



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A
DISTANCIA

**Una propuesta didáctica para la comprensión
lectora a partir de la novela *La tumba* de José
Agustín para estudiantes del Centro de Educación
Artística Frida Kahlo**

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD
PROFESIONAL

Que para obtener el título de:
Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas

PRESENTA

ELIZABETH MUSTAFA ZUÑIGA

ASESORA

DRA. AINHOA MONTSERRAT VÁSQUEZ MEJÍAS



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*A mis hijos: Laura, Alberto,
Tania y Fernanda
por su apoyo y fe en mí.*

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a mi asesora la Dra. Ainhoa Montserrat Vásquez Mejías por su dirección, acompañamiento, paciencia, compromiso, entrega, valiosos consejos y apoyo que me permitieron realizar mi informe académico.

A mis sinodales, a la Dra. Ainhoa Montserrat Vásquez Mejías, la Dra. María de las Mercedes de Agüero Servín, a la Dra. María Guadalupe Juárez Cabañas, la Mtra. Illimani Gabriela Esparza Castillo y la Mtra. Lucila de Nuestra Señora Herrera Sánchez por su tiempo, dedicación en leerme y por sus invaluable observaciones para mejorar mi trabajo recepcional.

A la Mtra. Lucila de Nuestra Señora Herrera por dirigir el Curso-Taller Seminario de Apoyo a la Titulación de Lenguas y Literaturas Hispánicas que junto con la Mtra. Illimani Gabriela Esparza Castillo brindaron tutoría, acompañamiento y las facilidades para poder titularnos.

A la Dra. María de Lourdes Penella y a la Mtra. Ana Isabel Tsutsumi por todo el apoyo y orientación referente a los trámites para la titulación.

A Martha Patricia Ruiz Nakazone y a Erik Osvaldo Olivares López agradezco su apoyo, compañerismo y horas de estudio que compartimos, sobre todo su amistad, el contar con ella hizo que mi experiencia universitaria fuera grata y memorable. Fuimos un grandioso equipo.

A Sara Villanueva Ocegüera y a Cristina Benítez que con su disciplina y constancia pude tener un excelente ritmo de trabajo y a Irma de la Cruz y a Lorena López López que completaron el círculo de trabajo para avanzar en nuestros trabajos recepcionales.

A todos mis maestros de la carrera de la licenciatura que compartieron su conocimiento y amor por la docencia.

Al SUAyED de la licenciatura de Lengua y Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras por brindar una opción educativa de calidad y accesible para las personas que trabajamos y/o tenemos familia.

A la UNAM por brindarme la oportunidad de ser parte de su comunidad universitaria y por ofrecer educación de excelencia y humanística.

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 5 |
| Capítulo 1. Trayectoria Laboral | 18 |
| 1.1. Trayectoria laboral..... | 18 |
| 1.2. Bachillerato en arte y humanidades del INBAL | 20 |
| 1.2.1. Fundación de los Centros de Educación Artística | 21 |
| 1.2.2. Modelo educativo del CEDART | 22 |
| 1.2.3. Características de los estudiantes del CEDART | 29 |
| Capítulo 2. El Constructivismo | 37 |
| 2.1. Principales conceptos fuente acerca del aprendizaje | 38 |
| 2.1.1. Periodos de desarrollo cognitivo..... | 38 |
| 2.1.2. Zona de desarrollo próximo..... | 39 |
| 2.2. Formación basada en competencias | 40 |
| 2.2.1. Desempeño de las competencias | 42 |
| 2.2.2. Tipos de competencias..... | 43 |
| 2.3. Estrategias didácticas..... | 44 |
| 2.3.1. Clasificación de las estrategias didácticas..... | 45 |
| 2.3.2. Estrategias didácticas para la comprensión lectora | 45 |
| Capítulo 3. Propuesta didáctica | 51 |
| 3.1. El autor | 51 |
| 3.2. Su obra..... | 52 |
| 3.3. La “Literatura de la onda” | 54 |
| 3.4. La importancia de <i>La tumba</i> para los estudiantes de bachillerato de arte y humanidades .. | 57 |
| 3.5. Propuesta didáctica | 58 |
| Sesión 1. | 59 |
| Sesión 2. | 62 |
| Conclusiones | 72 |
| Bibliografía | 85 |
| Anexos | 90 |

Introducción

Actualmente me desempeño como profesora en el Bachillerato de Arte y Humanidades Frida Kahlo, dependiente del Instituto Nacional de Bellas Artes, desde mi segundo año como docente comencé a impartir la asignatura de Literatura Mexicana, siendo yo economista de profesión. La estrategia que implementé en ese entonces, para enfrentar esta limitación formativa, fue leer las obras que recomendaba el programa de estudios de la asignatura y solicitarles a los alumnos su lectura y actividades de reforzamiento en clase. Al ir avanzando en el curso, los mismos alumnos me enseñaron con sus preguntas y comentarios algunas cosas que requería saber y que debía enseñarles, así que decidí prepararme para poder asumir la responsabilidad docente de esa clase con propiedad. Enfoqué mi búsqueda en esta preparación que necesitaba, mi primera aproximación a la literatura fue en la especialización Literatura Mexicana del Siglo XX de la UAM-Azcapotzalco y, posteriormente, en el 2008 ingresé en la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas del SUA de la UNAM, institución que me proporcionó los conocimientos y herramientas necesarias para que mis clases mejoraran notablemente y, con esto, mi seguridad frente a grupo.

Como docente del CEDART (Centro de Educación Artística) Frida Kahlo tuve la oportunidad de colaborar en la creación del específico de literatura. La escuela donde laboro se ha caracterizado por ofrecer una educación bivalente, ya que, además de brindar una educación de bachillerato en ciencias y humanidades, proporciona una preparación artística de carácter propedéutica que le permite a los egresados la posibilidad de ingresar a las escuelas artísticas de nivel superior dentro del INBAL o a cualquier institución que desee. Así que desde su fundación ha contado dentro de su currículo con cuatro especialidades artísticas: danza, música, artes visuales y teatro. En el 2010, producto de una serie de reuniones colegiadas convocadas por las autoridades de la SGEIA (Subdirección General de

Educación e Investigaciones Artísticas) del INBAL con los profesores del área de comunicación de los doce Centros de Educación Artística, se propuso, se aceptó y se instauró en el 2011 una nueva especialización artística en literatura. Esta le ofrece al estudiante una formación en diversas manifestaciones del quehacer literario con asignaturas como Creación Literaria, Análisis de Textos Literarios, Guionismo para Medios Audiovisuales, Periodismo Cultural, Producción Editorial, entre otras. Aprobada esta especialización se inició la construcción de su Plan de Estudios y los programas que lo integrarían. Hasta el día de hoy se han elaborado dos planes de estudio en los años 2011 y 2018. Además de esta significativa aportación en el modelo educativo de los Bachilleratos de Arte y Humanidades, fui coordinadora del Colegio de Literatura donde organicé y participé en los Encuentros Nacionales de Literatura de los Bachilleratos de Arte y Humanidades, las Jornadas de Literatura y eventos en la Feria del Libro del CEDART Frida Kahlo que tienen como objetivo el intercambio de experiencias, actividades, productos y materiales didácticos utilizados para las diferentes asignaturas de la especialización de literatura; además, para dar a conocer las gacetas escolares y las plaquetas de los textos creativos de los alumnos que se comparten de manera física y en tertulias literarias para su difusión y retroalimentación constructiva; así como la asistencia e impartición de conferencias y talleres con temáticas literarias y de nuestra lengua. A la par de estas actividades de difusión de la especialización de literatura y fomento a la lectura fui fundadora y codirectora de la gaceta literaria estudiantil *Zaraguato* que es una revista de corte artístico literario estudiantil, que tiene como objetivo difundir a la comunidad escolar los productos realizados por los alumnos de la especialización de literatura y de artes visuales, generalmente.

Como docente frente a grupo, una de mis mayores preocupaciones ha sido el que los estudiantes lean y expresen lo que comprendieron de ellas, así como conocer su experiencia

literaria con las obras asignadas, además, he implementado algunas estrategias didácticas que en este informe presento, sin embargo, en estos tiempos de pandemia me enfrento, junto a muchos otros docentes, a un cambio de paradigma en la manera de impartir clases y, en mi caso, al problema específico de cómo abordar la literatura.

En muchas ocasiones el microcosmos del aula es reflejo del macrocosmos llamado país y, así como uno de los grandes problemas culturales en México es el bajo índice de lectura entre sus habitantes, lo es también en el aula. Para describir la situación actual de la lectura en nuestro país, me apoyé en las estadísticas proporcionadas por el Consejo Nacional para la Cultura y el Arte (CONACULTA) y las entregadas por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI).

La Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 del CONACULTA tiene como objetivo proporcionar información sobre la lectura del país, aunado a los hábitos de los lectores: qué leen los que leen, cómo lee el que lee, por qué se leen libros y, finalmente, la cantidad de libros que los mexicanos leemos al año y su comparativo con otros países. Se destaca en esta encuesta que hay más lectores para libros que para revistas, que las innovaciones tecnológicas han provocado que el 45 por ciento de los lectores lean en redes sociales, y nos muestra que se lee para cubrir los siguientes propósitos: para entretenimiento, para estudiar, para informarse, para trabajar y para leer a sus hijos. Además, muestra que en el 2015 los mexicanos leyeron 5.3 libros al año, de esta cifra 1.8 por necesidad y 3.5 por gusto, frente a los 47 libros leídos al año en Finlandia, 10.3 de España, 8.5 de Portugal y muy cerca, pero por encima de nuestra cifra, Chile con 5.4 libros leídos en ese mismo año.

El comunicado de prensa del INEGI del Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2020, que se levanta desde el 2015, señala como objetivo obtener información sobre “el comportamiento lector, características de la lectura y expresiones sociales de la misma, y proporciona una

perspectiva de esta práctica en la población adulta lo que permite enfocar los esfuerzos para el fomento a la lectura” (1) Esta encuesta revela que:

Cuatro de cada diez personas alfabetas de 18 y más años de edad declararon haber leído al menos un libro en los últimos 12 meses, que la población lectora de libros y de revistas mencionó como principal motivo el entretenimiento, mientras que la lectora de periódicos lo hace más por interés en la cultura general, finalmente, los principales motivos para no leer fueron: falta de tiempo y falta de interés, motivación o gusto por la lectura (1).

La información proporcionada por ambas encuestas permite entender al lector mexicano en sus hábitos, sus motivos para no leer y los medios preferidos de lectura. También, ambas revelan la necesidad del fomento a la lectura en nuestro país. En el caso particular de los Bachilleratos de Arte y Humanidades del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, según he comprobado en mi experiencia docente, los alumnos manifiestan cierta aversión por la lectura obligatoria que, normalmente, se refiere a los clásicos y a los libros de texto. Lo anterior nos indica que, en términos generales, las lecturas que asigna el docente provocan en algunos estudiantes una sensación de desánimo y desinterés, por lo que es pertinente tener en cuenta los intereses, las preferencias y el contexto de nuestros alumnos.

Para contrarrestar este rechazo a la lectura he implementado en mi planeación didáctica algunas actividades de fomento a la lectura como el ofrecerles diferentes títulos para leer con la finalidad de que ellos elijan el que más les llame la atención, el que sientan más cercano a su realidad. También he invitado a mis alumnos a que lleven textos cortos (cuentos, poemas) para leer en clase que sean de su gusto e interés personal. Otra de las actividades que les llama mucho la atención y los motiva a leer es el saber que podrán representar la trama de lo leído o caracterizarse como los personajes y realizarles entrevistas.

Estas actividades, aunque son obligatorias y tienen una carga dentro de la evaluación del bloque temático, han sido bien recibidas por los alumnos. Adicionalmente, he buscado incluir los géneros que les gustan más y las obras que han funcionado a lo largo de diferentes generaciones para garantizar el acercamiento de mis estudiantes a la lectura.

Junto con mis alumnos hemos realizado durante la Jornada de Literatura algunas actividades relacionadas con la literatura y con el fomento a la lectura como los “Asaltos Literarios” que consiste en la elaboración de un buzón para dedicarle un poema, un cuento o una reflexión a un compañero y el grupo de alumnos lectores lo leen en voz alta al destinatario y a los que estén cerca de él. Esta es una actividad que ha tenido mucho éxito. Otra actividad que ha sido de gran aceptación son las “Tertulias Literarias” que se realizan en diferentes eventos escolares como en las Jornadas de Literatura, en el cierre de ciclo escolar, en la Feria de Libro del CEDART Frida Kahlo y en los Encuentros Nacionales de Literatura, donde los estudiantes y algunos invitados de la comunidad escolar leen textos propios o de autores reconocidos. Otra estrategia de fomentar la lectura que he tenido la fortuna de aplicar, gracias al proyecto “Ciclo Leamos Juntos” organizado por la Coordinación Nacional de Literatura del INBAL, consiste en la visita de escritores, poetas y cuenta cuentos a las escuelas, que en este periodo de pandemia ha sido en sesiones virtuales. Los estudiantes reciben un fragmento de la obra que el autor nos recomienda con antelación a su visita y después tienen la oportunidad de comentar directamente con el autor, quien además, nos comparte su trayectoria, su experiencia y, en muchas ocasiones, los estudiantes adquieren sus obras y las leen. Todas estas actividades no tienen valor dentro de la evaluación académica, sin embargo, se les invita y ha funcionado bastante bien, ya que les proporcionan diversas experiencias literarias. Tal como Jorge Larrosa lo expresara en su libro *La experiencia de la lectura*: “la experiencia de la lectura es, entonces, una experiencia de apropiación de lo propio. Pero esa

apropiación es una obra, el resultado del trabajo de la comprensión. [...] La lectura como (experiencia de) formación es el viaje hacia uno mismo, hacia la identidad humana” (21). Finalmente, otra actividad que también ha funcionado es el trueque de libros, cuya finalidad es intercambiar libros que sean valiosos. Se desea con ello compartir la experiencia literaria con alguien más de su círculo educativo.

Otro aspecto que considerar, con el fin de fomentar la lectura, es mostrar las ventajas que ésta nos proporciona. En este sentido, Isabel Solé en su artículo “El placer de leer” nos explica lo siguiente:

es que la lectura no sólo es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para acceder y apropiarnos de la información; también es un instrumento para el ocio y la diversión, una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados; que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación. Tiene todo el sentido que en la escuela se promueva esta dimensión trascendente y evasora, quizá la más genuina de la lectura. (4)

Se puede afirmar que promueve la creatividad, ejercita la memoria, estimula la imaginación, permite analizar historias, caracterizar personajes, identificar las ideas principales y construir argumentos y también aprender que en el ámbito educativo es muy importante. Bajo esta óptica, cuando he encontrado casos de estudiantes que no leen, implemento las estrategias previamente mencionadas para incentivar la lectura y conforme se ha incrementado mi experiencia docente, he incluido en cada año lectivo textos narrativos, porque me he dado cuenta de que es el género preferido por los estudiantes. Comento esto porque fueron los resultados de una encuesta que les apliqué a mis estudiantes al inicio del

ciclo escolar 2020-2021, en la que se aprecia que prefieren los textos narrativos, que consideran a la literatura como una de las bellas artes que les permite conocer otros mundos, que les entretiene y están dispuestos a leer por lo menos un libro por bloque temático en la asignatura de Literatura Mexicana. Los que no estuvieron dispuestos a leer expresaron entre otras razones la flojera, falta de hábito de lectura o no tener interés porque no les gustan las cosas teóricas. De esta misma encuesta detecté que en promedio leen entre 1 y 5 libros al año y son generalmente de su elección, así que el reto es acercarlos a los textos que marca el programa de estudios de la asignatura.

Sin embargo, el fomento a la lectura es solo el inicio de un trabajo que va más allá, ya que algunos estudiantes presentan problemas de comprensión lectora, lo que es otra preocupación a nivel nacional. En el sistema educativo mexicano los encargados de evaluar los dominios de la lectura en educación básica y nivel medio superior han sido la SEP, el INEE y ahora el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. Se han aplicado las pruebas ENLACE (Exámenes nacionales del logro académico en centros escolares), EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos), PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) y, finalmente, PISA (Programme for International Student Assessment) promovida por la OCDE, que han evaluado, entre otros aspectos, las competencias en comprensión lectora y la competencia lectora y que han servido como diagnóstico para poder desarrollar planes de acción educativa. Los datos arrojados por la encuesta del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, PISA mostraron en su reporte del 2018 que:

en México, el 55% de los estudiantes alcanzó al menos un nivel 2 de competencia en lectura. Estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces

complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan. Alrededor del 1% de los estudiantes mostró un rendimiento superior en lectura, lo que significa que alcanzaron el nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura. En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, tratar conceptos que son abstractos o contra intuitivos, y establecer distinciones entre hechos y opiniones, basadas en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información. En 20 sistemas educativos, incluidos los de 15 países OCDE, más del 10% de los estudiantes de 15 años mostraron un rendimiento superior (3).

La prueba PLANEA¹ muestra el dominio del aprendizaje de los estudiantes en lenguaje y comunicación y matemáticas estableciendo 4 niveles de logro: el nivel I dominio insuficiente, nivel II dominio básico, nivel III dominio satisfactorio y nivel IV dominio sobresaliente. Enfocando la atención en las competencias en comprensión lectora, al igual que ENLACE y EXCALE, PLANEA evalúa: la extracción de información, desarrollo de una comprensión global, desarrollo de una interpretación, el análisis del contenido y de la estructura y evaluación crítica del texto. Su carácter es nacional, considera el nivel de marginación y entidad federativa, por escuela y por alumno. Los resultados arrojados en su aplicación en el año 2017 muestran como media nacional los siguientes datos: el 33.9 de los alumnos se encontró en el nivel I, el 28.1 en el nivel II, muy parecido el nivel III con 28.7 y el nivel IV con 9.2. Esto significa que casi 4 de 10 alumnos está logrando un dominio insuficiente en las competencias de comprensión lectora y casi 1 de 10 está obteniendo un

¹ Datos obtenidos de la página del gobierno de México, sección Educación Media Superior apartado PLANEA http://planea.sep.gob.mx/ms/resultados_antiguos/

dominio sobresaliente. Ante estas cifras me parece que es importante prestar atención al significado de la comprensión lectora.

Gustavo Gómez Díaz señala que la “Comprensión lectora es la habilidad de una persona, situada en un contexto sociocultural determinado, de atender a un propósito lector a partir de poner en juego capacidades, conocimientos y actitudes para reconstruir significados en su encuentro con diferentes textos y discursos culturales” (159). PISA la define como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (48). Kabalen y Sánchez relacionan a la comprensión lectora con los niveles alcanzados por el lector, como el nivel literal, que es la lectura que se realiza para obtener información, el siguiente es el nivel inferencial-crítico que permite inferir información faltante y el nivel analógico-crítico que permite comparar lo leído con la realidad y otras áreas del conocimiento (48). Finalmente, Laura Frade Rubio en su artículo “Desarrollo de las competencias lectoras” explica que algunas causas de la incomprensión lectora son las siguientes:

- Falta de control en el movimiento ocular que puede provocar saltarse de renglón, lo que conlleva a tener problemas de interpretación.
- Problemas en la codificación-decodificación que llevan a confundir las letras y esto a errores perceptivos o visuales.
- Acceso al léxico. que es el desconocimiento de las palabras. El lector desconoce lo que significan y en ocasiones lee y no se da cuenta de que no entendió.
- Análisis sintáctico. Puede darse el caso de que se relacionen las palabras dándole sentido a la oración, se observe la gramática y la puntuación y no se comprende.

- Análisis semántico. Cuando las palabras clave, el contexto del texto o los conocimientos previos sobre el tema abordado no son conocidas, no se entiende.
- No se sabe analizar, sintetizar, inferir, producir conocimiento. (14-25)

La misma autora propone que una herramienta para regular algunas de estas causas es el desarrollo de la metacognición. Entendiendo a la metacognición como una estrategia de comprensión lectora autoreguladora.

Por todo lo anterior, elegí como tema principal de este informe la comprensión lectora en la asignatura de Literatura Mexicana y para ello, presento una propuesta didáctica. He de aclarar que en este informe propuesta se entiende como una sugerencia de enseñanza que busca resolver el problema de la comprensión lectora, conforme los objetivos, los contenidos curriculares del bloque temático del programa de estudios de la asignatura Literatura Mexicana y considerando las sesiones, el espacio, las actividades sugeridas para desarrollar la comprensión lectora de mis estudiantes según sus características y necesidades. Cabe señalar que *La tumba* de José Agustín, forma parte de los contenidos y de la bibliografía recomendada para cubrir el tema de la “Literatura de la onda” que se incluye en el programa de la asignatura Literatura Mexicana II, del sexto semestre del bachillerato de Arte y Humanidades del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

Con base en lo expuesto anteriormente, respecto al problema de la comprensión lectora y la situación de la lectura en nuestro país y, en específico, de la escuela donde laboro, he organizado este informe en tres capítulos, que permitirán explicar y complementar mi propuesta didáctica. En el capítulo 1 presentaré mi trayectoria profesional y comentaré mi experiencia como profesora de literatura en el CEDART Frida Kahlo. Además, referiré lo que son los centros de educación artística del INBAL y, en particular, el Centro de Educación Artística Frida Kahlo, dado que es donde mi práctica docente se ha desarrollado. También

describiré el modelo educativo que rige actualmente el Plan de Estudios de dicha institución, así como las características de los estudiantes. En el capítulo 2 expondré los conceptos fundamentales para el aprendizaje activo desde una perspectiva constructivista en educación, las competencias educativas y las estrategias didácticas² para la comprensión lectora, pues serán la base teórica para el desarrollo de mi propuesta didáctica. En el capítulo 3 presentaré mi propuesta didáctica para la comprensión de lectura en alumnos de sexto semestre del Centro de Educación Artística Frida Kahlo, en la asignatura de Literatura Mexicana II, a través de la lectura de la novela *La tumba* de José Agustín.

El programa de estudios de la asignatura de Literatura Mexicana nos indica los contenidos mínimos a seguir, otorgándole libertad al docente de seleccionar los textos que considere más pertinentes en su planeación semestral. Uno de los contenidos a cubrir es el tema de la Literatura de la onda, en donde la elección de la novela de *La tumba* de José Agustín tiene mucho que ver con mi experiencia como docente frente a grupo, ya que me he percatado de que a mis alumnos les interesa su lectura y les gusta comentarla. El hecho de que José Agustín desarrolle como personaje a un adolescente con inclinaciones artísticas como ellos, que enfrenta inquietudes que ellos también atraviesan, provoca que empaticen con el personaje. Al respecto, Ana Esther Eguinoa, investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, en su artículo “El lector alumno y los textos literarios” explica que el enseñar a leer textos literarios es enseñar al alumno a reconocerse a sí mismo en la sociedad, ya que, cuando los personajes se asemejan

² Díaz las define como: “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (19).

a personas ocurre una proyección directa al lector. Considerando esta situación decidí elaborar mi propuesta con base en ella.

Muestro en mi propuesta didáctica la secuencia que he trabajado con mis alumnos en las clases presenciales. La organizo en dos sesiones: la primera centrada en el tema de la Literatura de la onda y relacionándola con los conceptos de juventud y adolescencia que transformaron la manera de maduración de los humanos, lo que trajo consigo, entre otras consecuencias, la postergación de la etapa reproductiva. El apoyarme en el concepto de juventud y hablar sobre el contexto de los años sesenta me permite crear una situación didáctica³ que facilita a los estudiantes comprender el contexto, los antecedentes, las características y representantes de la Literatura de la onda y que, mediante las actividades propuestas en la secuencia didáctica, logren un aprendizaje significativo. La segunda sesión se enfoca a la comprensión lectora, apoyándome en lo propuesto por Isabel Solé se les solicita a los alumnos que apliquen las estrategias de lectura en tres momentos: previas a la lectura con la actividad de la predicción e hipótesis y con ayuda de un cuestionario guía, el momento de la lectura y la postlectura que se realiza con actividades grupales, en equipos y de manera individual. La evaluación es continua, recorro a la observación y a la interacción constante con mis estudiantes mediante preguntas y, finalmente, con el recuento en plenaria. La rúbrica sirve como instrumento para clarificar el método de evaluación y lo que se espera de su producto a realizar. Al ser un bachillerato de arte la evidencia solicitada requerirá el empleo de sus habilidades metacognitivas al elaborar un ensayo o un producto artístico.

³ Frade la define: “es el escenario de aprendizaje, la demanda que establece el docente, que cuenta con un conjunto de actividades que, articuladas entre sí, propician que los y las estudiantes desarrollen la competencia. En dicha situación se lleva a cabo una interacción entre todos los y las participantes, incluido el docente, quien además supervisa que se adquieran los contenidos dispuestos. Cuenta con una secuencia didáctica” (11).

En este tiempo de pandemia durante el ciclo escolar 2019-2020 perdí el contacto directo con muchos de mis estudiantes, debido a la incertidumbre, la falta de herramientas digitales, en algunos casos, el desempleo de sus padres, familiares enfermos y decesos por el COVID dificultaron mucho mi práctica docente, ante ese panorama procuré mantener la secuencia didáctica lo más apegada posible. En ese ciclo escolar lo resolví con el uso de la plataforma de Classroom donde subí los videos que produje con la herramienta CBS Studio donde les explicaba las actividades que debían realizar y aclaré dudas que ellos me dejaban en los comentarios del muro. En ese semestre las actividades fueron desarrolladas de manera individual, por lo que logré percibir dificultades en algunos estudiantes en relación con la adquisición de materiales, en el uso de las herramientas tecnológicas y, en referencia al tema de este informe, dificultades en la comprensión lectora de algunas obras asignadas, situaciones que procuré atender mediante el contacto personalizado con mensajes escritos y de audio por Messenger y en algunos casos por WhatsApp. En este ciclo escolar 2020-2021, gracias a la herramienta de Google Meet he podido retomar las clases sincrónicas con sus respectivas actividades, la interacción directa con los alumnos y la asignación de actividades colaborativas.

Termino este informe con algunas conclusiones, relacionadas con los resultados obtenidos de la aplicación de la propuesta didáctica para la comprensión lectora en el CEDART Frida Kahlo, un breve análisis de las actividades realizadas y las competencias desarrolladas, así como el impacto en la comprensión lectora de mis estudiantes. Por último, en el apartado correspondiente a los anexos comparto el cuestionario que sirvió de apoyo para la aplicación de estrategias de lectura desarrolladas en la propuesta didáctica y una breve selección de trabajos creativos y argumentativos de mis alumnos.

Capítulo 1. Trayectoria Laboral

1.1. Trayectoria laboral

Ingresé al CEDART Frida Kahlo en el año de 1999 como docente de la asignatura de Métodos de Investigación. En pocos meses, a pesar de mi formación como licenciada en Economía, me nombraron profesora de la clase de literatura mexicana, en ese entonces se impartía la asignatura a los estudiantes de tercero y cuarto semestres. La estrategia que implementé en ese entonces, para enfrentar mi limitación cognitiva, fue leer todas las obras que se sugerían para cada bloque temático y contárselas a mis alumnos en clases. Al ir avanzando en el curso, los mismos alumnos me enseñaron con sus preguntas o comentarios cosas que debía saber y que debía enseñarles. Varios contenidos los aprendí de manera autodidacta y otros con ayuda de compañeros. Al siguiente año me volvieron a asignar las mismas materias, así que decidí cursar la especialización en Literatura Mexicana del siglo XX en la UAM Azcapotzalco, la que me hizo enamorarme de la literatura, por ende, al seguir frente a grupo de la asignatura de Literatura Mexicana, consideré seriamente ingresar a la UNAM a estudiar como segunda carrera Lengua y Letras Hispánicas en el SUA.

Al ser estudiante de letras, y al mismo tiempo docente de literatura, pude tener más conciencia de mi situación y desempeño en esa materia, así como del de mis alumnos. Me percaté de que la mayoría de los jóvenes no querían leer, ellos preferían que les contara las historias, pero yo consideré que, siendo alumnos de bachillerato y de una escuela de arte, lo más conveniente era que leyeran. Desde un inicio me enfrenté al desinterés de los estudiantes, busqué contagiarlos con la emoción de la lectura imitando a varios de mis profesores de la facultad. A la par, me encontré con un problema adicional al del desinterés por la lectura: algunos alumnos se quejaban de que no habían comprendido la obra asignada y esto los desanimaba enormemente porque no entendían las palabras, no podían conectarse con la

historia, los personajes o el contexto de la obra eran complicados. Fue bastante difícil enfrentarme a la desmotivación y a la falta de interés por parte de mis alumnos y, en lo personal, considero que la carrera nos prepara en muchos aspectos de nuestra formación, pero no nos preparan para enfrentarnos a estos problemas.

Afortunadamente, lo primero que adquirí al estudiar la Licenciatura en Lengua y Letras Hispánicas fue la confianza en mí como docente, ya que estaba aprendiendo, esto me llevó a contar con herramientas para poder contagiar el amor a la lectura, pero, debo reconocerlo, no tenía las herramientas pedagógicas adecuadas para enfrentarme a este problema. Los años que fui estudiante universitaria continué trabajando en el Bachillerato de Arte y Humanidades Frida Kahlo. Por otro lado, conforme avanzaba en mis estudios, en el año 2010 se inició el trabajo colegiado de análisis del plan de estudio y propuestas con enfoque en competencias, del cual recibí la capacitación que ofertaba la UPN. Junto con mis compañeros de colegio de otros Centros de Educación Artística tuvimos la oportunidad de proponer cambios al Plan de Estudios y a sus programas. En esas reuniones surgió la inquietud por agregar una especialización al currículo de los Bachilleratos en Arte y Humanidades, ya que desde su fundación había contado con cuatro: Danza, Música, Artes Visuales y Gráficas y Teatro y en el Plan de Estudios 2011 se incorpora la especialización en Literatura y en el 2013 ingresó la primera generación de estudiantes del área de literatura. En el 2015 el CEDART Frida Kahlo lo implementó.

Dentro de las acciones que he realizado para acercar a los jóvenes a la lectura fue elaborar antologías de textos creativos inspirados en obras que habían leído en clases, aprovechando que a mis alumnos les gusta mucho ser reconocidos públicamente en actividades artísticas. También organicé tertulias en donde se leían sus creaciones, las de sus compañeros o de poetas y cuentistas. Invité a los alumnos del área de música para acompañar

a sus compañeros y a los chicos de artes visuales a ilustrar o crear escenografías. Además, se han realizado algunos pequeños montajes de obras teatrales que ellos mismos han escrito o adaptaciones de obras leídas en el bloque temático. Actualmente, junto con mis compañeros del Colegio de literatura, hemos estado promocionando una gaceta estudiantil que lleva el nombre Zaraguato, de corte literario y artístico, con el fin de promover la lectura y la creación artística. Asimismo, hemos organizado Jornadas de literatura cada año, en las que durante tres días se realizan talleres, conferencias, charlas con personalidades del medio literario y editorial. Adicionalmente, participamos activamente en la Feria del Libro del CEDART Frida Kahlo con conferencias, mesas redondas, foros, etc. Hemos tenido la fortuna de realizar encuentros nacionales de literatura con los Bachilleratos en Arte y Humanidades que cuentan con la especialización de literatura, situación que durante este 2020 no se concretó debido a la pandemia. En términos generales esta ha sido mi actividad profesional ligada con la educación literaria y la lectura. En el siguiente apartado presentaré lo que son los Centros de Educación Artística y sus características, ya que son bachilleratos muy poco conocidos.

1.2. Bachillerato en arte y humanidades del INBAL

Los bachilleratos en arte y humanidades del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura de la Secretaría de Cultura son bachilleratos generales con especialización en arte y humanidades, los estudiantes que ingresan a estas escuelas reciben una formación integral dentro de las asignaturas del marco curricular común que establece la Dirección General de Bachillerato y, además, reciben una formación en las disciplinas artísticas como teatro, música, artes visuales, danza y literatura.

1.2.1. Fundación de los Centros de Educación Artística

Según Guillermo Espíndola Pérez en su tesis *De la experiencia profesional en la enseñanza de la Dirección Escénica en el Centro de Educación Artística Frida Kahlo*, en el último año de gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez, en el mes de junio de 1976 en Mazatlán Sinaloa, se realizó una reunión nacional de profesionales y docentes del arte. Dicha reunión pretendía establecer las políticas educativas en cuestión de la enseñanza artística, donde se proyectó esta necesidad en diferentes niveles educativos. De esta reunión se llegaron a los siguientes acuerdos en función al bachillerato especializado en arte:

- Bachillerato propedéutico para las escuelas profesionales de arte.
- Formación terminal de Instructor de Arte.

Así, tras esta reunión se hace oficial, el 2 de diciembre de 1976, la creación de doce Centros de Educación Artística: tres en el Distrito Federal y el resto en el interior de la República Mexicana. Después de su fundación, el primer Plan de Estudios de los Centros de Educación Artística fue redactado en el año de 1976. Cinco años después se consideró la formación de Instructores de Arte, actualmente se considera como Profesional Medio en Arte⁴, con una duración de tres a cuatro años. El Plan de Estudios del año 1981 se componía de tres bloques: académico, artístico y pedagógico, pero actualmente el CEDART Alfonso Reyes de Monterrey es el único que conserva este plan. El 23 de marzo de 1984, en el diario oficial de la federación, se estableció que la preparación de los profesores sería la correspondiente al nivel superior, lo que impidió que el Plan de Estudios se pudiera seguir aplicando, así que la opción profesional como Instructores de Arte de los Centros de Educación Artística fue

⁴https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centro_educacion&table_id=23

abandonada y ese mismo año se realizó el tercer Plan de Estudios que contemplaba los siguientes objetivos:

- Ofrecer formación integral en el nivel medio básico y medio superior en las diversas disciplinas artísticas que facilite el acceso a las escuelas superiores de ciencias sociales, humanidades o arte.
- Formar al estudiante mediante la educación artística plural, para que se enriquezca y amplíe su visión del quehacer artístico en la rama que seleccione.
- Brindar los elementos básicos para que el alumno se desarrolle en otros campos de acción afines al área artística seleccionada (15-22).

1.2.2. Modelo Educativo de los Centros de Educación Artística

Los Centros de Educación Artística, desde su origen, estuvieron alejados por la distancia y cada uno estableció las asignaturas y contenidos que cubrieran sus necesidades. En el año de 1994 se realizó una convención para reunir a la mayor cantidad de docentes en las instalaciones de la Academia de la Danza Mexicana para integrar el currículo de los Bachilleratos en Arte y Humanidades, generando el Plan de Estudios 1994 que tuvo vigencia hasta el 2010. El currículo estaba integrado por asignaturas del área académica y por cuatro áreas artísticas: teatro, música, danza y artes plásticas.

Tabla 1 Plan de Estudios 1994

| Materias del área académica | | | | | |
|--|---|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|--|
| Primer semestre | Segundo semestre | Tercer semestre | Cuarto semestre | Quinto semestre | Sexto semestre |
| Matemáticas I 4 horas. | Matemáticas II 4 horas. | Matemáticas III 4 horas. | Matemáticas IV 4 horas. | Psicología I 3 horas. | Psicología II 3 horas. |
| Química I 4 horas. | Química II 4 horas. | Física I 4 horas. | Física II 4 horas. | Ética I 2 horas. | Ética II 2 horas. |
| Taller de Lectura y Redacción I 2 horas. | Taller de Lectura y Redacción II 2 horas. | Biología 3 horas. | Ecología 3 horas. | Seminario de Arte Mexicano I 3 horas. | Seminario de Arte Mexicano II 3 horas. |
| Literatura Universal I 2 horas. | Literatura Universal II 2 horas. | Literatura Mexicana I 2 horas. | Literatura Mexicana II 2 horas. | Literatura Hispana 2 horas. | Literatura Latinoamericana 2 horas. |
| Métodos de Investigación I 3 horas. | Métodos de Investigación II 3 horas. | Filosofía I 2 horas. | Filosofía II 2 horas. | Estética I 3 horas. | Estética II 3 horas. |
| Historia de la Cultura I 3 horas. | Historia de la Cultura II 3 horas. | Historia de México I 3 horas. | Historia de México II 3 horas. | Historia del Arte I 3 horas. | Historia del Arte II 3 horas. |
| Inglés I 2 horas. | Inglés II 2 horas. | Inglés III 2 horas. | Inglés IV 2 horas. | | |
| 20 horas. | 20 horas. | 20 horas. | 20 horas. | 16 horas. | 16 horas. |

Fuente: Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas del INBAL

Con la Reforma Educativa y el Acuerdo 444, el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura se unió a la reforma y en el 2010 se realizó una reunión nacional de docentes en la Ciudad de México para elaborar el plan académico bajo el modelo constructivista con enfoque en competencias educativas. Este plan se consolidó en el 2011. Se ofreció la misma organización curricular que en el Plan del 94, aunque ahora todas las asignaturas que se reconocían como académicas estaban presentes en el marco curricular común. En este Plan de Estudios se agregó el área de Literatura a las cuatro existentes desde su fundación (Teatro, Danza, Artes Visuales y Música).

Después de los dos años de planificación y pláticas entre los docentes de los doce Centros de Educación Artística y las autoridades del Instituto Nacional de las Bellas Artes y Literatura, representadas por la Secretaría General de Educación e Investigación Artística,

quedó conformado el Plan de Estudios bajo el enfoque de competencias 2011, que rige hasta hoy. La malla curricular contiene los siguientes campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, humanidades, comunicación y las áreas artísticas: danza, artes visuales, teatro, música y literatura. Las asignaturas de literatura que la integran son: Literatura Universal I y II, impartidas en el primer y segundo semestre. Literatura Hispana, en el tercer semestre, Literatura Latinoamericana en el cuarto semestre y Literatura Mexicana I y II, en el quinto y sexto semestre.

Se considera importante hablar sobre la incorporación del específico de literatura, pues éste ha sido gradual. En el primer año del Plan de Estudios del 2011 no hubo Centros de Educación Artística que lo integrara en su oferta educativa, sin embargo, ya para el año 2012, agregaron a su oferta educativa el área de literatura: Querétaro y Monterrey, después los Centros de Educación Artística de Oaxaca, Mérida, Morelia, Chihuahua, Diego Rivera y, el último hasta el momento: Frida Kahlo en el 2014. El problema fundamental para la incorporación del específico de literatura en los Bachilleratos de Arte y Humanidades ha sido el presupuesto limitado que ha venido presentando la Secretaría de Cultura. El Plan de Estudios 2011, basado en competencias, fue el producto de una consulta nacional de profesores de los Centros de Educación Artística que representaron a todos los colegios, los cuales fueron asesorados por un equipo de pedagogos de la Subdirección General Educación e Investigaciones Artísticas (SGEIA)⁵. El siguiente cuadro muestra el mapa curricular del Plan de Estudios 2011.

⁵ En lo personal yo asistí a todas las consultas que se realizaron en el hotel Casa Blanca ubicado en la Fragua, col. Tabacalera, Delegación Cuauhtémoc, CDMX.

Tabla 2 Plan de Estudios 2011⁶

| MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE ARTE Y HUMANIDADES DEL INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES CON UN ENFOQUE BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| PRIMER SEMESTRE | SEGUNDO SEMESTRE | TERCER SEMESTRE | CUARTO SEMESTRE | QUINTO SEMESTRE | SEXTO SEMESTRE |
| Matemáticas I 4 horas-semana | Matemáticas II 4 horas-semana | Matemáticas III 4 horas-semana | Matemáticas IV 4 horas-semana | Filosofía I 2 horas-semana | Filosofía II 2 horas-semana |
| Química I 4 horas-semana | Química II 4 horas-semana | Biología I 4 horas-semana | Biología II 4 horas-semana | Geografía 3 horas-semana | Ecología 3hrs.sem. |
| Ética y valores I 3 horas-semana | Ética y valores II 3 horas-semana | Física I 4 horas-semana | Física II 4 horas-semana | Psicología I 3 horas-semana | Psicología I 3 horas-semana |
| Introducción a las Ciencias Sociales 3 horas-semana | Metodología de la Investigación 3 horas-semana | Historia de México I 3 horas-semana | Historia de México II 3 horas-semana | Estructura Socioeconómica de México 3 hrs-sem. | Historia Universal Contemporánea 3 horas-semana |
| Lengua adicional al español I 3 horas-semana | Lengua adicional al español II 3 horas-semana | Lengua adicional al español III 3 horas-semana | Lengua adicional al español IV 3 horas-semana | Estética I 2 horas-semana | Estética II 2 horas-semana |
| Literatura Universal I 2 horas-semana | Literatura Universal II 2 horas-semana | Literatura Hispana 2 horas-semana | Literatura Latinoamericana 2 horas-semana | Literatura Mexicana I 2 horas-semana | Literatura Mexicana II 2 horas-semana |
| Taller de Lectura y Redacción I 2 horas-semana | Taller de Lectura y Redacción II 2 horas-semana | Historia del Arte y la Cultura I 3 horas-semana | Historia del Arte y la Cultura I 3 horas-semana | Historia del Arte y la Cultura I 5 horas-semana | Historia del Arte y la Cultura I 3 horas-semana |
| | | Filosofía I 2 horas-semana | Filosofía II 2 horas-semana | Seminario de Arte Mexicano I 3 horas-semana | Seminario de Arte Mexicano II 3 horas-semana |
| | | | | Taller de Creación Literaria 2 horas-semana | |

Fuente: Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas del INBAL

⁶ En esta tabla no se incluyeron las asignaturas de las áreas artísticas (literatura, teatro, danza, artes visuales y música)

El programa de la asignatura de Literatura Mexicana I y II se imparte en los dos últimos semestres. El quinto semestre se divide en tres bloques que son:

- Bloque I. Literatura mexicana actual (finales del siglo XX–inicios del siglo XXI).
- Bloque II. Literatura contemporánea.
- Bloque III. Literatura postrevolucionaria y revolucionaria.

En el sexto semestre:

- Bloque I. Realismo, naturalismo y romanticismo.
- Bloque II. Neoclasicismo y barroco.
- Bloque III. Cronistas de la conquista y literatura prehispánica.

Un evento importante dentro de la historia del INBAL y de los Bachilleratos en Arte y Humanidades fue la fundación de la Secretaría de Cultura el 17 de diciembre de 2015. A partir del 2016, los Centros de Educación Artística pertenecen a la Secretaría de Cultura, en materia educativa se apega a las instrucciones de la Secretaría de Educación Pública y de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (hasta el año 2019). En el ciclo escolar 2018-2019 entró en vigor el Plan de Estudios basado en el Nuevo Modelo Educativo, sin embargo, para el ciclo escolar 2019-2020 se decidió regresar al Plan 2011, debido a una serie de quejas y protestas por parte de grupos de docentes y representantes sindicales, por considerar el proceso de construcción del plan en cuestión poco democrático e incluyente, ya que faltó la consulta de la totalidad de la base docente, como fue en el Plan 2011.

Tabla 3 Plan de Estudios 2017

| Propuesta para la formación artística común y formación artística por área | | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|--|
| CAMPO DISCIPLINAR | PRIMER SEMESTRE | SEGUNDO SEMESTRE | TERCER SEMESTRE | CUARTO SEMESTRE | QUINTO SEMESTRE | SEXTO SEMESTRE |
| Humanidades | Ética y valores I 3 horas-semana | Ética y valores II 3 horas-semana | Literatura I 3 horas-semana | Literatura II 3 horas-semana | | Filosofía 4 horas-semana |
| Matemáticas | Matemáticas I 5 horas-semana | Matemáticas II 5 horas-semana | Matemáticas III 5 horas-semana | Matemáticas IV 5 horas-semana | | |
| Ciencias Experimentales | Química I 5 horas-semana | Química II 5 horas-semana | Física I 5 horas-semana | Física II 5 horas-semana | Geografía 3 horas-semana | Ecología y Medio Ambiente 3 horas-semana |
| | | | Biología I 4 horas-semana | Biología II 4 horas-semana | | |
| Ciencias Sociales | Metodología de la Investigación 3 horas-semana | Introducción a las Ciencias Sociales 3 horas-semana | Historia de México I 3 horas-semana | Historia de México II 3 horas-semana | Estructura Socioeconómica de México 3 horas-semana | Historia Universal Contemporánea 3 horas-semana |
| Comunicación | Inglés I 3 horas-semana | Inglés II 3 horas-semana | Inglés III 3 horas-semana | Inglés IV 3 horas-semana | | |
| | | Inglés I 3 horas-semana | | | | |
| | Taller de Lectura y Redacción I 4 horas-semana | Taller de Lectura y Redacción II 4 horas-semana | | | | |
| | Informática I 3 horas-semana | Informática II 3 horas-semana | | | | |

En esta tabla no se incluyeron las asignaturas de las áreas artísticas (literatura, teatro, danza, artes visuales y música)

Fuente: Subdirección General de Educación e Investigaciones Artísticas INBAL

El CEDART Frida Kahlo inició sus actividades con el nombre de CEDART Chapultepec o Polanco y se ubicaba en una casa de la calle de Anatole France. Después se convirtió en CEDART Xocongo, recibió un espacio dentro de las instalaciones de la Escuela de Artesanías y Diseño, y adquirió su nombre actual de Frida Kahlo. En el año 1999 fue trasladado a Toreo, donde se le conoció como el CEDART Estado de México o Toreo, pero

por cuestiones de seguridad fue trasladado de manera temporal a la escuela de la Danza Mexicana ubicada en el Centro Cultural y Artístico del Bosque.

En el 2007 el CEDART Frida Kahlo fue reubicado en la calle Plaza de la República, frente al monumento a la Revolución Mexicana, en donde permaneció seis años. Actualmente se encuentra en la calle de José María Iglesias en la colonia Tabacalera. Una de las características de los bachilleratos en arte y humanidades es que iniciaron sin un espacio propio, acomodándose en casas particulares, casas de cultura, en escuelas que les abrieron un espacio, con población muy pequeña, profesores eventuales y con muchas carencias financieras. A lo largo de su historia, los bachilleratos en arte y humanidades han ido ganando espacio y han conseguido reconocimiento por la calidad de su sistema educativo y, en algunos estados, ya se les han proporcionado instalaciones en comodato, éstas son amplias, seguras, idóneas para prestar servicios de calidad a los estudiantes, como los casos de los CEDART de Colima, Oaxaca, Querétaro, Monterrey, Diego Rivera y Mérida. Desafortunadamente aún quedan siete en espera de un espacio digno y propio para realizar sus actividades.

Como un dato adicional, el CEDART Frida Kahlo se encuentra en las instalaciones ubicadas en José María Iglesias no. 59, sin embargo, en el sismo del 19 de septiembre de 2017 éstas resultaron dañadas y en el proceso de reforzamiento del edificio, la comunidad escolar fue trasladada por tres meses aproximadamente a la sede de la Escuela de Danza Contemporánea Nelly Campobello. Por motivos de espacio y tiempo las clases fueron semipresenciales y en línea. A finales del mes de diciembre de 2017 la comunidad escolar del CEDART Frida Kahlo regresó a sus instalaciones. En la actualidad nos encontramos impartiendo clases en línea de manera sincrónica por la situación del COVID.

1.2.3. Características de los estudiantes del CEDART

La edad de los alumnos oscila entre los 14 y 20 años. Son jóvenes con inquietudes artísticas que quieren cursar su bachillerato y aprender alguna disciplina artística de manera introductoria o propedéutica para continuar sus estudios a nivel superior. Debido a la situación de la pandemia no he tenido acceso a los datos estadísticos que las autoridades de mi escuela poseen, por lo que apliqué un cuestionario por medio de la herramienta de *Google Forms* a mis alumnos de quinto semestre de la asignatura de Literatura Mexicana para conocerlos y elaborar mi planeación semestral. El cuestionario fue aplicado a un total de 55 alumnos que representan la generación completa de quinto semestre, de este total 16 son hombres y 39 son mujeres. La distribución por área artística se presenta en el siguiente gráfico.

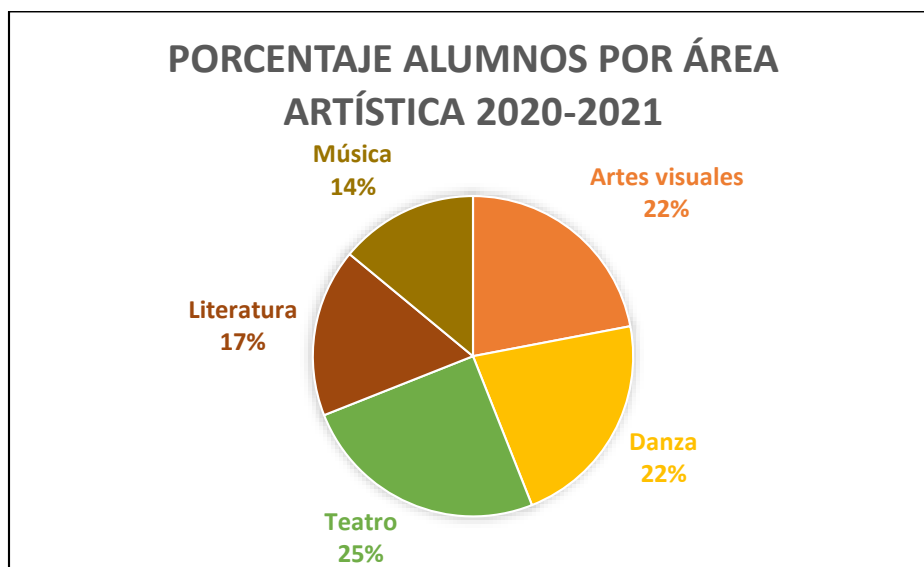


Gráfico 1 Distribución alumnos por área artística
Fuente: elaboración propia

Se les preguntó a los alumnos en relación con el equipo con el que cuentan para poder acceder a las clases y actividades en línea, el gráfico 2 muestra que la mayoría de los estudiantes disponen de algún dispositivo móvil para sus estudios desde una laptop, un smartphone o computadora de escritorio con webcam.

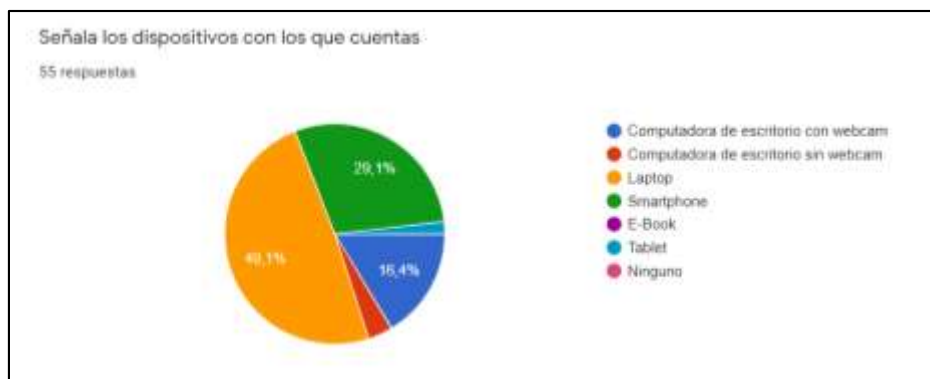


Gráfico 2 Equipo de cómputo
Fuente: elaboración propia

En relación con los géneros literarios que prefieren leer, conforme a la encuesta, el 60% expresó que prefiere la narrativa, con un 29.1% su preferencia se inclinó hacia la lectura de obras dramáticas, en tercer lugar, expresaron su gusto por la poesía, seguida por el ensayo y la crónica (Gráfico 3). El conocimiento de sus preferencias es importante para seleccionar las obras que les presentan mayor atractivo sin descuidar las que tienen menor preferencia.

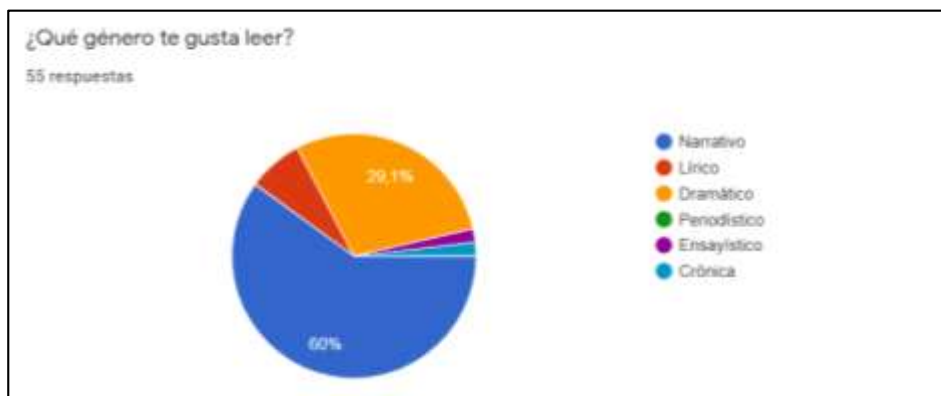


Gráfico 3 Género literario
Fuente: elaboración propia

El 96.4% de los alumnos reconoce a la literatura como una de las bellas artes, mientras que el porcentaje restante la ve como un entretenimiento, afortunadamente, nadie la consideró como una pérdida de tiempo. Esto para mí significa que valoran adecuadamente a la literatura.

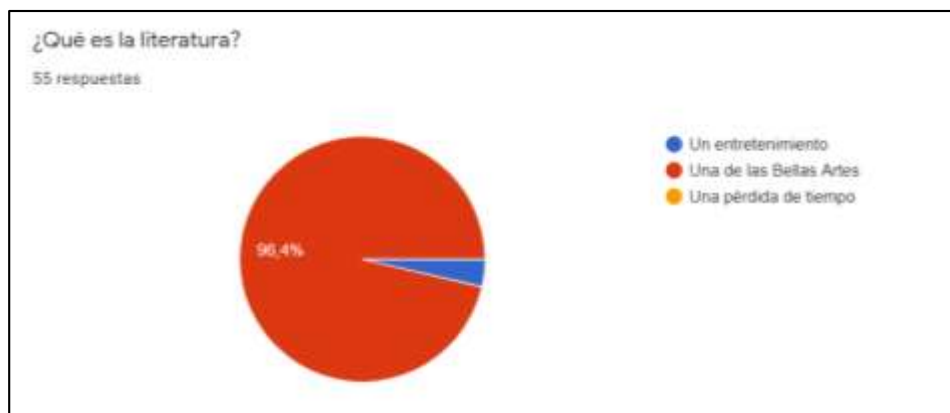


Gráfico 4 *Qué es literatura*
Fuente: elaboración propia

Me pareció pertinente, además, conocer qué opinaban los estudiantes acerca de la utilidad de la lectura. Los datos arrojaron que un 68.5% consideran que los ayuda a conocer otros mundos, el 16.7% piensan que mantiene activo y sano su cerebro, el 7.4% opina que ayuda en la ortografía y, el porcentaje restante, considera su influencia en la redacción.



Gráfico 5 *Utilidad de la literatura*
Fuente: elaboración propia

En cuanto a cómo se perciben mis alumnos en sus habilidades ortográficas y de redacción, en el Gráfico 6 se puede observar que la mayoría considera que su ortografía va de aceptable a excelente y un 10.9% como pésima.

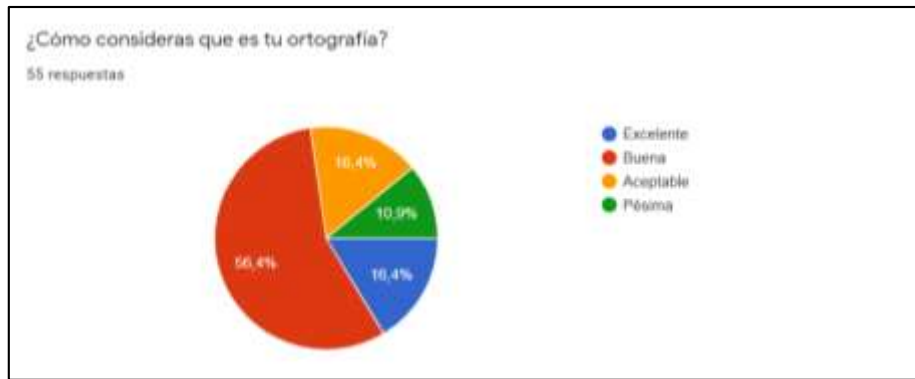


Gráfico 6 Ortografía
Fuente: elaboración propia

La mayoría de mis estudiantes, el 58.2%, considera que su redacción es ordenada, clara y coherente, mientras que un 34.5% no sabe cómo es su redacción y el resto manifiesta problemas.

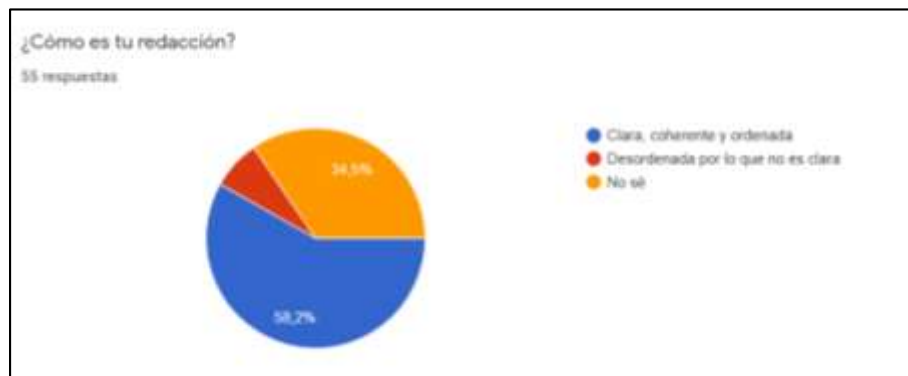


Gráfico 7 Redacción
Fuente: elaboración propia

En la pregunta ¿cuántos libros lees al año? Me pude dar cuenta de que el 60% de mis alumnos leen entre 1 y 5 libros al año, el 21.8% leen de 6 a 10 libros y un 12.7% leen de 11 a 20 libros anualmente, estos grupos están arriba de la media nacional que, de acuerdo con datos del INEGI (2020), es de 3.4 libros al año. También tengo alumnos que no leen ni un solo libro al año en un porcentaje muy bajo.

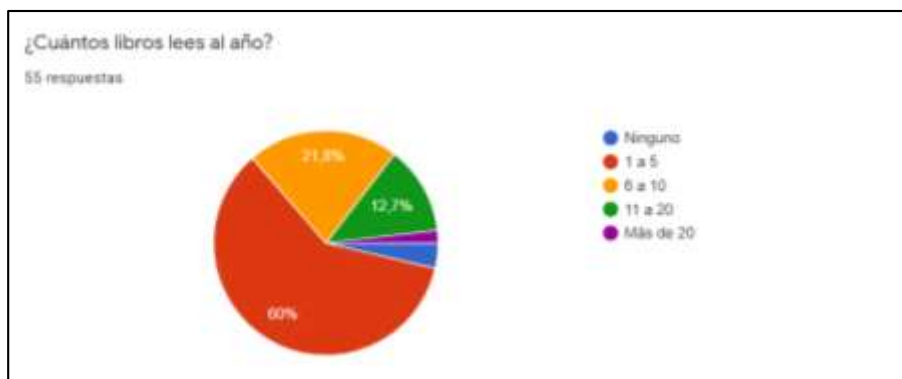


Gráfico 8 Libros leídos al año

Fuente: elaboración propia

Dentro de las obras que les han gustado del género narrativo están, en primer lugar, *Aura* de Carlos Fuentes, *Marianela* de Benito Pérez Galdós y *Cien años de Soledad* de Gabriel García Márquez. De los otros títulos mencionados están *Lo que el viento se llevó* de Margaret Mitchell, *El Decamerón* de Boccaccio, *Rayuela* de Julio Cortázar, *El arte de amar* de Eric Fromm, *El diario de un seductor* de Soren Kierkegaard, *El hombre que fue mapa* de Ignacio Padilla, *Demian* de Herman Hesse, *Los violines dejarán de tocar* de Alexander Ramati, *Siddhartha* de Herman Hesse, *Los funerales de mamá grande* de Gabriel García Márquez, *Batallas en el desierto* y *El principio del placer* de José Emilio Pacheco, *Fausto* de Goethe, *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel, *Los ojos del perro siberiano* de Antonio Santa Ana, *La casa de los espíritus* de Isabel Allende, *El resplandor* de Stephen King, *El príncipe y el mendigo* de Mark Twain, *El fin del mundo y un despiadado país de las maravillas* de Haruki Murakami, *El escarabajo mecánico* de Collen Gleason, *La rebelión en la granja* de George Orwell. En obras dramáticas mostraron preferencia por *La vida es sueño* de Pedro Calderón de la Barca, *El enfermo imaginario* de Moliere, *Esperando a Godot* de Samuel Beckett, *Romero y Julieta* de William Shakespeare, *Edipo Rey* de Sófocles. Obras líricas: *Poemas de Amado Nervo* y *Las flores del mal* de Baudelaire. Lo que me permite ver que, aunque tienen una predilección por los autores

de otras lenguas, están leyendo bastante a los escritores hispanos, además, se confirma su predilección por la narrativa.

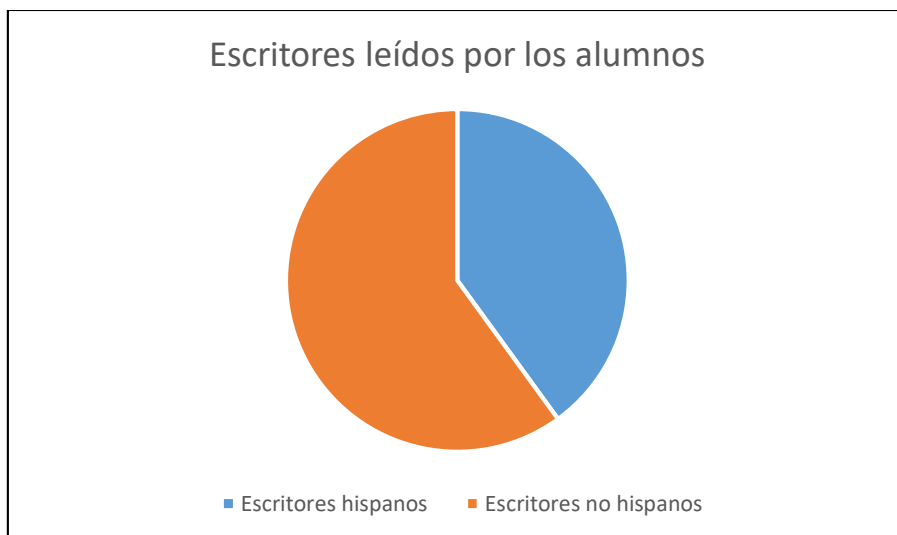


Gráfico 9 Escritores leídos por los alumnos
Fuente: elaboración propia

Para conocer el compromiso de mis alumnos con las lecturas asignadas durante el semestre se les realizó la pregunta ¿Estás dispuesto a leer una obra por bloque temático? A lo que la mayoría, el 94.5% contestó con sí y el 5.5% restante respondió que no.

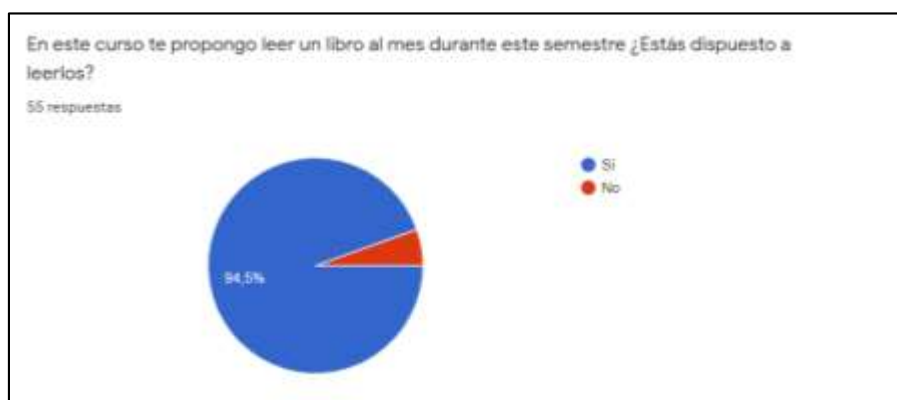


Gráfico 10 Disponibilidad de lectura
Fuente: elaboración propia

Las causas de esta negativa se las pregunté en la siguiente sección. De los nueve que respondieron, tres afirman que es por flojera, dos que leer de manera digital les produce

inconvenientes, un alumno menciona que su preferencia es leer cómics, otro comenta que tiene mucho que leer de otras asignaturas, una más que no puede estar quieta para mantener la lectura.

En caso de ser negativa tu respuesta ¿cuál es la razón?

9 respuestas

pues la pereza, como todo individuo, pero la idea es cambiar hábitos

aunque me costaría un poco trabajo leerlos debido a esta nueva forma de clases, leer libros en el teléfono o computadora hace que me duela un poco la cabeza.

Entre la escuela y otras actividades dudo poder leer un libro al mes, si bien suelo leer unos 5 a 7 mangas al mes sólo leo un libro por mes o en dos meses pero esto ha sido exclusivo de la cuarentena pues el dinero que uso en comida en la escuela lo gasto en cómics y libros

No tengo inconveniente

Desgraciadamente no soy mucho del parte teórico, tanto texto me satura, no soy de quedarme quieta y leer, tengo que moverme.

Otros maestros nos dejaron libros también, y si lo haría pero poco a poco, porque no estoy acostumbrada a leer tanto a la vez y no sé si lo lograría.

luego no leo por flojera pero si quiero

Ilustración 1 Problemas lectura
Fuente: elaboración propia

Con estos datos quise plasmar de manera general las características de mis estudiantes de quinto semestre de Literatura Mexicana, con quienes aplico mi propuesta didáctica. Considerando que mis estudiantes son de quinto y sexto semestre de bachillerato, es decir, adolescentes entre las edades de 17-19 años (quienes, según la teoría de Piaget, se encuentran en el periodo de desarrollo cognitivo de pensamiento abstracto y lógico ilimitado) resulta posible realizar actividades en que desarrollen la metacognición. Además, de acuerdo con los postulados de Ausubel, mis estudiantes poseen conocimientos previos de literatura debido a que ellos mismos tienen el hábito de la lectura (conforme a las gráficas previas) y ya tuvieron cuatro semestres previos de asignaturas de literatura (universal, hispana y latinoamericana). Estos datos teóricos son importantes para mi planeación didáctica, ya que busca activar esos

conocimientos previos para que puedan realizar la asimilación y la acomodación de saberes previos a los nuevos que adquirirán en la asignatura de literatura mexicana.

El sistema educativo en donde yo imparto clases es de modalidad escolarizada, así que la interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante son relevantes para la adquisición de conocimientos (de acuerdo con la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo), por ello, es fundamental mi apoyo y la de los compañeros, lo que refuerzo realizando actividades grupales y plenarias. Además, mis estudiantes son jóvenes interesados por el arte, por lo que utilizo esta preferencia para que obtengan un aprendizaje por descubrimiento al trasladar su comprensión lectora a actividades artísticas, utilizando la propuesta de Bruner. El actual Plan de Estudios en el CEDART está basado en competencias, por lo que también desarrollo las competencias lectoras, auxiliada en las estrategias propuestas por Isabel Solé y Frida Díaz Barriga. Debo agregar que me parece que el proceso de aprendizaje debe ser disfrutable y, como la mayoría de mis estudiantes prefieren la narrativa, baso mi propuesta didáctica en la novela *La tumba*, la que por su temática y personajes capturan la atención de mis estudiantes, aunque su publicación fue hace casi cincuenta años. En el siguiente capítulo referiré, por tanto, la teoría constructivista y por competencias en la que me apoyo para realizar mi propuesta.

Capítulo 2. El Constructivismo

La secuencia didáctica que presento en este informe está basada en el modelo constructivista de aprendizaje con enfoque en competencias, por lo que es pertinente definir lo que es el constructivismo y conocer los principales conceptos que definen esta teoría que, aunque se contraponen algunas de ellas se han utilizado en el modelo didáctico constructivista. De acuerdo con Mario Carretero el constructivismo se considera: “una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la actual Psicología Cognitiva” (1). Mientras que César Coll expresa que el constructivismo es “referirse a un determinado enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano que es compartida por distintas teorías psicológicas, entre las que se encuentran por supuesto algunas de las teorías actuales del desarrollo y del aprendizaje que gozan de mayor aceptación” (25). Para Dale Schunk, el constructivismo es “una epistemología, o una explicación filosófica acerca de la naturaleza del aprendizaje” (274).

Muchos autores hablan de que el concepto constructivismo varía dependiendo del enfoque desde donde se vea, por ejemplo, Díaz Barriga y Gerardo Hernández expresan lo siguiente: “El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructivista lo que le ofrece su entorno” (14). Por otra parte, Alexander Ortiz Ocaña menciona: “Bajo la denominación de constructivismo se agrupan diversas tendencias, escuelas psicológicas, modelos pedagógicos, corrientes y prácticas educativas. De forma general es una idea, un principio explicativo del proceso de formación y desarrollo del conocimiento humano, y de su aprendizaje” (13-14). José Manuel Serrano González-Tejero y Rosa María Pons Parra en su artículo “El constructivismo hoy...” indican que “el

constructivismo, en esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente” (2-3). Otro enfoque para entender lo que es el constructivismo es el que proporciona Mario Carretero, ya que para él hay tres grandes concepciones constructivistas, las aportadas por Piaget, Ausubel y la Psicología Cognitiva que consideran que el individuo aprende al margen de su contexto social de una manera individual y solitaria. La segunda es la propuesta de Vigotsky y Piaget, que Carretero sintetiza “con amigos se aprende mejor” y la tercera “sin amigos no se puede aprender” que representa una posición Vygoskiana radical (4). Conforme a lo anterior, el constructivismo se utiliza para los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas y se apoya en las teorías epistemológicas, filosóficas y psicológicas de varias teorías que se enfocan en la perspectiva del sujeto en su proceso individual de aprendizaje, así como en la influencia del medio y la sociedad en este proceso. El constructivismo también mide los alcances de lo que el sujeto es capaz de aprehender. Para entender lo que es el constructivismo es necesario hablar sobre las principales teorías en que se sustenta.

2.1. Principales conceptos fuente acerca del aprendizaje

La propuesta didáctica que presento está basada en el constructivismo socio-cultural con propuestas de Vigotsky y algunas consideraciones de Piaget en relación a los periodos de desarrollo cognitivo.

2. 1.1. Periodos de desarrollo cognitivo

Jean Piaget aportó a la teoría del aprendizaje la clasificación de los diferentes periodos del aprendizaje de los niños y de los adolescentes, el periodo que he seleccionado, por las edades de mis alumnos, es el de operaciones formales, construcción de la personalidad y de la

inserción a la sociedad de los adultos, conocida esta etapa como adolescencia, que incluye las edades de 11 a 15-17 años y en este se desarrolla el pensamiento abstracto y lógico ilimitado (13-14).

Piaget comenta que el desarrollo del pensamiento se manifiesta con vigor con sus nuevas operaciones, su afectividad y sus nacientes relaciones sociales a partir de los doce años, ya que se genera el gran giro del pensamiento concreto al abstracto, produciéndose un pensamiento libre y desligado de lo real, de acuerdo con las palabras de Piaget “Cada una de estas etapas se caracteriza, por tanto, por la aparición de estructuras originales, cuya construcción la distingue de las etapas anteriores. Lo más esencial de estas sucesivas construcciones subsiste en el curso de las ulteriores etapas, como subestructuras”. (14) Esta etapa es muy importante de considerar, debido a que mis alumnos, conforme a sus edades, se encuentran en ella.

2.1.2. Zona de desarrollo próximo

Esta teoría fue desarrollada por Lev Vigotsky, psicólogo ruso que aportó principios en materia de psicología, pedagogía y comunicación, abordando la importancia de la interacción social en el desarrollo del niño y en su aprendizaje. Su teoría central es la zona de desarrollo próximo que “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (133). La ZDP es un instrumento que ayuda a entender los procesos que pueden hacer los niños y los que están en proceso de maduración.

2.2. Formación basada en competencias

En los años ochenta, producto de la globalización económica, la creciente sociedad de la información y la desregulación de los mercados, las empresas requirieron prepararse para competir a nivel local, nacional e internacional y, para poder enfrentar de mejor manera esta situación, requerían capacitar a sus trabajadores para que desarrollaran sus competencias. Es así como las competencias aparecen en el ámbito laboral y se consolidan en los años noventa en donde se elaboran metodologías para la selección, capacitación, remuneración, ascenso y evaluación de sus trabajadores. La necesidad de las empresas por personal capacitado provocó las primeras reformas educativas en Europa, donde se orientó la educación a las demandas empresariales. En este aspecto se plantearon teorías que superaran la enseñanza tradicional que impulsaba la memorización, la repetición mecánica y la acumulación de información y se privilegió la comprensión, la argumentación, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo.

José Joaquín Brunner identifica en su artículo “Educación escenarios del futuro”, los elementos que dieron origen al enfoque educativo conocido como competencias, entre ellos menciona: 1) la masificación de la educación que busca la universalización de la educación confiriéndole al Estado la administración central de la misma y profesionalización de sus procesos; 2) la globalización que abrió las fronteras para el libre tránsito de mercancías, capitales y en algunos casos de personas, debilitando el Estado nacional, reorganizando el espacio económico mundial; 3) las tecnologías de la información. Brunner considera que este es un factor decisivo en los cambios que se han desarrollado en las últimas décadas, ya que han hecho posible el libre y rápido flujo de información, reduciendo costos e incrementando la accesibilidad; 4) la sociedad de información es producto de la utilización de las tecnologías de la información que han hecho del mundo una “aldea digital” que en materia educativa ha

cambiado la manera de acceder a la información y adquirir conocimientos despojando a la escuela de esa función exclusiva (1-18).

Definir a las competencias es difícil, debido a que depende de la disciplina en que se observe, comenzando con el origen de la palabra competencia. Para Tobón, la dificultad de definir a las competencias está en relación con sus fuentes teóricas: psicología, lingüística, sociología, capacitación para el trabajo y filosofía (65). Agüerrondo cita a Tobón en su artículo “Conocimiento complejo y competencias educativas” al definir a las competencias como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas” (Tobón en Agüerrondo 8-9). Saberes que se materializaron en las competencias educativas para los estudiantes.

Zabala comparte varias definiciones como la del Consejo Europeo “competencia es la suma de conocimientos destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (38), o como la de la OCDE “la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias” (38). Después, el autor nos ofrece su propia definición: “la competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (45). Castillo Arrendondo cita a Perrenoud, las competencias son: “síntesis combinatorias de procesos cognitivos, saberes, habilidades, conductas en la acción y actitudes, mediante las cuales se logra la solución innovadora a los diversos problemas que plantea la vida humana y las organizaciones productivas” (61). La

Secretaría de Educación, en la Reforma Educativa, publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 19 de agosto de 2011, Acuerdo 592, define a las competencias como: “Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (20). Chomsky se refiere a la competencia como “el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua” (42). Hymes, por su parte, asocia la competencia con “los hábitos verbales” (22).

El concepto de competencia es una palabra de origen latín que tiene diversos significados y que, debido a la globalización, las empresas comenzaron a utilizar para la capacitación de sus empleados y desarrollar su capital humano. Esta necesidad se extendió a nivel educativo donde se realizaron varias reformas educativas basadas en el enfoque de competencias. Estas reformas se cristalizaron en diferentes manifestaciones o clasificaciones de las competencias.

2.2.1. Desempeño de las competencias

Después de mencionar las definiciones de competencias es importante conocer qué aprendizajes se buscan con ellas, como Jacques Delors definió en “Los pilares del conocimiento”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Delors considera que aprender a conocer debe ser una herramienta para la vida que debe iniciarse en la infancia con ayuda de los padres, desarrollarse en la escuela y continuarse en la vida laboral e, incluso, que la persona sea capaz de ser un amante del conocimiento, por lo que nunca deje de aprender. El aprender a vivir con los demás implica conocer al otro y la creación de proyectos colectivos. El aprender a ser observa el desarrollo integral del ser humano que debe ser la meta de todo sistema educativo (96-108).

Para Zabala, en las dimensiones social, interpersonal, personal y profesional se requiere considerar “el saber, el saber hacer y el ser, respondiendo las preguntas ¿Qué es necesario saber? (conocimientos, contenidos conceptuales) ¿qué se debe saber hacer? (habilidades, contenidos procedimentales) y ¿cómo se debe ser? (las actitudes, los contenidos actitudinales)” (99-100). Es decir, estos contenidos se identifican como conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Tobón identifica con el desempeño idóneo el saber hacer, el saber conocer y el saber ser (180-182), así mismo desarrolla los instrumentos de los tres saberes. Los instrumentos del saber ser son los valores, las actitudes y las normas donde se procesa la información afectiva. Los instrumentos del saber hacer son los procedimientos (cognitivos, cognitivo-motrices, algorítmicos y heurísticos) y las técnicas (que son una secuencia de acciones, en muchas de las ocasiones mecanizadas y relacionadas con las habilidades de quien las ejecuta). Mientras que los instrumentos del saber ser son las actitudes, valores y normas (196-201).

2.2.2. Tipos de competencias

En México, en el Acuerdo 444 se establecieron las condiciones para la aplicación del modelo educativo basado en competencias para el nivel medio superior y presenta la siguiente clasificación: 1) competencias genéricas también conocidas como competencias clave, son transversales a todas las disciplinas y aplicables a lo largo de la vida: se autodetermina y cuida de sí, se expresa y comunica, piensa crítica y reflexivamente, aprende de forma autónoma, trabaja en forma colaborativa y participa con responsabilidad en la sociedad. Estas competencias se acompañaban de atributos. 2) Las competencias disciplinares básicas y competencias disciplinares extendidas, consideran los conocimientos, actitudes y procedimientos mínimos para las cuatro disciplinas del marco curricular común:

Matemáticas, Ciencias experimentales (física, química, biología y ecología), Ciencias sociales (historia, sociología, política, economía y administración) y Comunicación (lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática 3) competencias profesionales básicas y competencias profesionales extendidas que son las que caracterizan e identifican a cada subsistema educativo de nivel medio superior. Es importante mencionar que, en el bachillerato de arte y humanidades del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, quedó plasmado en su Plan de Estudios con enfoque en competencias del año 2011, las competencias de esta manera: 1) competencias genéricas, 2) competencias disciplinares básicas y competencias disciplinares extendidas, que se mantienen conforme lo indicado por el Acuerdo 444 y 3) competencias artísticas que se proponen para cada una de sus áreas artísticas (10). Es relevante mencionar que dentro de estas competencias lo que se persigue es que se cubran en ellas contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales dentro de su desempeño, tal y como se mencionó en el apartado anterior.

Estas son a grandes rasgos las competencias, sus tipos y características aplicados en el modelo educativo con enfoque en competencias.

2.3. Estrategias didácticas

En esta sección se abordará la definición de estrategia didáctica, sus tipos, así como la intención de estas, sus técnicas y actividades a desarrollar por el docente y por el alumno.

La definición de estrategia didáctica que proporciona Sergio Tobón en su obra *Formación basada en competencias* es la siguiente: "...las estrategias pueden ser definidas como una secuencia de pasos o etapas que se ejecutan con el fin de alcanzar unos determinados objetivos, mediante la optimización y regulación de los procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices" (182). Para Ronaldo Feo las estrategias didácticas son "los

procedimientos por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa” (222). Este autor nos muestra también la clasificación de las estrategias: de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación e instruccionales. En este informe me concentraré en la primera (222-223). Sergio Tobón explica que las estrategias didácticas requieren ser flexibles y que deben considerar en su momento de construcción la finalidad que se persigue, los contenidos de la asignatura y la concepción que se tenga de los estudiantes (216).

2.3.1. Clasificación de las estrategias didácticas

Julio Pimienta Prieto en su obra *Estrategias de enseñanza-aprendizaje* las clasifica en tres grupos: estrategias para indagar sobre los conocimientos previos, estrategias que promueven la comprensión y estrategias grupales. Frida Díaz Barriga en su libro *Estrategias de enseñanza* desarrolla los tres momentos de aplicación de las estrategias de enseñanza: antes, durante y después de un contenido curricular específico. Las estrategias preinstruccionales activan los conocimientos previos y proporcionan una contextualización del nuevo conocimiento, son ejemplos: los objetivos de aprendizaje y el organizador previo. Las estrategias constructivas propiamente se refieren al momento de la enseñanza y utiliza las ilustraciones, los resúmenes, los mapas conceptuales y redes semánticas, entre otros. Las estrategias postinstruccionales permiten al alumno valorar su propio aprendizaje, entre otras, tenemos pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, mapas conceptuales y redes semánticas (70-73).

2.3.2. Estrategias didácticas para la comprensión lectora

La finalidad de este informe es la comprensión lectora de los estudiantes de bachillerato de la asignatura de literatura mexicana, por lo que es necesario abordar las estrategias didácticas

específicas en esta área. Existen varias estrategias encaminadas a la comprensión lectora, aquí se mencionan las más representativas.

Isabel Solé en su obra “Estrategias de lectura” comenta que es importante la comprensión lectora porque “queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole” (61). Así que bajo esta premisa es pertinente definir lo que es la comprensión lectora. Según Lira Batista, citando a Pearson y Johnson indica: “La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído, la comprensión implica hacer muchas inferencias” (30). Según López Jiménez la comprensión lectora es un proceso intencional interactivo, gradual y estratégico orientado a logros específicos, resultado de la interacción entre el sujeto y el texto en los niveles lingüístico, situacional, actitudinal, etc. (8).

Frida Díaz Barriga define a la comprensión lectora como “una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (275). Además, Frida Díaz Barriga considera importante en la comprensión lectora los siguientes elementos: 1) Las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático, 2) El conocimiento previo del lector se enfrenta a la información nueva incluida en un texto, 3) Las habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje, 4) El conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de géneros y estructuras textuales, 5) El conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y que deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos (274-275).

También es importante conocer por qué no se logra la comprensión lectora. Díaz Barriga comenta las causas más comunes por las que no se logra la comprensión lectora: 1)

por desconocimiento del significado de ciertos términos centrales dentro del texto, 2) por carecer de las habilidades necesarias para seguir la progresión temática, 3) Otro problema, quizá el más típico, es aquel que tiene que ver en forma directa con la construcción de la macroestructura, 4) no identificar la estructura formal del texto, 5) no poder construir el “modelo de la situación” a que se refiere el texto y 6) dificultad en la aplicación de las estrategias autorreguladoras (279-282). Estos elementos pueden ser factores que obstaculicen o favorezcan la comprensión lectora.

López Jiménez, citando a José F. y Herrero, comenta que es importante establecer el nivel de comprensión lectora que se desarrolla, ya que esto definirá las estrategias que se utilicen, ya sea por el nivel de los lectores o por el objetivo que se persiga como docente. Herrero define cinco niveles: el nivel literal, que es la literatura superficial; el nivel inferencial, donde se pueden inferir ciertos huecos de información y recrear la información obtenida mediante la paráfrasis; el nivel crítico, donde el lector es capaz de emitir una opinión; el nivel apreciativo tiene la habilidad de interpretarlo conforme a otros puntos de vista; y el nivel creador, en que el lector es capaz de realizar una obra nueva a partir de lo recibido en el texto origen (31). Isabel Solé y Frida Díaz Barriga coinciden en considerar tres momentos para la aplicación de las estrategias lectoras: 1) previos a la lectura, 2) durante la lectura y 3) después de la lectura.

Isabel Solé desarrolla, para el momento previo a la lectura, las siguientes estrategias: 1) ideas generales, 2) objetivos de lectura, 3) revisión y actualización del conocimiento previo, 4) establecer predicciones sobre el texto y 5) generar preguntas sobre él. En las ideas generales, Solé propone la importancia de la motivación, tanto de los estudiantes como del profesor, “en donde a la lectura se le muestre como un instrumento de aprendizaje, información y disfrute” (78). La intención es motivar a los alumnos a la lectura mediante la

selección de textos adecuados para su edad e intereses, actividades de lectura fraccionada y, sobre todo, recalcar a los alumnos que son capaces, que tienen las herramientas para acceder a la comprensión de la lectura.

En los objetivos de la lectura, Solé muestra una lista de posibles objetivos que pueden presentarse en cualquier edad y, en especial, en las aulas académicas como: leer para obtener una información precisa, leer para aprender, leer por placer, leer para dar cuenta que se ha comprendido, entre otros. Para que la lectura sea eficiente se requiere tener un propósito de lectura. En la revisión y actualización del conocimiento previo es importante que el lector se plantee la pregunta ¿qué tanto sé del tema?, por lo que Solé sugiere una serie de acciones que el docente debe realizar para activar estos saberes previos: proporcionar una explicación general sobre el tema del texto, indicarles los elementos que requieren atender e invitarlos a compartir lo que ellos saben del tema. En las estrategias durante la lectura, una de ellas es la lectura compartida que será una lectura grupal en voz alta o en silencio y después se invitará a realizar la predicción, la recapitulación, el cuestionamiento y la clarificación. Finalmente, las estrategias después de la lectura involucran la confirmación de la idea principal, el resumen que ayude a identificar la idea principal, las ideas principales y lo diferencien de la temática. Es importante que las preguntas conduzcan a determinar el tema del texto, así como las causas y efectos de ciertos eventos o fenómenos. Son de utilidad las preguntas literales, las preguntas de piensa y busca y las preguntas de elaboración personal. (77- 142)

Frida Díaz Barriga expone que en las estrategias previas a la lectura es importante establecer el propósito de la lectura. En el ámbito escolar se consideran: 1) Leer para encontrar información, 2) leer para seguir instrucciones, etc. 3) leer para demostrar que se ha comprendido un texto y 4) leer para aprender. La estrategia recomendada por Díaz Barriga es la predicción y elaboración de preguntas, ya que esta estrategia activa los saberes previos

y conduce al lector a determinar el contexto de la lectura y a detectar el tema del texto (287). Además, Díaz Barriga explica que, durante la lectura, las estrategias que se recomiendan por los autores mencionados son: 1) el monitoreo o supervisión, que consiste en ir regulando la comprensión del texto por medio del reconocimiento de las palabras, de la temática y del contenido del mismo, 2) identificación de la información de mayor importancia. Para este proceso se recomiendan las siguientes estrategias: elaboración de inferencias, uso de estructuras textuales, subrayado y toma de notas, entre otros, 3) estrategia estructural que permite al lector el reconocimiento de textos similares (289-294). Las estrategias que se realizan después de la lectura, según Díaz Barriga son: 1) estrategia autorreguladora de evaluación de los procesos y de los productos, 2) actividades estratégicas específicas: identificación de la idea principal y el resumen (294-295).

Graciela Alejandra Farrach Úbeda en su artículo “Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora” describe las estrategias lectoras participativas que involucran la participación grupal como: pequeños grupos de discusión, los foros, secuencia textual, lluvia de ideas, preguntas guía, juegos de roles y aprendizaje cooperativo (8-11). Por su parte, Rubén Darío Hurtado Vergara en su artículo “El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura” agrupa en tres las estrategias de comprensión lectora. En el primer grupo incluye al recuento, la discusión y la relectura. El recuento es una estrategia donde el profesor guía a los estudiantes para que verbalmente muestren el alcance que tuvieron en la lectura, completando los espacios en blanco de sus compañeros y la relectura que complementará la información recibida del texto. En el segundo grupo incluye al resumen, donde se desarrollará la identificación de las ideas principales de un texto. Finalmente, en el tercer grupo, a las preguntas que pueden ser del tipo literal, inferenciales y crítico-intertextuales (81-88).

En el siguiente capítulo abordaré una breve descripción acerca de *La tumba* de José Agustín y la “Literatura de la onda”. La importancia de esta novela es que es una obra escrita por un joven para jóvenes y, a pesar de que hace varias décadas fue publicada, aún es vigente y atractiva para los alumnos del nuevo milenio, ya que se plantean problemas actuales, personajes que ellos pueden encontrar dentro de su círculo de amigos, el manejo del lenguaje de la novela es un lenguaje coloquial mezclado con inglés, aspecto que se identifica con el habla actual de varios jóvenes, la preferencia por la música en inglés, así como los cambios de ambiente entre momentos de humor y momentos densos mantienen el interés del lector y, en este caso, de los estudiantes. En mis años de experiencia docente me he dado cuenta de que es una obra que acerca a los jóvenes a la lectura y apoya a aquellos con problemas de comprensión lectora. Además, el halo de ser una obra producto de los años sesenta, en la revolución cultural que expone la liberación de los jóvenes en muchos sentidos, hacen que sea una aproximación muy adecuada para conocer esa época.

Capítulo 3. Propuesta didáctica

He considerado para mi propuesta didáctica presentada en este informe *La tumba* de José Agustín por ser un texto cercano a los estudiantes por su temática y las características de los personajes, así como la edad que el autor tenía cuando la escribió. Conforme a lo que comenta Viviana Suárez “es importante considerar que en la lectura se hilvanan una serie de elementos que influyen en el lector: su cultura, sus gustos, sus intereses, su situación personal, su propósito con el texto y las condiciones inmediatas de lectura tienen que ver con los sentimientos, las sensaciones y las asociaciones imaginarias que se generen” (217-218). Cada año cuando la leemos en clase siempre genera en los estudiantes mucha expectativa. Me parece pertinente hablar sobre José Agustín, su obra, su contexto y las características de la “Literatura de la onda” para que sea más clara la identificación que genera la lectura de la novela en los estudiantes, ya que es una novela de, en aquel entonces, un joven escritor para lectores jóvenes.

3.1. El autor

José Agustín Ramírez Gómez, conforme a las entrevistas dadas a Karl Höls, Cunningham y a la misma autobiografía de José Agustín, nació en Guadalajara en el año de 1944. En la entrevista a Desennoix el autor comenta que recibió su nombre por la petición de su tío José Agustín Ramírez, ya que él no tuvo hijos, su tío fue compositor y es recordado por sus canciones *Por los caminos del sur*, *Acapulqueña*, *Caleta* y *La Sanmarqueña* (161). Se le considera prosista, dramaturgo, ensayista e historiador. José Agustín se formó como escritor en el taller literario de Juan José Arreola de 1962 a 1964, tal como señala en entrevista a Höls “... las enseñanzas fueron invaluable. Arreola reconoció mi propio estilo literario y me ayudó a consolidarlo” (112). De este tiempo colaboró con la revista cultural *Búsqueda* e

hicieron la revista *Mester*, en 1964 publicaron su novela corta *La tumba* cuando él tenía 19 años. Dos años después publicó su segunda novela *De perfil. Se está haciendo tarde* en 1973, en 1982 *Ciudades desiertas*, en el año 1986 *Cerca del fuego* y en 1977 *Luz interna, Luz externa*. Los libros de cuentos publicados son *Inventando que sueño* de 1968, *La mirada en el centro* de 1977, *Furor matutino* de 1985, *La miel derramada* de 1992. Obras dramáticas: en 1969 *Abolición de la propiedad*, en 1974 *Círculo vicioso*. También escribió el ensayo *Contra la corriente* y estudios historiográficos: *Tragicomedia mexicana* I y II en los años 1990 y 1993. Ha sido considerado como uno de los líderes de lo que se llamó la “Literatura de la onda”, junto con Gustavo Sáinz y Parménides García Saldaña.

3.2. Su obra

La tumba tuvo la fortuna de ser una novela muy vendida y, además, provocó la reacción de varios escritores y críticos del momento, entre ellos Emmanuel Carballo quien declaró que ésta era “una novela tan ingenua como pedante” a lo que José Agustín comentó estar de acuerdo en la entrevista dada a Cunningham (24). Asimismo, comenzaron a relacionar las propuestas literarias de Gustavo Sáinz, José Agustín y Parménides García Saldaña, pues los tres eran jóvenes escribiendo sobre jóvenes. Sus novelas provocaron comentarios como el de Juan Rulfo quien aseguró que era una literatura de payasada y el de Margo Glanz que integró a estos escritores, junto con otros, en un movimiento que ella nombró como “Literatura de la onda” e identificó como rasgo característico de las obras *De perfil* y *Gazapo*, el que ambas crearon personajes de la colonia Narvarte, ciudadanos de la clase media que utilizaban su jerga y el albur al ritmo de la música pop, obras a las que caracterizó como faltas de calidad. En relación al lenguaje, Glanz cita a Carlos Monsiváis quien mencionaba que en *la onda* se unieron el habla de la frontera y el de los delincuentes de los años cuarenta, a lo que José

Agustín responde en una entrevista a Höls “*Por su carácter contracultural este lenguaje, conocido como ‘de la onda’ estaba conectado con el de la delincuencia y recogía numerosos anglicismos sino es que de plano en momentos era auténtico espangles*” (115) y, agrega en relación al tema, que “el lenguaje de la onda, que hasta la fecha, sigue siendo la base del habla coloquial en México, [...] se renueva y se pone a prueba en sus capas coloquiales, especialmente en las juveniles, que muchas veces son altamente imaginativas, divertidas, ingeniosas e impiden que el idioma se estanque o se esterilice” (116). En la misma entrevista con Höls, José Agustín indica, acerca de su narrativa, que

relata la vida de jóvenes protagonistas, los que protestan vivamente en contra de lo establecido. En su modo de vivir –es decir, en su consumo de alcohol y drogas como medio para experimentar nuevas vivencias, así como también el lenguaje lleno de modismos coloquiales y anglicismos– las personas reaccionan en contra de los convencionalismos de la sociedad burguesa (122).

Cunningham asegura al respecto: “José Agustín junto con Gustavo Sáinz y Parménides García Saldaña modificaron los contenidos tradicionales de la narrativa mexicana al incluir al sector juvenil y sus preocupaciones singulares dando origen a la llamada “Literatura de la onda” (23). En esta misma entrevista, además, el mismo José Agustín, al hablar de su obra *La tumba*, reconoce que en ella hay influencia de las teorías marxistas y existencialistas que se manifiestan en los personajes de Gabriel y Dora, el primero representando el pensamiento pequeño burgués y, la segunda, el pensamiento marxista que Gabriel capta, pero no acepta, lo que lo lleva al desenlace de la obra (116). *La tumba*, junto con *Gazapo*, son las obras que abren lo que se consideraría la “Literatura de la onda” que en su propuesta presenta similitudes en cuanto a temática, tipo de personajes, manejo de lenguaje y experimentación estética. Veremos en el siguiente apartado las

características de este movimiento literario que, como puede observarse, se compuso de obras que representaron de manera fiel lo que ocurría en la Ciudad de México a finales de los sesenta y principios de los setenta.

3.3. La “Literatura de la onda”: características y representantes

Los años sesenta presentaron en México un ambiente propicio para los jóvenes ciudadanos que tenían mayor contacto con el exterior, lo que les permitió una transculturación que se manifestó en su estilo de vida. Fue una generación que luchó por romper los convencionalismos en una sociedad conservadora y los caracterizó la búsqueda del reconocimiento por parte de esta misma sociedad como agentes de cambio. En Estados Unidos fue la década de los mayores movimientos civiles que pretendía la igualdad, la liberación sexual y reproductiva de la mujer, así como la necesidad de reconocer los derechos de los grupos marginados por la sociedad, la experimentación con sustancias psicotrópicas, la psicodelia y el rechazo a la guerra. Estos aspectos germinaron en la literatura en grupos como la *Generación Beat* en Estados Unidos y, en México, sin el impacto político del primero, la “Literatura de la onda”.

La *Generación Beat* fue un movimiento contracultural que le impregnó a la literatura libertad de expresión, la irreverencia y la ausencia de resquicios de moral que hicieron de esta expresión literaria una propuesta transgresora que salía de los convencionalismos morales de la época, así como una renovación de la forma y el léxico poético, además de ligar a la poesía al rock, al sexo y a las drogas de manera contundente. En México, muchos elementos de la *Generación Beat* están presentes en la “Literatura de la onda” en el aspecto de la rebeldía expresada en el lenguaje, las situaciones y los personajes desarrollados en este

tipo de propuesta literaria. Generalmente se les reconoce a Parménides García Saldaña, Gustavo Sainz y a José Agustín como miembros de este movimiento.

José Agustín reconoce en varias entrevistas, y sobre todo en su artículo “La onda que nunca existió” que la “Literatura de la onda” abrió nuevas posibilidades en el uso del lenguaje en la narrativa, de la experimentación, al mezclar diferentes géneros; y en la construcción de personajes jóvenes citadinos de clase media o alta. Desde su origen, la crítica que más influyó la percepción del grupo en el colectivo literario fue la que realizó Margo Glanz en “Onda y escritura: jóvenes de 20 a 33” en donde la califica como literatura de poca calidad y sin proyección a futuro, además, según José Agustín, Glanz le adjudicó ese nombre al movimiento debido a un cuento que escribió con título “Cuál es la onda”:

En especial nos quejábamos de la denominación “Literatura de la onda”. Margo me echó la pelota a mí porque escribí *Qué onda con la onda*, pero este relato no es un manifiesto literario sino la historia de dos jóvenes que toda la noche recorren hoteles sin hacer el amor; está escrito con un lenguaje que parte de lo coloquial para jugar incesantemente las palabras y para subvertir las formas tradicionales del relato. (13)

Con relación al tema de la onda en el mismo artículo, José Agustín explica que la palabra onda se empezó a usar en los años sesenta de manera coloquial adjudicándole muchos significados como: posibilidad, proyecto, fiesta o reunión, aventura o situación, espíritu de los tiempos, lo que estaba ocurriendo, el arte de alguien, algo correcto o afortunado o viceversa, una condición mental, los matices de las cosas, también significaba entender algo difícil (12-13). José Agustín escribió sobre el tema y ha concedido entrevistas para esclarecer lo que es la “Literatura de la onda” y, de cierta manera, se convirtió en vocero de sus compañeros y de este movimiento que, por coincidencias estéticas, fueron unidos. En la entrevista concedida para Cunningham expresa las siguientes características:

Inclusión de subcultura y cultura de masas como canciones, refranes, clichés publicitarios, sentido del humor, profunda irreverencia, realista, la juventud como tema central y como subtemas: el rito de iniciación del joven a la madurez, problemas políticos, estudiantiles, familiares en la relación padre-hijo, problemas con las modas juveniles, el rock, las costumbres, la forma de vestir, el papel del nuevo intelectual, libertad creativa, personajes arquetípico, la búsqueda de identidad (26-32).

Además, José Agustín agregó otras características más en el artículo “La onda que nunca existió”: “los escritores describieron su entorno, utilizaron el lenguaje coloquial, incorporaron referencias o herramientas del cine, rock, televisión, comics, fantasía, sueños, visiones, novela negra y ciencia ficción, [...] descubrimiento del amor y del cuerpo, el erotismo, [...] juegos de palabras, fusión de géneros, irreverencia, sátira, parodia, ironía y crítica social” (10). Finalmente, podríamos resumir este movimiento en las siguientes características: el lenguaje es coloquial, muy de los jóvenes ciudadanos de clases media y alta de los sesenta, los personajes son jóvenes, se dibuja la sociedad defecha de la época, la narración es veloz y dinámica, uso del humor, se referencia a músicos, cantantes y actores de México y de Estados Unidos, recurrencia constante a citar canciones en inglés y español, la liberación sexual se manifiesta a lo largo de los relatos, se percibe una influencia cultural norteamericana sobre la mexicana, los personajes femeninos mujeres muestran mayor libertad e iniciativa. Estas características provocan en el lector, sobre todo en el joven, un interés particular por las similitudes y diferencias que pudieran existir entre su contexto y los reflejados en la narrativa de la “Literatura de la onda”.

3.4. La importancia de *La tumba* para los estudiantes de bachillerato de arte y humanidades

Al ser *La tumba* una novela escrita, por aquel entonces un joven José Agustín, para jóvenes, ha roto la barrera del tiempo, ya que a los jóvenes del nuevo milenio les interesa su lectura y se sienten identificados con los personajes, porque tienen en común, en primer lugar, el estadio de vida llamado juventud. Sandra Souto, en su artículo “Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis” define a la juventud como un periodo en la vida en que la sociedad deja de verle como a un niño, pero sin las libertades de un adulto. Resulta importante ahondar un poco sobre este tema porque la obra seleccionada para esta propuesta didáctica es *La tumba*. Retomando lo que Souto expresa en su artículo sobre lo que es la juventud:

La juventud se puede definir como el periodo de la vida de una persona en el que la sociedad deja de verle como un niño, pero no le da un estatus y funciones completos de adulto. Como etapa de transición de la dependencia infantil a la autonomía adulta, se define por las consideraciones que la sociedad mantiene sobre ella: qué se le permite hacer, qué se le prohíbe, o a qué se le obliga. Se espera que los jóvenes empiecen a diseñar un currículo de decisiones propias –amigos, ocio, colectivos a los que se quiere pertenecer, educación, mercado laboral, ...– que los convierta en sujetos autónomos, y la sociedad les exige una postura clara y definida ante ellos mismos y ante su contexto social inmediato. (171)

También Souto comenta que el concepto de juventud ha sido modificado a lo largo del tiempo. La existencia biológica del adolescente y del joven ha sido reconocida desde la antigüedad y, así como en Grecia y Roma se les consideró dentro de los estadios de la vida del hombre, en Francia, en el siglo XVII, se reconocieron tres estadios: la infancia, la

juventud y la vejez. De acuerdo con Souto, la noción de joven como grupo social fue aceptada en las sociedades industrializadas a finales del siglo XVIII y XIX. El Estado fue el responsable de crear reglamentaciones en materia educativa y laboral para extender el periodo de tiempo de dependencia económica, retardo de la edad reproductiva y protección hasta edades que iban de los 7 años a los 21 años, así como las edades mínimas para la responsabilidad civil. Este reconocimiento de la juventud y adolescencia como grupo social no se manifestó en la misma proporción en todos los países, ni en todas las clases sociales ni en todos los géneros. Inicialmente esta protección fue más notoria en las clases altas y, progresivamente, fue aterrizando a las más bajas, quienes mostraron más rechazo por la pérdida de ingresos en sus familias. También se inició en las naciones europeas y, posteriormente, en el resto de los continentes y, para las mujeres. La autora expone que en el periodo de entreguerras se reconoce a los jóvenes como un motor de cambio y surgen los estudios encaminados a los adolescentes y jóvenes que inician en los años sesenta (171-182). Es relevante mencionar este aspecto de la juventud debido a que mis estudiantes forman parte de este grupo social y pertenecen a los grupos identificados por estos. Aunque la novela *La tumba* posee un contexto de los años sesenta, los alumnos pueden reconocer personalidades y problemáticas de los personajes cercanas a las suyas.

3.5. Propuesta didáctica

En la práctica docente la planificación didáctica es una actividad que al docente le permite proponer el diseño de la intervención educativa ya sea de manera semestral, por unidad temática o bloque temático o por secuencia didáctica. Esta actividad requiere tal y como lo expresa Carlos Lomas en su obra *Como enseñar a hacer las cosas con palabras*, identificar los objetivos por curso, seleccionar y determinar la secuencia de contenidos, determinar los

criterios de evaluación, seleccionar los materiales didácticos, elaborar secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje, aplicar la metodología y determinar el agrupamiento del alumnado (66). Esta es una actividad que requiere de una planificación pensada en función de las características y necesidades de los estudiantes, así como del currículo oficial y, tal como lo expresa Lawrence Stenhouse, citado por Lomas “la programación didáctica sea, ante todo, una hipótesis de trabajo y nunca algo acabado y perfecto” (70) ya que, al tratar con grupos de personas, nuestros estudiantes, se requiere cierta flexibilidad en la aplicación de la planeación didáctica.

Quiero expresar con propuesta didáctica una sugerencia de enseñanza que busca resolver el problema de la comprensión lectora, conforme los objetivos, los contenidos curriculares del bloque temático del programa de estudios de la asignatura Literatura Mexicana, considerando las sesiones, el espacio, las actividades sugeridas para desarrollar la comprensión lectora de mis estudiantes según sus características y necesidades. Un tema que les gusta mucho a los alumnos es el de la “Literatura de la onda”, pues su contexto desarrollado en los años sesenta, su temática, las historias, el lenguaje, el uso del humor, los personajes y los problemas que se plantean hacen que esta obra literaria sea muy cercana a los jóvenes estudiantes del siglo XXI. A continuación, desarrollo mi propuesta didáctica basada en mi experiencia al momento de impartir clases en torno a este movimiento literario y, en específico, a *La tumba*.

Sesión 1

Generalmente inicio con una actividad previa relacionada con la adolescencia y la juventud. Con antelación les comparto un breve cuestionario (anexo 1) para que se lo apliquen a sus abuelos y a sus padres, de ser posible, o a personas adultas y de la tercera edad, con ello los

invito a investigar un poco sobre la juventud y adolescencia. Iniciamos la clase con el cuestionario en plenaria y comparamos las respuestas obtenidas y, después, hablamos sobre lo que investigaron previamente en relación con la juventud y adolescencia. En esta actividad se pretende desarrollar la competencia genérica: *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales*. Mis alumnos demuestran respeto hacia las diferencias que pueden ocurrir a lo largo del tiempo en el lenguaje, en la manera de percibir las cosas y las costumbres y valores que existían en la época en que se escribió la novela.

Posteriormente se integra al grupo en tres equipos en donde a cada uno se le asigna un tema: a) contexto de los años sesenta, 2) la *Generación Beat* y 3) características de la “Literatura de la onda”. Con esta actividad pretendo desarrollar la competencia genérica: *Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad*. En este caso, al ubicar a la novela dentro de un movimiento literario que ocurrió en un periodo y espacio determinados en nuestro país les permite a los alumnos desarrollar esta competencia. En este aspecto retomamos lo propuesto por Vigotsky sobre la socialización del conocimiento, la zona de desarrollo próximo, así como la importancia de la socialización para la difusión del saber científico y artístico.

Generalmente mis alumnos tienen celular con internet con el que pueden realizar la búsqueda. El producto solicitado es un mapa conceptual que se podrá proyectar en mi computadora con el cañón acompañado de una exposición sobre lo encontrado. Mi papel es el de aclarar dudas sobre lo investigado. El apoyo con preguntas guía sobre cada tema asignado. La elaboración del mapa conceptual pretende desarrollar la competencia genérica: *Piensa crítica y reflexivamente. Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y*

relaciones. Esta competencia la desarrollan cabalmente mis alumnos con la elaboración de un mapa conceptual sobre la “Literatura de la onda” y el análisis literario de la novela *La Tumba* de José Agustín. Esto confirma lo expuesto por las etapas de desarrollo cognitivo propuesto por Piaget.

El trabajo colaborativo propicia que la clase sea muy participativa, en donde el conocimiento se obtiene de manera grupal y los jóvenes van descubriendo nuevos elementos sobre la época. Con esta actividad se busca desarrollar la competencia genérica: *Trabaja en forma colaborativa*, ello corrobora la propuesta de Vigotsky respecto a la zona de desarrollo próximo. La asignación de mapas conceptuales está sustentada por Novak, ya que éste consideraba que su construcción ayuda a consolidar el proceso de asimilación de nuevos conocimientos a los previos para obtener un aprendizaje significativo. Mis intervenciones son siempre como la de mediador del conocimiento, apoyándome en las ideas del constructivismo.

Finalmente, se les recuerda realizar la lectura de la novela *La tumba*, generalmente, tienen ocho días para leerlo, hasta la próxima sesión. Les proporciono una presentación power point que incluye el contexto, las características de la “Literatura de la onda” y las preguntas guía (anexo 2) para la lectura. La lectura es asignada como actividad extraescolar conforme a lo expuesto por Bolívar Calixto et al., quien cita a Larrosa:

La experiencia con un texto no solo se refiere al acto de leer, sino que está relacionada con la estética (un estilo) y la ética (modo de conducirse), es individual y ayuda a la maduración del sujeto, enseña a vivir humanamente y es diferente al experimento, porque solo se produce cuando hay condiciones adecuadas en tiempo, lugar, espacio y relación texto lector, solo entonces la lectura se convierte en experiencia (202).

Para la lectura en casa les recuerdo a mis alumnos las etapas de la estrategia de lectura que propone Isabel Solé, invito a los chicos a interpretar el título de la novela, realizar hipótesis acerca de su contenido, repasamos visualmente el texto en búsqueda de imágenes y caligrafía diferente. Después les hago recapacitar sobre la intención de la lectura. Se realiza la lectura y les propongo investigar las palabras que desconozcan, les proporciono unas preguntas guía y, si en clases tienen dudas, podemos releer algunos fragmentos para aclararlas.

Sesión 2

En la sesión 2 se comenta y se revisa la lectura de la novela *La tumba* de José Agustín, en este punto se busca desarrollar la competencia genérica: *Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros*. En este caso, el género con el que se trabajó es el narrativo, específicamente una novela. Los alumnos son conscientes de que están trabajando con un producto artístico. Se acercan a este arte por medio de su lectura que se promueve mediante estrategias de comprensión lectora propuestas por Isabel Solé y Frida Díaz Barriga. En este momento aplico varias técnicas participativas para mejorar la comprensión lectora de mis alumnos, como Farrah expresa: “Entre las estrategias metodológicas participativas, destaca la utilización de dinámicas. [...] para lograr un aprendizaje significativo, y por ende estimular la comprensión lectora. [...] permitió, además, fortalecer las relaciones interpersonales y facilitar la comprensión de textos, de manera lúdica y placentera” (17). Lo primero que realizo es preguntarles acerca de su experiencia lectora, si le entendieron o no, qué se les dificultó y por qué creen que haya ocurrido, en algunos casos leemos los fragmentos que presentaron dificultad (relectura). Después, en plenaria, escuchamos comentarios acerca de la obra y resolvemos grupalmente

las preguntas guía, aquí aplico la estrategia del recuento. Realizamos en grupo un breve análisis literario (tema visto anteriormente) para que los chicos identifiquen algunos elementos y se les facilite su entendimiento, aquí me apoyo en lo que comenta Lira Batista: “La importancia de la lectura y [...] análisis del texto [...] pueden servir al educador [...] para motivar el interés en los estudiantes” (41). El tipo de análisis que realizamos en clase es el estructuralista por ser el que se les solicita en los exámenes de admisión para la UNAM. Ello significa que en el análisis descomponemos el texto en sus partes y, al término, realizamos la síntesis al reunirlos nuevamente con la opinión de los estudiantes y las actividades que se desarrollan posteriormente. En este punto se busca desarrollar la competencia genérica: *Trabaja en forma colaborativa*, esto lo desarrollamos durante las dos sesiones en las plenarios y también en algunos equipos para el trabajo creativo. Me parece que en este aspecto los jóvenes no solo colaboran para realizar un producto, sino para poder compartir y adquirir conocimientos, en este caso, para aclarar algunas secciones de la lectura de *La Tumba* que permite una homogenización de la comprensión lectora.

Finalmente, en equipos o de manera individual, se realizan actividades lúdicas para consolidar la lectura. Abril Villalba, citando a Bassols y Torrent, expresa la importancia del trabajo creativo: “Los estudiosos de los géneros textuales de la llamada Escuela de Ginebra (Adam, Bronckart, Dolz...) no aceptan la idea de enseñar a escribir; creen que no se enseña a escribir, sino a narrar, contar, describir, argumentar...” (19). Considerando esta afirmación, esta propuesta didáctica tiene como cierre la elaboración de una actividad creativa en donde los estudiantes narren lo previamente leído y comentado, ya sea por medio de la elaboración de cuentos, poemas, reflexiones, canciones, representaciones dramáticas, historietas, caricaturas o ensayos. Todas estas actividades tienen la ventaja de que se desarrollan las capacidades metacognitivas y no solo una comprensión mecánica de la lectura; se involucra

el sentido crítico y creativo. Estas actividades tienen como sustento lo expresado por Bolívar Calixto et al.:

entonces, la relación entre lector-obra literaria no es llana, es compleja, por lo que la intención del texto se descubre cuando el lector devela el contenido literario y traspasa los límites del autor. En consecuencia, lo literario del texto vive cuando el lector asume, revela, ausculta, critica, interpreta y coexiste con la historia, sintiendo una desacomodación que lo invita a la reflexión de muchos temas, al encuentro consigo mismo y a alcanzar el goce del texto. (203)

Debido a que las actividades lúdicas artísticas son actividades atractivas para los estudiantes pueden desarrollar la metacognición, tal como lo expresa Hany “Sin abandonar la función primordial de placer, sin duda la lectura literaria puede promover en el lector experiencias más complejas y profundas, como lo son la función formativa de la imaginación y el desarrollo del pensamiento crítico.” (24) En este punto considero se pueden desarrollar las siguientes competencias disciplinares: *Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos, preconcepciones y nuevos conocimientos* y *Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa*. Mis estudiantes además llevan dos semestres de Taller de Lectura y Redacción y, en general, los profesores cuidamos mucho su redacción y ortografía, en este sentido, en el sexto semestre son capaces de producir textos argumentativos o artísticos como lo solicitado en esta propuesta didáctica.

Finalmente, la fase de la evaluación de la comprensión lectora puede ser bastante complicada. Pérez Zorrilla recomienda la utilización de diferentes estrategias para su evaluación, entre las que menciona: la evocación o recuerdo libre, preguntas abiertas, preguntas de sondeo (ambas de manera oral), cuestionarios, ítems de verdadero falso,

preguntas de opción múltiple (126-129). Mi propuesta se basa en un trabajo creativo o argumentativo, aprovechando la inclinación que tienen mis estudiantes para las artes (anexo 3). En este último punto considero desarrollar la competencia artística: *Valora la función de las expresiones artísticas y de los medios de comunicación, en la recreación y transformación de la cultura*. Mis alumnos valoran significativamente las expresiones artísticas debido a sus inclinaciones personales por el modelo educativo del CEDART y también por el uso de tecnologías digitales.

Tabla 4 Estrategia didáctica sesión 1

| | | | | | | | |
|--|--------------------------|--|------------|-----------------------|--|---------------|----|
| ASIGNATURA | LITERATURA MEXICANA II | CLAVE | MC0649 | CRÉDITOS | 4 | HORAS TOTALES | 32 |
| SEMESTRE | SEXTO | DURACIÓN DEL SEMESTRE | 16 SEMANAS | CAMPO DE CONOCIMIENTO | HUMANIDADES | | |
| COORDINADOR DE ASIGNATURA | ELIZABETH MUSTAFA ZUÑIGA | | | FECHA DE REALIZACIÓN | Febrero de 2020 | | |
| <p>UNIDAD DE COMPETENCIA 1: Identifica las características de la “Literatura de la onda”.</p> <p>UNIDAD DE COMPETENCIA 2: Reconoce el concepto de juventud y adolescencia y cómo se refleja en la literatura.</p> <p>UNIDAD DE COMPETENCIA 3: Reconoce la relación obra-contexto.</p> | | | | | | | |
| <p>Competencias genéricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. <ul style="list-style-type: none"> ○ Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. • Piensa crítica y reflexivamente <ul style="list-style-type: none"> ○ Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. • Trabaja en forma colaborativa • Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. | | | | | | | |
| <p>Competencias disciplinares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. • Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos, preconcepciones y nuevos conocimientos. • Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. • Valora la función de las expresiones artísticas y de los medios de comunicación, en la recreación y transformación de la cultura. | | | | | | | |
| Conocimientos | | Habilidades y destrezas | | | Actitudes | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de los años sesenta | | <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la evolución de los conceptos juventud y la adolescencia • Relaciona las características de la literatura de la onda | | | <ul style="list-style-type: none"> • Valora la producción literaria de los escritores • Participa de manera respetuosa | | |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la juventud y adolescencia • Literatura de la onda | <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de la literatura de la onda | <ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta disposición hacia el trabajo • Respeto las diferentes opiniones | | |
| Duración: 100 minutos | Situación didáctica 1: ¿Siempre ha existido la adolescencia, cómo apareció? ¿Qué caracteriza a la década de los sesenta? ¿Qué importancia tuvieron los jóvenes en la Literatura de la onda? ¿Qué influencia tiene el contexto en la obra? ¿Siempre se ha vivido la juventud de la misma manera? | | | |
| Secuencia didáctica | | Sesión 1 de 2 | | |
| Inicio | Actividades de enseñanza | Actividades de aprendizaje | Materiales | Productos y evaluaciones |
| <ul style="list-style-type: none"> • Previo: cuestionario para entrevista. • Preguntas detonadoras acerca del contexto de los años sesenta | Preguntas detonadoras para acceder a conocimientos previos y activar nuevos. | Plenaria para compartir respuestas cuestionario. Plenaria para definir el contexto. | Pizarrón y gis, cañón, computadora. | <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas • Cuestionario |
| Desarrollo | Actividades de enseñanza | Actividades de aprendizaje | Materiales | Productos y evaluaciones |
| <ul style="list-style-type: none"> • Contexto • Antecedentes • Características de la Literatura de la onda | <ul style="list-style-type: none"> • El docente organiza a los estudiantes en tres equipos para investigar sobre: el contexto de los años 60, la generación beat y las características de la literatura de la onda. • El docente comparte ilustraciones y videos | Investigación en equipos. | Cañón, computadora, internet, celulares. | Evaluación: Sumativa Heteroevaluación Coevaluación Productos: Mapa conceptual. |
| Cierre sesión 1 | Actividades de enseñanza | Actividades de aprendizaje | Materiales | Productos y evaluaciones |
| Presentación de los mapas semánticos en plenaria, escrito sobre lo aprendido en la clase. | | | | |
| Lectura de <i>La tumba</i> | | | | Tarea lectura de la novela <i>La tumba</i> |
| | Actividad de cierre | | | |
| | Productos a entregar: Mapa conceptual sobre la "Literatura de la onda" | | | |
| | Materiales: Video, bocinas, computadora, cañón, libros, etc. | | | |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5 Lista de observación grupal

| | Si | No | Observaciones |
|-------------------------|----|----|---------------|
| Actitud positiva | | | |
| Participa asertivamente | | | |
| Disciplina en el grupo | | | |
| Total | | | |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6 Rúbrica Mapa Conceptual

| Criterio | Excelente | Bueno | Aceptable | Deficiente |
|--------------------------|--|--|--|--|
| Trabajo en equipo | Los estudiantes trabajan de manera integrada y eficiente | Los estudiantes trabajan con algunos problemas pero logran integrarse | Los estudiantes se distraen y entregan un trabajo incompleto | Los estudiantes no logran integrarse ni concentrarse, su trabajo es muy pobre o nulo |
| Organizador gráfico | La información contenida es relevante y ordenada, su presentación es excelente. | La información es relevante y ordenada pero le faltan datos y su presentación es muy buena. | La información es básica y la presentación es aceptable. | La información es muy pobre o errónea y el trabajo no es un organizador gráfico o está incompleto. |
| Corrección de estilo | El mapa conceptual presenta buen uso de ortografía, puntuación, sintaxis, uso de mayúsculas y minúsculas | El mapa conceptual presenta en general buen uso de la mayoría de los elementos de corrección de estilo | El mapa conceptual presenta un mediano buen uso de los elementos de corrección de estilo | El mapa conceptual carece de un buen uso de los elementos de corrección de estilo |
| Presentación | El mapa conceptual es elaborado con excelente limpieza, orden y claridad | El mapa conceptual cumple mayoritariamente limpieza, orden y claridad | El mapa conceptual cumple pobremente limpieza, orden y claridad | El mapa conceptual no fue elaborado con limpieza, orden y claridad |
| Presentación en plenaria | La información es clara, breve y correcta | La información es correcta pero no muy clara o breve | La información no es correcta | No participaron |
| Total | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7 Estrategia didáctica sesión 2

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| UNIDAD DE COMPETENCIA 1. El alumno Identifica elementos de los textos narrativos. | | | | |
| UNIDAD DE COMPETENCIA 2. El alumno consolida la comprensión lectora | | | | |
| UNIDAD DE COMPETENCIA 3. El alumno reconoce las características de la Literatura de la onda en la novela | | | | |
| Competencias genéricas. | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. <ul style="list-style-type: none"> ○ Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. • Piensa crítica y reflexivamente <ul style="list-style-type: none"> ○ Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. • Trabaja en forma colaborativa • Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. | | | | |
| Competencias disciplinares. | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. • Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos, preconcepciones y nuevos conocimientos. • Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. • Valora la función de las expresiones artísticas y de los medios de comunicación, en la recreación y transformación de la cultura. | | | | |
| Conocimientos | | Habilidades y destrezas | | Actitudes |
| <ul style="list-style-type: none"> • Elementos del análisis literario • Literatura de la onda | | <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora • Análisis y síntesis de los elementos de una obra narrativa | | <ul style="list-style-type: none"> • Valora la producción literaria • Participa de manera respetuosa • Manifiesta disposición hacia el trabajo. • Respeta las diferentes opiniones. |
| Duración sesión 100 minutos. | ¿Qué rasgos de la “Literatura de la onda” la convierten en una propuesta nueva y diferente a lo que se había realizado en la literatura mexicana? ¿Qué opinas de los temas tratados en la novela de <i>La tumba</i> ? Después de la lectura de <i>La tumba</i> ¿consideras que los adolescentes han cambiado a lo largo del tiempo? ¿Qué te deja la novela leída? | | | |
| Inicio | Actividades enseñanza | Actividades aprendizaje | Materiales | Productos y evaluaciones |
| Comentarios y análisis literario de <i>La tumba</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Presentación elementos de los textos narrativos | Recuento y relectura de la novela. | Libro, notas. Pizarrón, cuaderno, gis, etc. | Análisis literario grupal heteroevaluación sumativa |
| Desarrollo | Actividades de enseñanza | Actividades de aprendizaje | Materiales | Productos y evaluaciones |
| Trabajo colaborativo o individual | El docente supervisa a los alumnos y resuelve dudas. | Los alumnos de manera individual o grupal realizan su trabajo creativo o argumentativo. | Hojas, colores, pluma, cámara, voz, etc. | Evaluación sumativa coevaluación Trabajos creativos Trabajos argumentativos |
| Cierre sesión 1 | Actividades de enseñanza | Actividades de aprendizaje | Materiales | Productos y evaluaciones |
| | El docente pide a los estudiantes realicen una conclusión que compartirán en plenaria. | Los alumnos comparten sus conclusiones en plenaria y sus trabajos argumentativos o creativos. | | Evaluación sumativa Autoevaluación Individual o equipos Rúbrica |
| | Actividad de cierre: Se le entregará los textos a los alumnos con la retroalimentación adecuada y su calificación. | | | |
| | Productos a entregar: <ul style="list-style-type: none"> • Análisis • Texto argumentativo o • Trabajo creativo | | | |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8 Rúbrica Análisis Literario

| Criterio | Excelente | Bueno | Aceptable | Deficiente |
|--------------------------|--|---|---|---|
| Trabajo en equipo | Los estudiantes trabajan de manera integrada y eficiente. | Los estudiantes trabajan con algunos problemas, pero logran integrarse. | Los estudiantes se distraen y entregan un trabajo incompleto. | Los estudiantes no logran integrarse ni concentrarse, su trabajo es muy pobre o nulo. |
| Análisis literario | El análisis es correcto e incluye todos los elementos (estructura, autor, estilo, tema o idea central, espacio, tiempo, personajes, acciones). | El análisis es correcto pero le faltaron algunos elementos. | El análisis presenta algunos problemas y le faltan algunos elementos. | El análisis presenta muchos errores y faltantes. |
| Presentación en plenaria | La información es clara, breve y correcta. | La información es correcta pero no muy clara o breve. | La información no es correcta. | No participaron. |
| Total | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9 Rúbrica ensayo

| Criterio | Excelente | Bueno | Aceptable | Deficiente |
|------------------------|---|--|---|---|
| Argumentación | El ensayo presenta una tesis que es argumentada a profundidad. | El ensayo presenta una tesis que es argumentada de manera satisfactoria. | El ensayo presenta una tesis que es argumentada superficialmente. | El ensayo no presenta tesis ni/ o argumentación. |
| Comprensión lectora | El ensayo muestra que el alumno comprendió completamente la obra leída, ya que expresa correctamente la temática, el contexto, la trama, los acontecimientos y conflictos más significativos y las características de los personajes. | El ensayo muestra que el alumno comprendió la mayor parte del contenido de la obra, muestra algunas inconsistencias. | El ensayo muestra que el alumno comprendió a medias la obra. | El ensayo muestra que el alumno no alcanzó a comprender la obra o lo realizó mínimamente. |
| Redacción y ortografía | La redacción presenta buen uso de ortografía, puntuación, sintaxis, uso de mayúsculas y minúsculas | La redacción presenta en general buen uso de la mayoría de los elementos de corrección de estilo. | La redacción presenta un mediano buen uso de los elementos de corrección de estilo. | La redacción carece de un buen uso de los elementos de corrección de estilo. |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10 Rúbrica Trabajo Creativo

| Criterio | Excelente (1) | Bueno | Aceptable | Deficiente |
|--|--|--|--|---|
| Trabajo colaborativo (en caso de trabajar en esta modalidad) | Los estudiantes trabajan de manera integrada y eficiente. | Los estudiantes trabajan con algunos problemas, pero logran integrarse. | Los estudiantes se distraen y entregan un trabajo incompleto. | Los estudiantes no logran integrarse ni concentrarse, su trabajo es muy pobre o nulo. |
| Creatividad | El trabajo muestra una gran idea que son infrecuentes e inusuales. | El trabajo muestra algunas ideas que son infrecuentes e inusuales. | El trabajo muestra al menos dos ideas que son infrecuentes e inusuales. | El trabajo muestra al menos una idea infrecuente e inusual. |
| Originalidad | El trabajo presenta un gran número de ideas novedosas, llamativas y muy eficaces. | El trabajo presenta algunas ideas novedosas, llamativas y muy eficaces. | El trabajo presenta al menos dos ideas novedosas, llamativas y muy eficaces. | El trabajo presenta al menos una idea novedosa, llamativa y muy eficaz. |
| Comprensión lectora | El trabajo creativo muestra que el alumno comprendió completamente la obra leída ya que expresa correctamente la temática, el contexto, la trama, los acontecimientos y conflictos más significativos y las características de los personajes. | El trabajo creativo muestra que el alumno comprendió la mayor parte del contenido de la obra, muestra algunas inconsistencias. | El trabajo creativo muestra que el alumno comprendió a medias la obra. | El trabajo creativo muestra que el alumno no alcanzó a comprender la obra o lo realizó mínimamente. |

Fuente: Elaboración propia

En esta propuesta didáctica procuro atraer el interés de los estudiantes con un tema que les concierne, que es la juventud, y con una novela que les es atractiva por su temática, su contexto, la construcción de los personajes y el lenguaje que se utiliza. Para desarrollar la comprensión lectora aplico las estrategias de lectura recomendadas por Isabel Solé y Frida Díaz Barriga, en un contexto constructivista, apegándome a los conocimientos previos de mis estudiantes y realizando actividades que generen un aprendizaje significativo como lo propone Ausubel. Para ello, también considero el periodo de desarrollo cognitivo de mis alumnos, conforme a la teoría de Piaget, lo que les permite desarrollar actividades con mayor

exigencia abstracta y de lógica, por medio de la intervención en grupo, por equipos e individual, lo que favorece la socialización, tal como se indica en la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Mi papel en esta propuesta didáctica es la de ser facilitadora y acompañante del proceso de aprendizaje. En relación con las competencias se desarrollan las competencias genéricas, pues el estudiante se expresa y comunica, piensa crítica y reflexivamente y trabaja de forma colaborativa. De las competencias disciplinares del área de comunicación se desarrollan:

- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
- Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
- Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros

Conclusiones

En la introducción presenté la organización del informe académico y la situación actual de la lectura en nuestro país, apoyándome en las estadísticas proporcionadas por el Consejo Nacional para el Arte y la Cultura (CONACULTA) y del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. La Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 del CONACULTA destaca que en el 2015 los mexicanos leyeron 5.3 libros al año, frente a los 47 libros leídos al año en Finlandia, por ejemplo. En los datos arrojados por el MOLEC del INEGI del mismo año, se muestra que los lectores mayores de 18 años leyeron al menos un libro y que el principal motivo fue el entretenimiento y los factores que desmotivan la lectura fueron la falta de tiempo y de interés.

Las estadísticas proporcionadas por ambas encuestas permiten entender al lector mexicano en sus hábitos, sus motivos para no leer y los medios preferidos de lectura y sirven como diagnóstico de la situación lectora en nuestro país. Con base en estos datos, al realizar una comparación con la actividad lectora de mis estudiantes me percaté de que había similitudes en la información proporcionada por el INEGI y por el CONACULTA.

Sin embargo, el fomento a la lectura es solo el inicio de un trabajo que va más allá, ya que algunos estudiantes presentan problemas de comprensión lectora que es otra preocupación a nivel nacional, varios organismos como la SEP, el INEE y el SNMC se han encargado de evaluar los dominios de lectura en educación básica y en el nivel medio superior y para esto han utilizado diversos instrumentos como los exámenes EXCALE, ENLACE, PLANEA y PISA promovido por la OCDE. Los resultados que el examen PISA aplicado en México en su reporte del 2018 muestra que solo el 1% de los estudiantes alcanzó el nivel 5 que implica la comprensión de textos largos y la capacidad de establecer distinciones entre

los hechos y opiniones, mientras que en la prueba PLANEA⁷ casi 4 de 10 alumnos está logrando un dominio insuficiente en las competencias de comprensión lectora y casi 1 de 10 está obteniendo un dominio sobresaliente. La importancia de estas cifras tiene que ver con la aplicación de estrategias didácticas que mejoren el nivel de comprensión lectora de los estudiantes para que según Gómez Díaz puedan construir significados y aprendizajes, y como lo expresan Kabalen y Sánchez que el estudiante pueda desarrollarse como un lector analógico-crítico que permite comparar lo leído con la realidad. Bajo esta óptica presenté mi informe académico en cinco apartados:

En el capítulo 1 describí mi trayectoria laboral, mencioné que he tenido el privilegio de desarrollarme como docente de varias asignaturas de literatura y he colaborado con la construcción de dos planes y sus programas de estudio (2011 y 2017). Así como mi participación en la creación de una especialización en literatura para los bachilleratos en Arte y Humanidades, que es donde laboro. En el 2010 producto de una serie de reuniones colegiadas convocadas por las autoridades de la SGEIA (Subdirección General de Educación e Investigaciones Artísticas) del INBAL con los profesores del colegio de comunicación de los doce Centros de Educación Artística se propuso, se aceptó y se instauró en el 2011 una nueva especialización artística en literatura, ya que los Centros de Educación Artística además de ofertar un bachillerato ofrecen especializaciones en disciplinas artísticas como danza, teatro, artes visuales y música y desde el 2011 también literatura.

La instauración del específico de literatura en el CEDART Frida Kahlo nos permitió participar en los Encuentros Nacionales de Literatura, en las Jornadas de Literatura, en las Ferias del Libro de la escuela en donde he participado y colaborado con diversas actividades

⁷ Datos obtenidos de la página del gobierno de México, sección Educación Media Superior apartado PLANEA http://planea.sep.gob.mx/ms/resultados_antteriores/

que tienen como fin el acercar a los estudiantes del plantel a la lectura, a la escritura creativa y a la literatura en general. En el aula también he aplicado estrategias de fomento a la lectura y sobretodo he enfocado esfuerzos a la comprensión lectora apoyándome en las estrategias que sugiere Isabel Solé y otros autores. En relación con los resultados que hemos obtenido en PLANEA me parece que las cifras son alentadoras, sin embargo, aún hay trabajo que seguir desarrollando en este aspecto⁸. A continuación, comparto los resultados de la evaluación del año 2017, ya que la del 2019 no está disponible y la del 2020 se suspendió por la pandemia.

Tabla 11 Resultados PLANEA 2017

| Resultados de los alumnos evaluados en mi escuela Lenguaje y comunicación | Porcentaje de alumnos en cada Nivel de Logro | | | | |
|--|--|----|-----|----|--------|
| | I | II | III | IV | Total* |
| Mi Escuela | 0 | 11 | 49 | 40 | 100 |
| Escuelas parecidas a la nuestra: <i>Federales de Distrito Federal</i> | 18 | 27 | 42 | 12 | 100 |
| Todas las escuelas de México | 34 | 28 | 29 | 9 | 100 |

Fuente: PLANEA en Educación Media Superior

Además, en el capítulo 1 narro la evolución de los bachilleratos de arte, describo su modelo educativo y presento a los alumnos del CEDART que son jóvenes entre 17 y 20 años, mayoritariamente mujeres, que les gustan las actividades artísticas, son muy sociables, bastante motivadas porque están en la escuela que deseaban cursar. En cuanto a sus hábitos y preferencias de lectura, ellos leen por entretenimiento, para descubrir mundos nuevos, tienen preferencia por leer narrativa, en primer lugar, después poesía, teatro y otros géneros en menor proporción. Cuando no leen generalmente es por flojera o porque no les atrae las lecturas recomendadas.

⁸ Resultados de los alumnos evaluados en mi escuela.2017 <http://planea.sep.gob.mx/ms/>

Antes de dar término a este apartado sobre mi experiencia profesional me gustaría mencionar que las actividades antes descritas pudieron concretarse gracias a la formación recibida en la licenciatura en Lengua y Letras Hispánicas que me proporcionó los fundamentos práctico-teóricos de la lecto-escritura, así como la teoría y análisis literarios para poder impartir mis clases y participar en las reuniones colegiadas en donde tuve voz y voto. Aunado a lo anterior quiero reconocer la importancia de lo aprendido en la asignatura Didáctica de la Literatura que me proporcionó herramientas para la elaboración de una secuencia didáctica y algunas estrategias de fomento y comprensión de la lectura. A pesar de este excelente currículo, me hubiera gustado tener dos semestres de Didáctica de la literatura en lugar de uno.

En el capítulo 2 expuse los principales conceptos fuente acerca del aprendizaje, las competencias y algunas estrategias didácticas porque son el marco teórico en el que baso mi propuesta didáctica. Además, mostré las concepciones constructivistas conforme a la clasificación de Mario Carretero: las aportadas por Piaget, Ausubel y la Psicología Cognitiva que consideran que el individuo aprende al margen de su contexto social de una manera individual y solitaria. La segunda es la propuesta de Vigotsky y Piaget, que Carretero sintetiza “con amigos se aprende mejor” y la tercera “sin amigos no se puede aprender” que representa una posición Vygoskiana radical (4). Conforme a lo anterior, la propuesta didáctica se enfocó en la propuesta sociocultural de Vigotsky.

Describí brevemente conceptos y retomé para mi propuesta didáctica los periodos de desarrollo cognitivo propuestos por Piaget, identificando que mis estudiantes se encuentran en el último estadio que incluye el periodo de operaciones formales⁹, construcción de la

⁹ Núñez López, Susana y otros, en su artículo “El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas”. Muestra un estudio realizado con una muestra de 27 personas

personalidad y de la inserción a la sociedad de los adultos y la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner y el papel del docente en el constructivismo como mediador del conocimiento, del mismo autor. En mi experiencia como docente de la asignatura de literatura, y en especial al aplicar estrategias de comprensión lectora, he aprendido que el papel del docente como mediador es muy importante para el desarrollo del pensamiento lógico-crítico de los estudiantes. Aplicar estrategias didácticas de aprendizaje colectivo, y con apoyo de la retroalimentación constante, en mi práctica el constructivismo sociocultural ha sido el camino más adecuado para abordar la enseñanza de la literatura.

Mi propuesta didáctica está basada en el constructivismo y en el modelo de las competencias, ya que la naturaleza de la asignatura de literatura me lleva a ubicarme en el constructivismo sociocultural de Vigotsky y aplicar las estrategias didácticas donde mi papel como docente es el de ser mediador del aprendizaje; asimismo, como consecuencia de la RIEMS se busca desarrollar ciertas competencias genéricas, disciplinares y artísticas establecidas en la planeación didáctica. Debido a lo anterior desarrollé brevemente la evolución del término y uso de las competencias, así como sus definiciones. Comenté, además, lo que se busca alcanzar con las competencias, cómo el Acuerdo 444 las implementó en las escuelas de nivel medio superior y su clasificación en genéricas, disciplinares básicas y disciplinares extendidas, resaltando que, en los bachilleratos de arte y humanidades, en lugar de las competencias disciplinares extendidas, se propusieron las competencias

de primer cuatrimestre de la materia de Introducción a la Nutrición y a la Dietética de la licenciatura en Nutrición, en una universidad privada de Iguala, Guerrero que las habilidades relacionadas al pensamiento crítico resultaron positivas después de un aprendizaje activo (84-103).Travieso Valdés, Dayana y Adela Hernández Díaz en su artículo “El desarrollo del pensamiento lógico a través del proceso enseñanza-aprendizaje” señalan en un estudio realizado con estudiantes universitarios de La Habana que la intervención docente favorece el desarrollo del pensamiento crítico.

artísticas. Esta decisión tuvo repercusiones muy importantes dentro del Plan de Estudios porque primero nos dio identidad y, segundo, porque pudimos definir las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes en todas las especialidades artísticas que ofrecen los Centros de Educación Artística. Por último, revisé las principales definiciones de estrategias didácticas, concentrándome posteriormente en las estrategias de comprensión lectora propuestas por Isabel Solé y Frida Díaz Barriga, Graciela Alejandra Farrach Úbeda y Rubén Darío Hurtado Vergara.

En el capítulo 3, presenté mi propuesta didáctica. Considerando las inclinaciones artísticas y las preferencias por la lectura de narrativa de mis estudiantes, seleccioné la novela de *La tumba* de José Agustín. En este apartado otorgué una breve semblanza de José Agustín, la propuesta estética de la “Literatura de la onda” y un poco sobre el contexto de la época. Al ser una obra escrita por un José Agustín de 19 años, y para jóvenes, expuse una breve semblanza histórica, algunos conceptos respecto a juventud y por qué considero que este tema y esta novela son significativos para mis estudiantes. Considero que *La tumba* ha roto la barrera del tiempo, ya que a los jóvenes del nuevo milenio les interesa su lectura y se sienten identificados con los personajes, porque tienen en común el estadio de vida llamado juventud. Esto provoca un reconocimiento del estudiante como integrante de un grupo social que los individualiza del resto de la sociedad en tanto cuestiones de imagen personal (peinados, ropa), preferencias musicales, manera de hablar y actuar.

Después presenté mi propuesta didáctica para la comprensión lectora dividida en dos sesiones. La primera sesión introduce al estudiante en la noción de juventud (el alumno previamente realiza una breve entrevista a sus padres y abuelos o a personas de edades similares en relación a cómo vivieron su juventud) y entendido este tema, proseguimos con la “Literatura de la onda”. Se desarrollan actividades como: lluvia de ideas, comentarios en

clase, exposición de clases con videos o diapositivas y, finalmente, elaboración de un mapa conceptual sobre lo visto en clase. Se les asigna como tarea realizar la lectura de *La tumba* para la siguiente clase (generalmente en ocho días, aunque los jóvenes al inicio del semestre saben que tienen que realizar la lectura y conocen la fecha aproximada de la actividad). Se dan las indicaciones sobre la prelectura y lectura que deben realizar y se les facilita un cuestionario con preguntas guía y el video o presentación de diapositivas para reforzar el conocimiento recién adquirido. El uso de diapositivas ha sido analizado por Martha Molina, María Cañadas e Isidro Segovia en su artículo “Las diapositivas como apoyo al discurso oral en la docencia universitaria” y consideran que el uso de diapositivas, siempre y cuando estén bien elaboradas, permiten presentar los contenidos de manera organizada, jerarquizada y atractiva, rasgos que mantienen la atención y motivados a los estudiantes durante la exposición. Estos autores apoyan sus argumentaciones citando a R. Barragán quien expresa que el uso de diapositivas “supone un ahorro de tiempo y recursos, hace accesibles a los estudiantes aquellos temas cuyo estudio les resultaría desalentador, y los capacita para la ampliación de un tema a través de una primera y sintética explicación” (361). Además, citan a Neville y Rosler quienes “destacan su potencial como guía para el oyente y para el docente (o ponente), ayudándole a dar fluidez a su discurso oral” (361).

La segunda sesión se inicia con la aclaración de dudas sobre la lectura, en algunos casos se recurre a la relectura para esclarecer dudas en grupo. Cuando no hay más dudas, se realiza el recuento por parte de algunos estudiantes. Después, en grupo realizamos un análisis estructuralista de la obra, para que el estudiante identifique los elementos que integran al texto literario. Ello con la finalidad de favorecer la comprensión lectora mediante los procesos mentales del análisis y la síntesis, como cita Silvia Solano Rivera y Jorge Ramírez

Caro en su obra *Análisis e interpretación de textos literarios*, al explicar el análisis estructuralista citan a Barthes quien expresa que:

el método estructural consiste en descomponer y reconstruir el objeto para descubrir su funcionamiento: al recomponer un objeto previamente descompuesto es posible visibilizar el mecanismo que permite que funcione o se descubre el sentido o papel que cumplen en el todo o el sistema (17) y agrega el análisis estructural del texto es diferente de las críticas porque no busca el secreto del texto; para él, todas las raíces del texto están al descubierto; no tiene que desenterrar esas raíces para encontrar la principal (17)

esto le ayuda al estudiante a confirmar lo leído previamente para contribuir en su comprensión lectora y, finalmente, en equipos o de manera individual invito a los jóvenes a realizar un ensayo o un producto artístico. Cabe señalar que cada sesión dura aproximadamente 100 minutos, que representan dos horas clase. También comparto en mi propuesta, la secuencia didáctica, que Antoni Zabala Vidiella define en su obra *La práctica educativa. Cómo enseñar* como

conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado y consta de tres fases: planificación, aplicación y evaluación (16), rúbricas y listas de observación utilizadas.

Las competencias genéricas que se busca desarrollar con la propuesta didáctica que aquí presento son las siguientes:

- *Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.* En este caso, el género con el que se trabajó es el narrativo, específicamente una novela. Los alumnos son conscientes de que están trabajando

con un producto artístico. Se acerca a este arte por medio de su lectura que se promueve mediante estrategias de comprensión lectora propuestas por Isabel Solé y Frida Díaz Barriga, esta competencia se desarrolla en la transición entre la sesión 1 y la 2, cuando realizan la lectura en casa.

- *Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.* En este caso, al ubicar a la novela dentro de un movimiento literario que ocurrió en un periodo y espacio determinados en nuestro país les permite a los alumnos desarrollar esta competencia. En este aspecto retomamos lo propuesto por Vygotski sobre la socialización del conocimiento, la zona de desarrollo próximo, así como la importancia de la socialización para la difusión del saber científico y artístico. Esta competencia se desarrolla cuando los alumnos leen la obra *La tumba* y cuando la comentamos.
- *Piensa crítica y reflexivamente. Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.* Esta competencia la desarrollan cabalmente mis alumnos con la elaboración de un mapa conceptual sobre la “Literatura de la onda” y el análisis literario de la novela *La Tumba* de José Agustín. Esto confirma lo expuesto por las etapas de desarrollo cognitivo propuesto por Piaget. Esta competencia se trabaja cuando los estudiantes realizan su mapa conceptual en la sesión 1.
- *Trabaja en forma colaborativa,* esto lo desarrollamos durante las dos sesiones en las plenarias y también en algunos equipos para el trabajo creativo. Me parece que en este aspecto los jóvenes no solo colaboran para realizar un producto, sino para poder

compartir y adquirir conocimientos, en este caso, para aclarar algunas secciones de la lectura de *La Tumba* que permite una homogenización de la comprensión lectora.

- *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.* Mis alumnos demuestran respeto hacia las diferencias que pueden ocurrir a lo largo del tiempo en el lenguaje, en la manera de percibir las cosas y las costumbres y valores que existían en la época en que se escribió la novela.

Mientras que las competencias disciplinares que se desarrollaron son:

- *Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.* Se cumple porque mis alumnos identifican el contexto de los años sesenta como el que corresponde a la “Literatura de la onda”. Reconocen los elementos básicos de una novela en su análisis y pueden relacionar los aspectos más importantes de este movimiento en un mapa conceptual.
- *Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos, preconcepciones y nuevos conocimientos.* Los alumnos con los que desarrollé esta propuesta didáctica son jóvenes de sexto semestre que tienen conocimientos previos de literatura y español, ya que en el CEDART se les imparten los seis semestres literatura, además, en el mismo semestre llevan historia contemporánea mundial que abarca principalmente el siglo XX y México está incluido en sus contenidos. Aquí se demuestra lo expresado por Ausubel y Piaget, de que el estudiante posee conocimientos previos

que, de acuerdo con la asimilación y a la acomodación, los estudiantes hacen suyos y son capaces de un aprendizaje significativo.

- *Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.* Mis estudiantes además llevan dos semestres de Taller de Lectura y Redacción y, en general, los profesores cuidamos mucho su redacción y ortografía, en este sentido, en el sexto semestre son capaces de producir textos argumentativos o artísticos como lo solicitado en esta propuesta didáctica.
- *Valora la función de las expresiones artísticas y de los medios de comunicación, en la recreación y transformación de la cultura.* Mis alumnos valoran significativamente las expresiones artísticas debido a sus inclinaciones personales por el modelo educativo del CEDART y también por el uso de tecnologías digitales, en términos generales los alumnos se sienten cómodos al utilizar las TICS durante las clases, la mayoría posee teléfonos inteligentes que emplean para buscar información, tomar notas o realizar sus trabajos. En tiempo de pandemia ha sido la herramienta más utilizada para poder desarrollar las clases a distancia.

Finalmente puedo concluir que al utilizar el cuestionario guía de la lectura de la novela de *La tumba* puedo inferir que la comprensión lectora se logró debido a que las preguntas fueron resueltas por los estudiantes correctamente durante las tres etapas de la lectura. Me atreví a realizar una encuesta en google form para poder apreciar la comprensión lectora por parte de algunos de mis estudiantes. Los resultados muestran que la etapa de prelectura en la pregunta *¿Qué te imaginas con el título de La tumba?* Las respuestas giran alrededor a que se imaginaban que el tema estaba relacionado con la muerte, con algún funeral, que alguien había sido enterrado y que se trataría sobre la historia de un hombre que al caer en un estado

miserable va cavando su propia tumba, todos identifican correctamente al autor. En las preguntas relacionadas con la lectura todos identifican correctamente al personaje principal y a los secundarios y también al tipo de narrador. El contexto histórico de la historia lo ubican entre los años cincuenta y setentas. Reconocen a Laura como el personaje que fallece y le provoca un gran dolor al protagonista, el 75% identifica a Dora como el personaje que compara a Gabriel Guía con Antón Chejov, la mitad de los alumnos seleccionan a Germaine como el personaje con el que el Gabriel tuvo relaciones incestuosas, el 75% describe al lenguaje utilizado en la novela como coloquial y un 25% lo considera un lenguaje muy difícil de entender. El sonido del clic que escuchaba Gabriel los alumnos lo describen como un sonido que Gabriel producía en su cabeza y no podía controlar, como una metáfora de la desesperación de Gabriel, como el sonido del dolor de cabeza que sufría Gabriel, entre otras respuestas. En las preguntas de post lectura identifican como tema central la transición de la juventud a la madurez o la insatisfacción y la desesperanza en la juventud. Los aspectos que se les dificultaron en la lectura fueron algunos modismos, el significado del clic y el final que lo consideran abierto. La manera en que ellos resolvieron estos problemas fue consultando diccionarios, preguntándole a sus padres y compañeros y comentándolo en clase. Finalmente, se les preguntó por un final alternativo a lo que comentaron en términos generales lo siguiente: “No creo poder cambiar el final, la obra tal cual está fue realmente buena”. “Que Gabriel controlara su consumo de alcohol y se refugiara en la literatura” y “A Elsa decidiendo no abortar y formando una familia con Gabriel, pero, pienso que no sería tan interesante, como está es el mejor final”, entre otras respuestas.

En el anexo expongo algunos productos realizados por mis estudiantes que muestran la manera en que hicieron suya la novela *La tumba* en su lectura, como ensayos, poemas de construcción libre, una ilustración y un caligrama. Estos ejemplifican que los alumnos no

realizan una lectura mecánica, sino que logran una comprensión del texto, que les permite expresar una opinión y ligarla con su experiencia personal en un producto argumentativo o creativo. Los trabajos que he obtenido han incluido también historietas, representaciones teatrales, canciones musicalizadas y cortometrajes de los que, desgraciadamente, no tengo evidencia física para poderlo compartir en este espacio.

Esta propuesta didáctica que aquí presenté la comencé a utilizar con la novela de *La tumba* y, debido a los resultados obtenidos, la he aplicado en la lectura de otras obras que son algo complicadas para los estudiantes por su temática, estructura, lenguaje o personajes como el *Popol Vuh* o *Santa*, por ejemplo, y esto me permite afirmar que la actividad artística provoca en los estudiantes mayor facilidad para su comprensión. En mi opinión es muy importante que la actividad de la lectura sea de disfrute y esté muy ligada con las preferencias de los estudiantes. En relación con ello, me gustaría compartir una vivencia. Después de revisar y leer los textos del tema acerca de la literatura náhuatl, dos alumnos, sin saber nada de esta lengua, realizaron dos canciones en náhuatl y las musicalizaron. Este es un proceso interdisciplinario que en el CEDART es muy común ya que los profesores de diferentes especialidades artísticas o de ciencias pueden integrarse para la construcción de aprendizajes colaborativos. En estos casos el interés fue más allá de cumplir con la tarea. Esto me lleva a pensar que deberíamos conceder mayor libertad de expresión a nuestros estudiantes para que puedan manifestar lo que comprendieron de los textos asignados, sin olvidar nuestra función docente de guiar su proceso, de permitirles la interacción grupal para afianzar sus conocimientos y lograr de una mejor manera el aprendizaje significativo que tanto queremos lograr en nuestros estudiantes. Esta propuesta busca, por tanto, abrir el tema para futuras investigaciones en torno a la didáctica de la literatura.

Bibliografía

- Abril Villalba, Manuel. "Los textos, primera alternativa didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua y Literatura". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, no 7, vol. 15, 2003, pp. 7-22.
<https://pascalrancis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=15433953>
- Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. México 23 de marzo de 1984. Miguel de la Madrid Hurtado.
https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2016_13-Referencias-Bibliograficas.pdf
- Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato México 16 de octubre 2008
<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>
- Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5584617
- Aguerrondo, Inés. "Conocimiento complejo y competencias educativas". *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, no. 8, 2009,
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-08-knowledge_compet_spa.pdf
- Agustín, José. *La tumba*. Joaquín Mortiz, 2004.
- Ausubel, David. "Teoría del aprendizaje significativo". *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, editado por David Ausubel y Joseph Novak. Trillas, 1983,
<https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4PWD/aprendizaje%20significativo.pdf>
- Batista, Lira. *El análisis de los textos literarios como estrategia para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del duodécimo grado del bachillerato en ciencias del instituto Urraca*. Tesis. Universidad de Panamá, 2010, <http://up-rid.up.ac.pa/543/1/lira%20batista.pdf>
- Bolívar Calixto, Claudia Patricia; Gordo Contreras, Aurora. "Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo". *La Palabra*, no. 29, 2016, pp. 199-211, <https://www.redalyc.org/pdf/4515/451549160013.pdf>
- Brunner, José Joaquín. *Educación, escenarios del futuro. Nuevas tecnología y sociedad de la información*, no. 16, 2000, https://educacion.udd.cl/files/2017/03/MS_Brunner-Educacion_escenarios_de_futuro-Nuevas_tecnologias_y_la_soc_info-1.pdf
- Bruner, Jerome. "The act of Discovery", *Harvard Educational Review*, 1961,
<https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner.pdf>
- . "The role of tutoring in problem solving". *Journal of child psychology and psychiatry*, vol.17, 1976, pp. 89-100,
https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving/link/5a1c61020f7e9b2a531690ae/download
- Carretero, Mario. *Constructivismo y Educación*. Paidós, 2009.
- Castillo Arredondo, Santiago y Jesús Cabrerizo Diago. *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación, 2010.

- http://www.conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/L_evaluacion_educativa_de_aprendizajes_y_competencias.pdf
- Chomsky, Noam. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar, 1976, https://www.academia.edu/36245275/Chomsky_Noam_Aspectos_De_Una_Teoría_De_La_Sintaxis_PDF
- Coll, César. “Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica”. *Anuario de Psicología*, no. 69, 1996, pp. 153-178, <https://core.ac.uk/download/pdf/39049871.pdf>
- CONACULTA. Encuesta Nacional de Lectura y Escritura, 2015.
- Corominas, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos, 2016, <https://desocuparlapieza.files.wordpress.com/2016/02/corominas-joan-breve-diccionario-etimologico-de-la-lengua-castellana.pdf>
- Dale, Schunk. *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson, 2012, <https://web.archive.org/web/20180228041753/https://psicologiaen.files.wordpress.com/2016/06/dale-schunk-teorias-del-aprendizaje-sexta-edicion.pdf>
- Delors, Jacques et al. *La Educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO, 1996, http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Dessenioix, Pierre. “José Agustín”. *Caravelle*, no. 66, 1996, pp. 157-161, https://www.persee.fr/doc/carav_1147-6753_1996_num_66_1_2697
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, McGraw-Hill Interamericana Editores, 2002, http://prepatlajomulco.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_de_aprendizaje.pdf
- Díaz Barriga Arceo, Frida. “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”. *Perfiles educativos*, no. 82, octubre-diciembre 1998. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>
- DOF. Decreto Fundación Secretaría de Cultura. 17 dic. 2015. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5420363&fecha=17/12/2015
- Erguinoa, Ana Esther, *El lector alumno y los textos literarios*. Colección Pedagógica Universitaria, no. 34, 2000. https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_34/el_lector_alumno.htm
- Espíndola Pérez, Guillermo. *De la experiencia profesional en la enseñanza de la Dirección Escénica en el Centro de Educación Artística Frida Kahlo*. Tesis Universidad Nacional Autónoma de México, 2005
- Farrach Úbeda, Graciela Alejandra. “Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora”. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, no. 20, Año 5, 2016, pp. 5-19, <https://www.camjol.info/index.php/FAREM/article/view/3064/2813>
- Frade Rubio, Laura. *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*, Inteligencia Educativa, 2009.
- Feo, Ronald. “Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas” *Tendencias pedagógicas*, no. 16, 2010, pp. 220- 236, https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/5273/33795_2010_16_13.pdf

- Glantz, Margo. "Onda y escritura en México: jóvenes de 20 a 33". *Repeticiones: Ensayos sobre literatura mexicana*. Universidad Veracruzana, 1979, pp. 89-113, <https://www.biblioteca.org.ar/libros/300367.pdf>
- Guerra-Cunningham, L., et al. "José Agustín." *Hispanamérica*, vol. 8, no. 22, 1979, pp. 23-40, https://www.jstor.org/stable/20541725?read-now=1&seq=18#page_scan_tab_contents
- Hauy, María Elena. "Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura". *Zona próxima*, no. 20, 2014, pp. 22-34, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416708>
- Hölz, Karl, and José Agustín. "Entrevista Con José Agustín." *Iberoamericana (1977-2000)*, vol. 19, no. 2/3 (58/59), 1995, pp. 112-120. www.jstor.org/stable/41671488
- Hurtado Vergara. "El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura". *Lenguaje*, no. 33, 2005, pp. 79-96, <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4825/6965>
- Hymes, D. H. "Acerca de la competencia comunicativa". *Forma y Función*, no. 9, 1996, pp. 13- 37, <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- INBAL-SGEIA. *Centros de Educación Artística. Plan de Estudios del bachillerato de arte y humanidades*. 1994.
- INBAL-SGEIA. *Centros de Educación Artística. Plan de Estudios del bachillerato de arte y humanidades. Con enfoque educativo por competencias*. 2012. https://sgeia.inba.gob.mx/archivos/escuelas/cedart/cedart_sintesis_bachillerato.pdf
- INBAL-SGEIA. *Centros de Educación Artística. Plan de Estudios del bachillerato de arte y humanidades. La Nueva Escuela Mexicana*. 2017.
- INEGI. Comunicado de prensa, no. 58/20. 22 de abril 2020. pp.1-2. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/EstSociodemo/MOLEC2019_04.pdf
- Kabalen, D. y Margarita Sánchez. *Lectura analítica-crítica*. Trillas.
- Lamata, Rafael y Rosa Domínguez. *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Narcea, 2003. <https://books.google.es/books>
- Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE, 2003.
- Lozano, Lucero. *Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura*. Libris Editores, 2003.
- Medina Rivilla Antonio y Francisco Salvador Mata. *Didáctica General*. Pearson-Prentice Hall, 2009. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48093614/Didactica_General_2da_edicion.pdf
- Molina, Martha y María Cañadas e Isidro Segovia. "Las diapositivas como apoyo al discurso oral en la docencia universitaria. Perspectiva de los estudiantes en el marco de un proceso de mentorización profesorado" *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17, no. 3, sep-dic 2013, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527021>
- Núñez López, Susana y otros. "El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas". *Universia*, vol. VIII, no.23, 2017. <http://ries.universia.net>

- Pérez Zorrilla, Ma. Jesús. "Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones". *Revista de Educación*, no. extraordinario, 2005, pp. 121-138
http://114.red-88-12-10.staticip.rima-de.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/aspgenerales/M%20Jesus%20Perez.pdf
- Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. Labor, 1964,
http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget__Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Pimienta Prieto, Julio Herminio. *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson, 2012,
http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf
- OCDE. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018- Resultados*.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Ortiz Ocaña, Alexander. *Modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje*. Ediciones de la U, 2017. <https://tallerdelaspalabrasblog.files.wordpress.com/2017/10/ortiz-ocac3b1a-modelos-pedag3b3gicos-y-teorc3adas-del-aprendizaje.pdf>
- SEP. Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora. FLACSO,
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12180/1/images/estrategia_lectora.pdf
- SEP-INEE. *Resultados PLANEA 2019*. <http://www.planea.sep.gob.mx/>
- Serrano González Tejero, José Manuel y Rosa María Pons Parra. "El constructivismo hoy" *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, no. 1, 2011, pp. 1-27, <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf>
- Solano Rivera, Silvia y Jorge Ramírez Caro. *Análisis e interpretación de textos literarios*. 2016,
ddc.mep.go.cr/sites/all/files/addc_mep_go_cr/archivos/análisis_e_interpretacion_de_textos_literarios.pdf
- Solé, Isabel. "Estrategias de comprensión lectora". *Lectura y vida*, año XVII, no. 4, 1994, pp. 5-22, http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf
- . *Estrategias de lectura*. Grao, 1998, <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Souto Kustrin, Sandra. "Juventud, teoría e historia. La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis". *HAOL*, no. 13, 2007, pp. 171-192.
- Suárez, Viviana. "La lectura como experiencia estético-literaria". *Revista Enunciación*. vol. 19, no. 2, 2014, pp. 215-227.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7535/10039>
- Tobón, Sergio. *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Acción pedagógica, 2004,
<https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Tobón, Sergio, Pimienta, J. y García J. *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson-Prentice Hall, 2010,
https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/287206904_Secuencias_didacticas_aprendizaje_y_evaluacion_de_competencias/links/567387b708ae04d9b099dbb1.pdf

- Travieso Valdés Dayana y Adela Hernández Díaz. “El desarrollo del pensamiento lógico a través del proceso enseñanza-aprendizaje”. *Revista Cubana de Educación Superior*, no.1, vol. 36, ene-abr. 2017.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000100006
- Vigotsky, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, 1978,
<https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Wolf, Christian. “El beneficio encubierto de leer”. *Mente y cerebro*, no. 47, 2011, pp. 36-41.
- Zabala, Antoni y Laia Amau. *Cómo aprender y enseñar competencias*. Grao, 2008,
<http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/depeem/apoyos/m1/Zabala%2011%20ideas%20clave.pdf>
- Zabala Antoni. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Grao, 2000. [Desfor.infed.edu.ar/sitio/professorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf](http://for.infed.edu.ar/sitio/professorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf).

Anexos

ANEXO 1

Cuestionario sobre la juventud

1. Año de nacimiento
2. Sexo
3. Ocupación
4. ¿A qué edad comenzó a ir a la escuela?
5. ¿Hasta qué grado estudió?
6. ¿A qué edad comenzó a trabajar?
7. ¿Hasta qué edad se le considera como niño?
8. ¿A qué edad se le concedieron las responsabilidades de adulto?
9. ¿A qué edad se le reconocieron sus derechos como adulto?
10. ¿Qué actividades realizaba cuando era adolescente?
11. ¿Cómo se vivía la adolescencia y la juventud en su época?

ANEXO 2

Cuestionario comprensión lectora

Recuerda realizar una prelectura, realiza una hipótesis de lo que esperas a partir del título, recuerda tener conciencia de la intención de tu lectura. Cuando realices la lectura, anota las palabras que no entiendas y busca su significado cuando no puedas leer en contexto, también identifica los episodios o fragmentos que no comprendas. Te comparto estas preguntas guía para facilitar tu lectura. Finalmente, disfruta tu lectura.

Prelectura

1. ¿Qué te imaginas con el título *La Tumba*?
2. ¿Cómo está estructurada la obra?
3. ¿Quién es el autor?

Lectura

4. ¿Quién es Gabriel Guía?
5. ¿Qué tipo de narrador tiene la novela?
6. ¿En qué época y lugar se desarrolla la historia?
7. ¿Qué personaje muy querido por Gabriel Guía muere?
8. ¿Qué personaje comparaba a Gabriel con Antón Chéjov?
9. ¿Con qué personaje mantuvo una relación incestuosa?
10. ¿Qué personaje desata la desesperanza de Gabriel Guía?
11. ¿En qué momentos Gabriel veía el techo azul de su habitación?
12. ¿Cómo es el lenguaje que utilizan los personajes?
13. ¿Qué significado tiene el clic-clic?

Poslectura

14. ¿Cuál es la idea central de la novela?
15. ¿Qué aspectos no entendiste en el momento de la lectura?
16. ¿Cómo solucionaste estos problemas?
17. ¿Qué final alternativo propondrías?



Daniela Rosales Diaz



Daniela Rosales Díaz.

Soledad acompañada

Soledad que vive debajo y sobre mi cama

Aquella que inunda la habitación

De piso, hasta aquel techo azul sin calma

Aquella vejez compartida sin intuición

La que puedes guardar en páginas blancas

La que puedes liberar en un coito casual

La que no te deja avanzar como un caudal

La que escondes bajo las mangas

Pero te encuentras ahí

Sin par y sin nada

Con todo y tan poco

Olvidado en la maraña del país

Eres tú el que se esconde

El que vive sin sentir

El que hace sin pensar

A veces, la soledad es peor acompañada.

Por: Claudia González Cruz
Inspirada en la Novela de "La Tumba"

¡Bang-bang!

Los problemas me agobian,

ya no son tan fáciles de resolver,

Como cuando era niño,

si no tenía dulces o juguetes era lo peor.

Ahora con el paso de los años aumentan mis errores

y sus consecuencias me consumen.

Lo único que me tranquiliza es beber

y perderme en los excesos,

Aunque poco a poco parece ya no ser suficiente...

Bang-bang... se calla todo, es pacífico

Todo es sencillo y pacífico de nuevo

Solo tuve que jalar el gatillo.

Sofía Monserrat Chávez Saucedo

Ensayo de *La Tumba*

La condición de la mujer en México ha sido un tema de gran importancia en los últimos años debido a los grandes avances que se han presentado en diferentes lugares del país, además de la admiración que se les debe y en general porque han sido quienes han aguantado no sólo la desigualdad sino los constantes ataques y peleas que viven día a día, una lucha que hasta la actualidad no termina. Cabe mencionar que cada día es mayor el número de mujeres que tienen una participación más amplia en un ambiente laboral y que tienen voz ante la sociedad, pero aun así se ven víctimas de ataques físicos o verbales, o se ven discriminadas ante los hombres o víctimas del poder que algún hombre ejerce sobre ellas sin darse la oportunidad de ser ellas mismas en vez de ser “la mujer de alguien”.

En “La Tumba” se nos presentan distintos tipos de mujeres, que, aunque tienen su propia mentalidad y toman sus propias decisiones, tienen como debilidad a un hombre en común: Gabriel. Pero para hablar de las mujeres en *La Tumba* tenemos que marcar el contexto de la obra. Recordemos que durante los años 70s fue una época muy importante para las mujeres de México ya que se vio reflejado un incremento en su escolaridad, el avance al menos a nivel de estudios en la mujer era impresionante, no se veían límites, aunque los existían y muy arraigados, pero la mujer se sentía libre es decir, que se dejó llevar por el querer igualdad entre un hombre y una mujer cuando esto resultaba casi imposible, no porque uno sea más que otro, sino que a su manera son diferentes.

En *La Tumba* se presentan mujeres libres, pero se ven utilizadas por Gabriel y que a su vez a ellas no les importa que esto suceda. Mientras que Gabriel se pierde dentro de sus problemas con ellas y es vencido por la presión y por el vacío de su vida sin límites, sin restricciones, sin cosas que valorar y poner atención, se deja llevar por todo para terminar con nada, cosa que las mujeres hacían al revés, se dejaban llevar por todo para terminar teniendo una sensación de triunfo sobre un hombre, de haberlos utilizado, como es el caso de la tía Bertha o de Dora, que utilizan a Gabriel por diversión y nada más.

En conclusión, se puede afirmar que las mujeres son aquellas que marcan la historia, las mujeres y el amor, el amor a uno mismo, e incluso el amor por ellas, pero eso son la base de toda novela, de toda historia y de lo que mueve al ser humano. Pablo Ponce de León R.