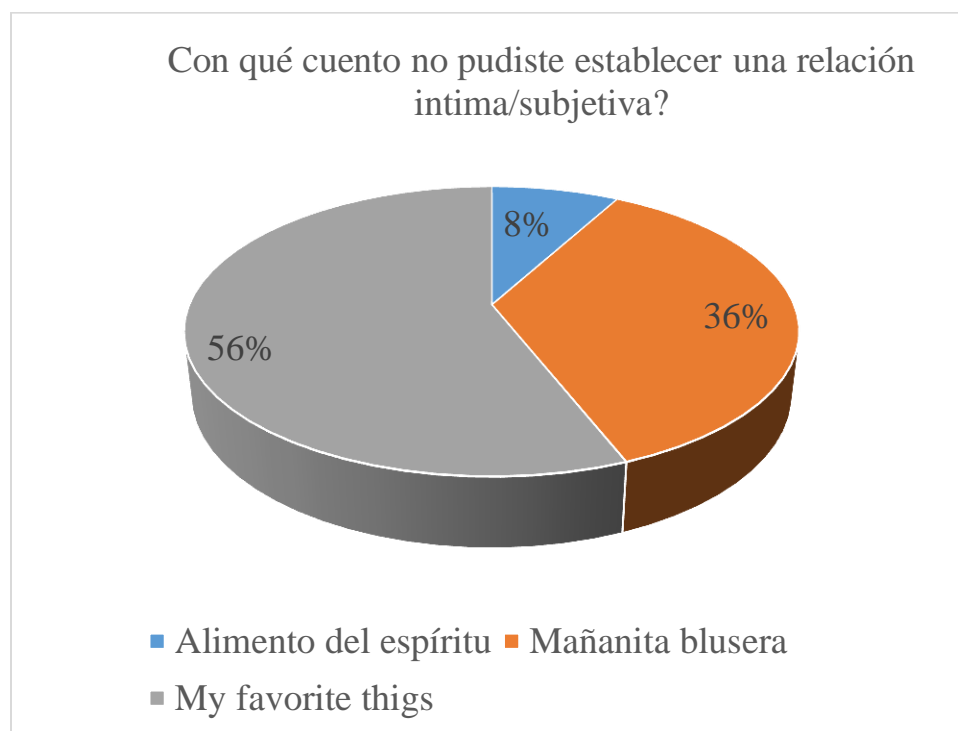


Figura 28. Comunicación literaria

En la figura 29, podemos observar que el 56% de los estudiantes considera que el cuento “Alimento del espíritu” cambió su idea de la música y la soledad, el 19% considero que el cuento My favorite things cambió su idea de la música y la soledad, el 14 % considera que todos los cuentos cambiaron su idea de la música y la soledad y el 11% considera que todos los cuentos cambiaron su idea de la música y la soledad

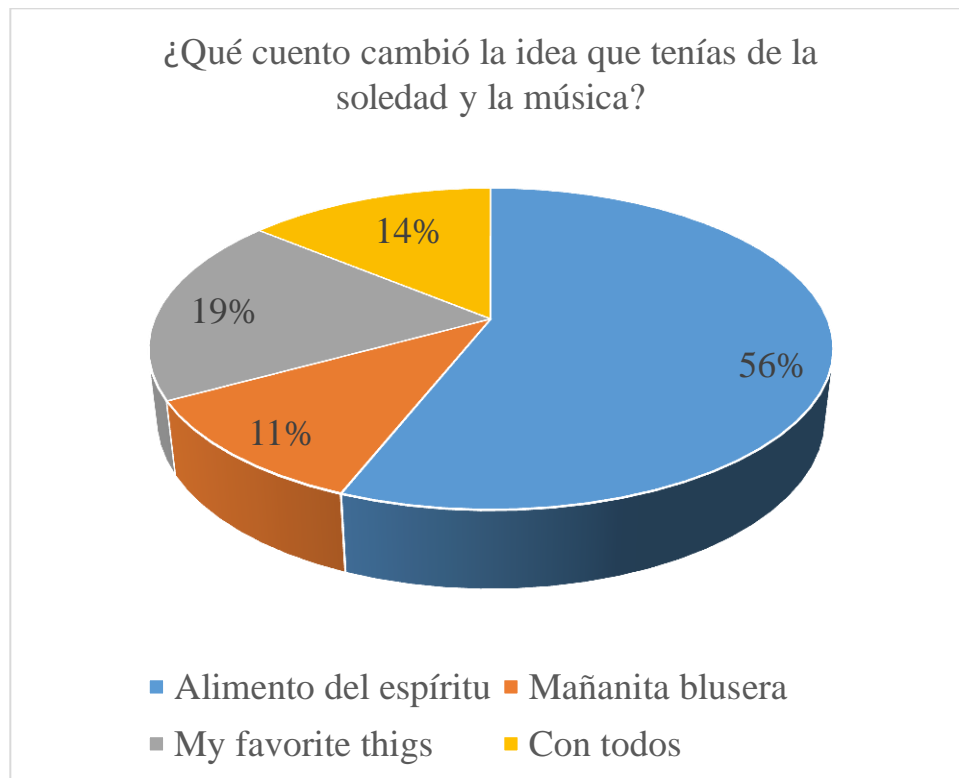


Figura 29. Transformación

Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo de titulación fue diseñar y aplicar una secuencia didáctica enfocada principalmente al acercamiento a la lectura del cuento en estudiantes de primer ingreso del Colegio de Ciencias y Humanidades. Para ello, empleamos un enfoque distinto: la lectura del cuento desde el punto de vista de la experiencia. En este sentido, podemos decir que desde una perspectiva complementaria a la teoría de la recepción, la lectura desde el punto de vista de la experiencia no busca analizar los procesos de interpretación que realiza el lector del texto, sino de qué manera afecta al lector, puesto que desde nuestro punto de vista, la lectura es un potente instrumento para el aprendizaje y sin duda alguna también constituye una fuente de placer inagotable.

En vista de lo anterior, podemos afirmar que la literatura nos ofrece una faceta complementaria a la vida, es decir, del contexto en el que el lector está inmerso, ya que lo que somos, lo que hemos vivido, nuestros arquetipos dormidos, como diría Gastón Bachelard, resuenan en el acto de lectura. Por lo tanto, todo lo que leemos, si realmente nos afecta, y lo padecemos, nos ofrece la oportunidad de vivir de una manera más profunda.

La lectura desde el punto de vista de la experiencia sólo es posible cuando se despierta la curiosidad por la lectura, cuando a través de la seducción, como diría Mónica Lavín, se busca hacer de ésta un hábito para los adolescentes. Todo lo anterior lo podríamos resumir en la siguiente frase: la lectura es experiencia sólo cuando el lector consigue establecer un vínculo emocional con la obra, es decir, que a partir del texto el lector puede elaborar y comprender su propia imagen del mundo.

En este contexto, el énfasis en nuestra propuesta didáctica, *Música y atmósferas de soledad: acercamiento a la lectura del cuento desde el punto de vista de la experiencia*, se encuentra en potenciar la lectura subjetiva, la polisemia, es decir, la posibilidad de que en el aula se cree un espacio donde lo fundamental sean las diversas interpretaciones que un texto puede tener en oposición a una interacción única y “correcta” desde la visión del docente como experto, puesto que se trata que el docente comparta el nivel de relación que

ha tenido con el texto, que comparta su experiencia de lectura, que desarrolle la inquietud, en los estudiantes, que se aventure en la búsqueda activa de los diversos significados que cada lector puede encontrar a partir del texto literario.

En este marco, podemos decir que la educación literaria debería tener el fin de formar lectores capaces de establecer relaciones más eficaces con el texto literario, debería conducir al lector en un proceso de comprensión-interpretación y valoración estética de los elementos culturales que están insertos en los textos. Debería tomar como eje la actividad del lector y el proceso de recepción que éste realiza (que sepa establecer su interacción con el texto).

Por otra parte, nuestro interés también se volcó hacia la funcionalidad (activación y desarrollo) del intertexto lector de los estudiantes de primer ingreso, puesto que la recepción lecto/literaria es una actividad personal que está condicionada completamente por los conocimientos y las referencias culturales del sujeto de la experiencia/lector, es decir, su intertexto lector. Así, la construcción de sentido de un texto depende de la activación de determinados conocimientos en respuesta a estímulos textuales.

En este sentido, las actividades de recepción literaria requieren la implicación del lector en la construcción del significado de textos literarios, ya que cada acto de lectura y recepción activa los conocimientos previos, y a la vez enriquece la experiencia literario-cultural, y amplía el intertexto del lector. Por ende, cuando se activan los conocimientos de la competencia literaria, el lector establece las conexiones que requiere el texto y, gracias a ella, accede al significado, es decir, la comprensión e interpretación del texto.

Todo lo mencionado anteriormente, pone de relieve el hecho ineludible de que la recepción literaria es una actividad personal que se basa en los conocimientos y las referencias culturales del lector. Por lo tanto, la experiencia lectora, el conjunto de lecturas, es fundamental para asociar un texto con otro. Así cuando el lector posee un intertexto lector limitado la actividad formativa debe volcar su atención hacia la ampliación y enriquecimiento de aquél, es decir, ha de poner al lector en contacto con las lecturas con el fin de ejercitarle en la lectura y la recepción.

Por otra parte, respecto a los resultados de las sesiones que tuvimos la oportunidad de aplicar, es de suma importancia mencionar que éstos sólo nos ofrecen un esbozo de los verdaderos alcances de nuestra propuesta, ya que con sólo tres sesiones es imposible medir con completa precisión las virtudes y deficiencias que nuestro enfoque, respecto al acercamiento a la lectura, conlleva.

Por lo tanto, para poder medir el éxito o fracaso de nuestra propuesta, es imprescindible que ésta se pudiera llevar a cabo completa. De tal manera, el docente puede analizar profundamente, detalladamente y progresivamente los avances, dificultades y éxitos tanto en el aprendizaje del alumnado como en el proceso de enseñanza que lleva a cabo.

Por otro lado, respecto al grupo 102 de TLRRID I, podemos decir (basándonos completamente en la honestidad de los estudiantes al responder el cuestionario de hábitos lectores) que es una generación de jóvenes lectores, ya que de una muestra de 41 estudiantes sólo 25% respondió que no lee nunca 5 mujeres y 8 hombres. Asimismo, ningún estudiante considera la lectura desagradable.

En este marco, El 56% (23 estudiantes) prefiere leer textos literarios. Por lo tanto, El 39% (16 estudiantes) prefiere leer cuento, el 29% (12 estudiantes) prefiere leer novela, el 22% (9 estudiantes) prefiere leer comic, el 8% (3 estudiantes) prefiere leer poesía y el 2% (1 estudiante) prefiere leer teatro. En vista de estos resultados, consideramos que es de suma importancia crear condiciones para el acercamiento a la poesía y el teatro.

Respecto a la concepción literaria de los estudiantes sólo el 5% de una muestra de 40 considera que la literatura no es un medio de conocimiento personal. El 24% (10 estudiantes) considera que leer un texto literario no es una forma de leerse a sí mismo y el 5% (2 estudiantes) considera que nos es posible cambiar la forma de pensar a través de los textos literarios. Como podemos observar, tomando en cuenta las características del grupo, nuestra propuesta didáctica tuvo un contexto óptimo de aplicación. Ya que se trataba en su mayoría de jóvenes lectores con una idea muy clara respecto al poder que tiene la literatura en la vida cotidiana.

Por otra parte, tomando en cuenta las metas de aprendizaje que nos planteamos con las actividades del primer cuento, **“Alimento del espíritu”**, podemos decir, que el 14% (3 parejas), de una muestra de 21 parejas de estudiantes, no pudo identificar desde qué punto de vista se narra la historia. El 23% de los estudiantes (5 parejas) no pudo identificar desde que voz narrativa se narra la historia, el 4% de los estudiantes (1 pareja) no identificó la postura del narrador y el 18% de los estudiantes (7 parejas) no identificó cuál es la actitud del narrador. Respecto a las actividades del segundo cuento, **Mañanita blusera**, el 100% identifica cómo se caracterizan los personajes literarios, el 100% identifica el personaje principal, el 100% identifica los personajes secundarios y sólo el 9% de los estudiantes (2 parejas) resolvió de manera incorrecta el cuadro de características de los personajes.

Sin embargo, a pesar de que los resultados de los ejercicios de las características del cuento **“Alimento del espíritu”** no son buenos, consideramos que el espacio de tiempo que dedicamos a la construcción de sentido del cuento, les permitió a los estudiantes tener respuesta a sus dudas, ya que estas se plantearon en plenaria.

La actividad en la cual nos basamos para medir los alcances de nuestra propuesta es el comentario de experiencia de lectura que los estudiantes realizaron como actividad extra clase. Acerca del comentario de experiencia 1, de 41 estudiantes que asistieron a la sesión 29 entregaron la actividad (el 71%), es decir, 12 estudiantes no realizaron el comentario (29%). Del comentario de experiencia de lectura 2 de 41 estudiantes que asistieron a la sesión 16 entregaron el comentario (38%), es decir, 25 estudiantes no entregaron el comentario (61%). Finalmente, del tercer comentario de experiencia 35 estudiantes entregaron el comentario (85%), es decir, 6 no entregaron el comentario (15%).

Con el fin de analizar con detalle los alcances que logramos con nuestro modelo didáctico, el cual conjunta recursos intertextuales e interdisciplinarios fundamentados en la interacción literatura-música con el fin de potenciar y desarrollar el interés y la participación del alumnado. Para medir esto, nos basamos en tres rubros: (relación intertextual, subjetividad y la lectura desde el punto de vista de la experiencia). Revisemos a continuación los resultados:

Rubro	Alimento del espíritu	Mañanita blusera	<i>My favorite things</i>
Refleja la relación Intertextual (la música fue importante para la construcción de sentido del texto)	el 55% de los comentarios (16)	71% de los comentarios (4)	54% de los comentarios (19)
Subjetividad	el 41% comunicación literaria (excelente) de los comentarios (12 estudiantes)	el 29% comunicación literaria (excelente) de los comentarios (4 estudiantes),	el 23% (excelente) de los comentarios (8 estudiantes)
La lectura como experiencia	62% lograron acceder (18 estudiantes)	57% lograron acceder (8 estudiantes)	63% lograron acceder (22 estudiantes)

Como podemos observar en el cuadro anterior, la música, aunque no fundamental, fue importante para el proceso de recepción de los tres cuentos, es decir, escuchar en vivo el bansuri, flauta de India, escuchar la una pieza de blues y escuchar el saxofón soprano en vivo a más de la mitad de los estudiantes les permitió acceder al universo literario que se plantea en los tres cuentos.

Respecto a la subjetividad, es decir, la opinión personal podemos inferir, basándonos en el cuadro, que hay que trabajar con los estudiantes el proceso de escritura (Hacer planes, Organizar la información, Formular objetivos, Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada. Revisar: saber comparar el texto producido con los planes previos. Rehacer: Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos de contenido y dejar para el final los locales y superficiales de forma, entre otros.).

Por otra parte, respecto a lo que planteamos en la justificación de nuestra secuencia didáctica. Jorge Larrosa afirma, acerca de la lectura desde el punto de vista de la experiencia, que no se puede controlar la experiencia, es decir, puede darse o no. Lo único que se puede hacer es crear condiciones para que ésta se dé. Esta fue nuestra principal preocupación en el diseño de la secuencia, es decir, elegimos como tema: la música y la

soledad con el fin de crear condiciones para que los estudiantes logaran desarrollar la capacidad de acceder a una experiencia de lectura. En este marco, consideramos que con nuestra secuencia didáctica se **enriquece la experiencia literario- cultural** de los estudiantes, es decir, se activa y amplía su intertexto lector. Por ende, se activan los conocimientos de la competencia literaria.

Finalmente, respecto a los datos que arrojaron el cuestionario que aplicamos en las últimas sesiones, estos fueron los resultados: el 78% de los estudiantes considera que sí logró establecer un dialogo con el cuento que más les gustó, el 56% considera que no pudo establecer una relación íntima subjetiva con el cuento *My favorite Things*, el 100% de los estudiantes que algún cuento cambió su idea de la música y la soledad. Por lo tanto, consideramos que nuestra propuesta tuvo éxito, ya que, basándonos en el cuadro anterior, más de la mitad de los comentarios referentes a los tres cuentos reflejan en nivel de relación que los estudiantes lograron establecer con los textos. Lo que podemos traducir como un buen acercamiento a la lectura del cuento en un ambiente universitario.

En este sentido, al **72%** de los estudiantes les gustó más el cuento de alimento del espíritu de Jorge Volví. Consideramos que esto se debe, basándonos en la mayoría de los comentarios de experiencia de lectura, tanto la forma de abordar la temática de la soledad del autor como al instrumento y género musical que elegimos para esta sesión (Bansuri y música de India), al **19%** de los estudiantes les gustó más en cuento mañanita blusera de Guillermo Samperio. Consideramos que esto se debe, basándonos en la mayoría de los comentarios de experiencia de lectura, al uso del lenguaje que hace el autor, así como los personajes, los cuales resultaron más cercanos para los jóvenes, y al **8%** les gustó más el cuento *My favorite things* de Luis Sepúlveda. Consideramos que este cuento causó un gran impacto entre los jóvenes debido a la atmósfera que el autor construye en el cuento. A la mayoría de los estudiantes, a pesar de que la música que ejecutamos para ellos en vivo les fue de gran ayuda para darle significado al texto, no les gustó por la forma en la que el autor aborda la temática de la soledad, es decir accedieron a una experiencia de lectura sin que ellos lo notaran, ya que de alguna manera fueron trastocados por el cuento.

Finalmente, nos gustaría mencionar que, para que esta secuencia tenga un alcance verdadero en la enseñanza y aprendizaje de la literatura, es de suma importancia tener un espacio de aplicación óptimo en el cual se disponga de tiempo suficiente para llevar a cabo toda la secuencia, para trabajar la escritura con los estudiantes con el fin de potenciar su expresión escrita, para trabajar la lectura, para trabar la expresión oral, en fin para trabajar las cuatro habilidades lingüísticas básicas. En este sentido, es sumamente difícil tener la autoridad ante los estudiantes como profesor invitado, pues, como el lector de esta tesis observó en los resultados, una gran mayoría no entregó la actividad principal de esta secuencia (quizá no la tomaron en serio); no obstante, los que sí hicieron muy buen trabajo.

Cierro este apartado con la siguiente cita del escritor, y profesor de literatura de la Facultad de Filosofía y Letras, el Dr. Eduardo Casar:

Mi experiencia de lectura más impresionante, imprescindible, imparables hasta la fecha fue cuando Rocío Obregón me prestó *Rayuela* en la preparatoria y me recliné en la azotea y no salí como en un mes, porque *Rayuela* es una novela plagada de referencias culturales y yo no las entendía y tuve que auxiliarme en el pequeño Larousse ilustrado y otros auxiliares porque ya parece que iba yo a regresar con Rocío para decirle aquí está tu libro no entendí nada. En este maratón de amor propio y búsqueda de lo ajeno sentí, por primera vez que yo, yo mismísimo, pensaba con palabras y que había entendido la experiencia más viva de mi vida y decidí estudiar literatura. Punto.

Creo que este es nuestro deber como profesores de literatura: establecer puentes literarios para los estudiantes con el fin de activar y potenciar su intertexto lector. Tal vez, si esto se lograra, habría más estudiantes, egresados del bachillerato, que pudieran hablar de una experiencia de lectura similar a la del profesor Casar.

Referencias bibliográficas

Adonis, *Sufismo y surrealismo*, trad. José Miguel Puerta Vilches, Madrid, Ediciones del Mediterráneo, 2008

Álvarez Amelia y Pablo del Río, "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo."(Cap. 6), en *Desarrollo psicológico y educación*, 2. Psicología de la educación escolar, Madrid, Alianza, 2001.

Anderson Imbert, Enrique. *Teoría y técnica del cuento*, Barcelona: Ariel, 2007.

Bachelard Gastón, *La poética del espacio*, trad. Ernestina de Champoursín, México, Fondo de Cultura Económica, 1975.

_____, *La poética de la ensoñación*, trad. Ida Vitale, México, Fondo de Cultura Económica, 1982

Bataille Georges, *La experiencia interior*, trad. Fernando Savater, España, Taurus, 1971.

Benjamín, Walter, "Experiencia y pobreza", en *Para una crítica de la violencia*, México, Nave de los locos, 1982.

Canale, M.; Swain, M., "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I" en *Signos Teoría y práctica de la educación*, núm. 17., España: Gijón, P. 78-89 ISSN 1131-8600

Cassany, Daniel (1999) "Los enfoques comunicativos: elogio y crítica", *lingüística y literatura* 36-37. Revista del departamento de lingüística y literatura de la universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, ISSSN: 01205587.

Cassany, Daniel, Martha Luna y Gloria Sanz, *Enseñar lengua*, Barcelona, Editorial Grao, 2003.

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (2016) Programa de estudio. Área de talleres de lenguaje y comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. México: DGCCH UNAM

Coll, Cesar y otros, *El constructivismo en el aula*, España, Editorial Grao, 1999.

Coll, Cesar, "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje" (Cap. 23) en *Desarrollo psicológico y educación*, 2. Psicología de la educación escolar, Madrid, Alianza, 2001

_____, "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza", en *Desarrollo psicológico y educación*, 1990, pp.435-454.

Chambers, Aidan. *El ambiente de la lectura*. España. Fondo de Cultura Económica, 2009.

De Vicente-Yagüe Jara M^a Isabel, *El comparativismo en la educación literaria y musical: propuesta de innovación metodológica*, *Educatio Siglo XXI*, n^o 26 · 2008, pp. 241-266

_____, “La educación literaria y musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica”, en *tesis doctoral: Educación secundaria obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de música*, Universidad de Murcia, Barcelona, 2012.

_____, “Fundamentación teórica de la intertextualidad literario-musical como línea de investigación e innovación en: “Didáctica de la Lengua y la Literatura.”

_____, *La intertextualidad literario-musical. Una estrategia didáctica para la animación a la lectura y la audición*, Barcelona Octaedro.

Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández, “Guía para la elaboración de una secuencia didáctica”, México, Comunidad del conocimiento-UNAM, 2013, pp.155-175.

Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill Interamericana Editores, 1998.

Dietrich Rall comp., *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, México, UNAM, 2001.

Dolores Escobar, *Literatura y Música: un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria*, Tesis Doctoral, Universidad de Murcia. Facultad de educación, 2010.

Real Academia de la Lengua Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>>

Estébanez Calderón, Demetrio. *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza, 2004.

Gadamer Hans, *Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica*, Universidad Nacional Autónoma de México, 1987.

Gracida, Juárez María Ysabel y Guadalupe Teodora Martínez Montes (coordinadoras), *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*, México, UNAM, 2007.

García Martínez, Estrella (coord.), *La educación lingüística y literaria en la secundaria. Materiales para la formación del profesorado volumen III las educación literaria*, 2006.

Gómez Acosta, *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*, Madrid, Gredos, 1981.

González Álvarez Cristóbal, “La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas.”, en *Lenguaje y textos* núm. 21, 2003, pp. 115-128.

Guerrero Ruiz Pedro, *Metodología de investigación en educación literaria. El modelo ekfrástico*, Murcia, España, 2008.

Hans Robert Jauss, *Pequeña apología sobre la experiencia estética*. Paidós, España, 2002

Izaguirre Tébar Gonzalo, “Procesos creativos entre la música y la literatura: la hipertextualidad e intertextualidad en el arpa y la sombra de Leo
Leo
Brower.

<https://conservatoriosuperiorgranada.com/revista/articulos-leitmotiv-n6/05%20Izaguirre.pdf>

“La dialéctica entre lo uno y lo múltiple. El sufismo de Ibn Arabí en la narrativa de Mario Bellatin By: Nuyts, Tyl. In: Confluencia: Revista Hispanica de Cultura y Literatura. Spring, 2019, Vol. 34 Issue 2, p37, 16 p.; University of Northern Colorado, Department of Hispanic Studies Language: Spanish; Castilian, Base de datos: Gale Literature Resource Center.

Larrosa Jorge, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

_____ “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes” en Entre las lenguas. *Lenguaje y educación después de Babel*, Aloma, Universidad de Barcelona, 2005.

Lavín Mónica, *Leo, luego escribo*, Buenos Aires, Argentina, Lectorum, 2009.

Lomas Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós, 1999, pág. 34.

_____, “Leer para entender y transformar el mundo”, *Enunciación*, España, vol.8, núm.1, 2003, pp. 57-67.

López Cano, R, “Música y retórica. Encuentros y desencuentros de la música y el lenguaje, eufonía, didáctica de la música, no. 43(número especial sobre música y lenguaje), 2008, pp. 97-99.

López Cano, R. Música y retórica. “Encuentros y desencuentros de la música y el lenguaje.” Didáctica de la música No. 43 (número especial sobre música y lenguaje).

Mackee Robert, *El guion*, trad. Jessica Lockhart, España, Alba Minimus, 2011.

Mata, Juan, “La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza”, Textos de didáctica de la lengua y la literatura, Granada, España, núm. 58, julio 2011, pp.40-59.

Mendoza Fillola, *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, 2001.

_____ (1998): “El proceso de recepción lectora”, en A. Mendoza (coord.), Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Horsori.

Ortozúr Vergara Macarena, “Estéticas del residuo en el Chile del pos golpe. Walter Benjamín y la escena de avanzada

Poni Delano comp., *Pasión por la música. Antología de cuentos*, Chile, LOM Ediciones, 1996.

Pimentel, L. A. (2014). El relato en perspectiva. México. UNAM/Siglo XXI

Rall Dietrich (comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, Universidad Nacional Autónoma de México, 1987.

Reyzabal, María y Pedro Tenorio, *El aprendizaje significativo de la literatura*, España, La Muralla, 1992.

Sánchez Vázquez Adolfo, *De la estética de la recepción a una estética de la participación*, México, Facultad de Filosofía y Letras, 2005.

Samperio Guillermo, *Sueños de escarabajo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2011. Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*. México. Colofón/ICE/Graó, 2013.

Valverde Caro, *Los clásicos revividos en el aula. Modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria*, Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 2006.

Vera, Manuel, "Comprensión lectora y competencias del profesorado", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Granada, núm. 57, abril 2011, pp. 62-68.

Whitehead, Alfred, *Los fines de la educación y otros ensayos*, Buenos Aires, Paidós, 1956.

Wolfgang Iser, *El acto de Lectura. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético*, España, Taurus, 1987.

Zabala-Vidiella y Laia Arnau, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, México, Graó, 2006.

Zavala, Lauro (sel., intr. y notas). *Teorías del cuento I. Teoría de los cuentistas*. México: UNAM–Coordinación de Difusión Cultural/Dirección de Literatura, 2008.

Zavala, Lauro (Sel., intr. y notas). *Teorías del cuento II. La escritura del cuento*. México: UNAM–Coordinación de Difusión Cultural/Dirección de Literatura, 2008.

Zavala, Lauro (Sel., intr. y notas). *Teorías del cuento III. Poéticos de la brevedad*. México: UNAM–Coordinación de Difusión Cultural/Dirección de Literatura, 2008.

Zebadúa, María de Lourdes y Ernesto García Palacios, *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*, México, CCH-UNAM, 2011.