



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES, UNIDAD MORELIA

CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL

TERTULIA LITERARIA COMO ESTRATEGIA PARA MOTIVACIÓN
LECTORA EN LOS ALUMNOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE
COMUNIDADES RURALES

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

PRESENTA
APOLONIA JACARANDA VARGAS SALAZAR

TUTORA PRINCIPAL:
DRA. ANASTASIA KRUTITSKAYA
ENES, Unidad Morelia

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. CECILIA LÓPEZ RIDAURA
ENES, Unidad Morelia
MTRA. ALEJANDRA CEJA FERNÁNDEZ
ENES, Unidad Morelia

MORELIA, MICHOACÁN, MAYO 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Agradezco enormemente a mi Comité Tutor por todo el apoyo, comprensión, atención y propuestas que me han brindado a mí y al proyecto. Especialmente a mi tutora principal Anastasia Krutitskaya por creer en mí, por tanta orientación, por todo lo que me ha compartido y por mostrar siempre un compromiso genuino para llevar este trabajo a la realidad.

A todos mis profesores y compañeros de la maestría, con los que todos los días aprendía algo nuevo y quienes hicieron que me enamorara nuevamente de la labor docente.

A los alumnos que participaron en la implementación de la tertulia, que, a pesar de ser un esfuerzo extra a sus actividades escolares, mostraron mucho compromiso. Fue realmente grato y satisfactorio ver cómo disfrutaban intercambiando sus ideas de manera muy entusiasta sobre las lecturas, que en lo personal me eran muy significativas.

A mis padres, Yolanda Salazar Agüero e Ignacio Vargas Vargas, por apoyarme siempre y de tantas formas, por ser parte de mi vida en los momentos bonitos y en los difíciles.

A mis amigas y familiares, que han estado presentes y dispuestos a escucharme y ayudarme.

RESUMEN

Al analizar la problemática de la falta del hábito lector y del desempeño lector en los alumnos de nivel medio superior en comunidades rurales, se puede observar que es en el espacio educativo y no en el hogar donde debe fomentarse la lectura en niños y en jóvenes, por lo tanto, se requiere reflexionar sobre las formas de diversificar las estrategias funcionales de los docentes para el fomento de la lectura.

Por un lado, el análisis de la comprensión lectora como fenómeno complejo permite entender mejor cómo los adolescentes se familiarizan con la lectura. Por otro lado, estudiar el enfoque con el que los documentos y las normativas oficiales han intentado abordar este problema ayuda a formular estrategias para cerrar la brecha entre los adolescentes y la lectura. Es también fundamental investigar sobre aquellos proyectos de tertulias que ya se han implementado, sobre todo en España. El objetivo de este proyecto es estimular la motivación lectora en alumnos de nivel medio superior de comunidades rurales por medio de la implementación sistemática de sesiones de tertulias dialógicas literarias. Se desarrolló una metodología para ayudar a la creación de una antología y secuencias didácticas precisas, que sean aptas para implementarlas dentro del formato de Tertulias Pedagógicas Dialógicas, recordando tener mucho cuidado en dar la debida importancia a la socialización entre los adolescentes dentro de las sesiones, logrando de esta manera un fortalecimiento del hábito lector en los jóvenes, basado en el intercambio de ideas y experiencias, para crear un vínculo entre los participantes de la tertulia y también con la lectura. El análisis de la intervención permitió reflexionar sobre la respuesta de los alumnos a cada una de las sesiones, tomando en cuenta los aspectos favorables y los que hay que mejorar.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	6
2	COMPRENSIÓN LECTORA	10
2.1	<i>COMPRENSIÓN LECTORA</i>	11
2.2	<i>HABILIDAD LECTORA</i>	14
2.3	<i>PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA</i>	17
2.4	<i>NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA</i>	18
2.5	<i>LA INFERENCIA EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA</i>	21
2.6	<i>TIPOS DE LECTORES</i>	22
2.7	<i>HÁBITO LECTOR</i>	23
2.8	<i>LOS ADOLESCENTES Y LA LECTURA</i>	24
2.9	<i>DOCUMENTOS Y NORMATIVAS OFICIALES</i>	26
3	PROPUESTA DE LA TERTULIA LITERARIA	32
3.1	<i>CONCEPTO DE TERTULIA PEDAGÓGICA DIALÓGICA (TPD)</i>	33
3.1.1	DIALOGICIDAD.....	34
3.1.2	IMPLICACIONES SOCIALES.....	38
3.1.3	APORTACIONES DE LA TERTULIA.....	39
3.2	<i>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y DE ENTRETENIMIENTO EN RELACIÓN CON LA TERTULIA LITERARIA</i>	42
3.3	<i>CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS Y CONSTRUCCIÓN DE ANTOLOGÍA</i>	49
3.3.1	PROPUESTAS DE LECTURAS OFICIALES.....	59
3.3.2	LIBROS DE LECTURA EN EDUCACIÓN BÁSICA OFRECIDOS POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.....	63
3.3.3	OFERTA DE LECTURAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	66
3.4	<i>PROPUESTA DE TEXTOS PARA LA REALIZACIÓN DE LA TERTULIA</i>	74
3.4.1	FASE 1. NARRATIVA.....	76
3.4.2	FASE 2. LÍRICA Y DRAMA.....	78
4	IMPLEMENTACIÓN DE TERTULIA	80
4.1	<i>CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA TERTULIA</i>	80
4.1.1	PAPEL DEL TERTULIANO.....	81
4.1.2	PAPEL DEL MODERADOR.....	81

4.2	<i>DISEÑO DE SECUENCIA DIDÁCTICA</i>	83
4.2.1	FASE 1. NARRATIVA	84
4.2.2	FASE 2. LÍRICA Y DRAMA	94
4.3	<i>INFORME Y ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN</i>	106
4.3.1	INFORME DE LAS SESIONES DE TERTULIA DE NARRATIVA	107
4.3.2	INFORME DE LAS SESIONES DE TERTULIA DE LÍRICA Y DRAMA	115
4.3.3	ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN.....	121
4.3.3.1	ASPECTOS FAVORABLES DE LA IMPLEMENTACIÓN	123
4.3.3.2	ASPECTOS POR MEJORAR DE LA IMPLEMENTACIÓN	124
5	CONSIDERACIONES FINALES	125
6	BIBLIOGRAFÍA	135

1 INTRODUCCIÓN

El fomento de la lectura en los adolescentes en México ha sido un problema que se ha abordado de diferentes maneras y en diferentes espacios: los programas gubernamentales intentan acercar a los lectores jóvenes a las bibliotecas; existen programas de radio especializados; el Fondo de Cultura Económica baja los precios de algunos textos clásicos o representativos de la cultura; los libros de texto en el nivel educativo básico brindan lecturas variadas y buscan introducir a los lectores neófitos.

A pesar de las buenas intenciones, en los últimos años hubo un decrecimiento en las personas que leen en México. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el 2016 el 80.8% de la población aseguró haber leído al menos un periódico, blog de internet o una historieta, en el 2017 esta población bajó al 79.7%, en el 2018 fueron 76.4% y en el 2021 sólo 71.6% de los mexicanos continuaron leyendo. Aunque hubo una baja en el número de lectores, también hubo un incremento en la cantidad de libros que se han leído con respecto a otros años, “en promedio, la población lee 3.7 ejemplares al año en vez de los 3.6 que leían el año anterior y muy por encima de los 3.1 de 2018” (Varela, 2021: s.p.). Esto se puede atribuir a que, por cuestiones de la cuarentena de la contingencia que se ha vivido en respuesta del SARS-COV2 en todo el mundo desde el 2020, la cantidad de horas que se ha pasado en los hogares fue mayor que en otros años. Sin embargo, los no lectores aducen que evitan el acto lector por falta de tiempo y de motivación.

Yubero afirma que los niños en ocasiones llegan a leer más que los adultos, pero conforme van creciendo, si ven que los adultos no dedican tiempo a esta actividad, asumen que no es importante realizarla. Para que una persona desarrolle sus propias lecturas sería necesario reconocer a la lectura como un hecho cultural relevante y no sólo como una práctica individual y que se limita a servir como fuente de información para aprobar un examen, también se puede reconocer a la lectura como una actividad placentera y recreativa (2010). Por su parte, Henao Álvarez aporta que el proceso de lectura va más allá de la mera decodificación, el lector elabora el sentido de un texto interactuando con él (2001: 48). Ramírez señala que hay que reconocer a la lectura como una actividad cultural compleja que involucra las dinámicas sociales, las necesidades, las capacidades y las prácticas particulares, así como distintas maneras de acercarse a su ejercicio (2009: 185). Entonces, se puede

afirmar que la relación que los adolescentes establecen con la lectura es el reflejo de la relación que los adultos de su entorno tienen con ella; la interacción social es crucial para establecer el hábito lector en una persona y específicamente en los adolescentes. Rodríguez puntualiza que, al entrar a la adolescencia, un sujeto comienza a dar prioridad a las relaciones con sus pares, por consecuencia va a buscar fortalecer los vínculos afectivos con sus amigos y mucho de su tiempo libre lo va a dirigir a las actividades sociales (2011).

La importancia de la lectura en la formación de una persona es crucial, permite entrar en diálogo con los escritores, experimentar las historias, conocer a los personajes, emocionarnos con ellos, entender lo que sentimos al leer un poema que nos deja conocer nuevas sensaciones. Es decir, la literatura puede llegar a ser muy placentera y ayudarnos en nuestra vida en tiempos difíciles. Es por eso, que, como profesora de Literatura de Nivel Medio Superior, constantemente he estado buscando estrategias que despierten en los alumnos el interés por la lectura, incluyendo la realización de un blog para compartir lecturas, el cual contenía un foro para poder intercambiar comentarios; lamentablemente los alumnos no se vieron atraídos por esta propuesta, hacía falta la interacción cara a cara.

El presente trabajo busca abordar el tema del fomento de la lectura en los adolescentes desde la alternativa de la implementación sistemática de la “Tertulia Pedagógica Dialógica”. Aguilar Ródenas menciona que este tipo de tertulias comienzan a formarse en Barcelona en el año de 1978 por un grupo de educadores de adultos (2008: 28) en comunidades rurales. Este tipo de tertulias rescata el enfoque del acto lector placentero que es abordado por medio del diálogo entre los tertulianos y, además, pretende estimular el gusto por la lectura, así como crear puentes entre los participantes, al alcanzar una comprensión de los textos de manera colaborativa y colectiva.

El apartado sobre el “Análisis de la comprensión lectora” se dedica a revisar los conceptos básicos como la comprensión lectora y la habilidad lectora, destacando la necesidad de desarrollar la habilidad lectora por medio del hábito lector para poder conseguir una comprensión lectora. Por lo tanto, también se analizan los procesos y los niveles de la comprensión lectora. De igual forma, se puntualiza sobre los tipos de lectores y la relación que los adolescentes tienen con la lectura para ayudar al alumno a convertirse en un lector activo, capaz de acceder a un mejor nivel de comprensión del significado, pues estas habilidades lo acompañarán a lo largo de su vida. De igual manera, es importante conocer y

analizar los documentos y las normativas oficiales, familiarizarnos con los programas autorizados y con el tratamiento que dan al fomento de la lectura, ya que estas normativas y documentos oficiales también intentan fortalecer las habilidades de comprensión lectora de acuerdo con el nivel de aprendizaje y el enfoque de enseñanza vigentes en México.

El capítulo de la “Propuesta de la tertulia literaria” construye el concepto de la tertulia, plantea la relación que existe entre ella y la dialogicidad. Freire expone este concepto en *A la sombra de este árbol*, menciona que es una exigencia de la naturaleza humana y es imposible que exista la comunicación sin dialogicidad. Esta actividad debe estar llena de respeto, de curiosidad, de inquietud, para que el sujeto sepa lo que pregunta y para qué lo pregunta (1997: 100-109). En otras palabras, la dialogicidad es una comunicación activa en la que se requiere un pensamiento crítico que permita un intercambio que enriquezca a todas las partes que estén involucradas en ese proceso. En la tertulia, el diálogo se abre entre el lector y el texto, pero también entre los asistentes, para acercarse a un mayor entendimiento de la obra. La discusión sobre las implicaciones sociales permite subrayar la aportación de la tertulia, pues se entiende como una estrategia didáctica de entretenimiento. Las tertulias pedagógicas han sido un recurso recurrente en España, que se ha utilizado para fomentar la lectura desde la cohesión social y como una alternativa a la enseñanza de la literatura desde un enfoque colaborativo, fortaleciendo el aprendizaje que intenta vincular la nueva información con experiencias ya afianzadas por el alumno.

Para la realización de las tertulias ha sido necesario construir una antología cimentada en una metodología que tome en cuenta el formato de la tertulia con el propósito de estimular en los alumnos de nivel medio superior la motivación lectora. Para este propósito, fue necesario analizar las propuestas oficiales y los libros de lectura de Educación Básica, proporcionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de Educación Secundaria para tomar en cuenta aquellas lecturas cercanas a los adolescentes y a partir de ellas construir la elección de textos para conformar la antología que será usada en las sesiones. De esta manera, la propuesta de textos para la realización de la tertulia se basó en el programa de la Dirección General de Bachillerato (DGB) en el que la asignatura de Literatura del segundo año se divide en el primer curso sobre el género narrativo y en el segundo curso sobre los géneros de lírica y drama. Debido a las variaciones de géneros se propuso un hilo conductor temático que pudiera ser al mismo tiempo atractivo y universal, además de que mantuviera

la cohesión entre las lecturas y conservara el interés de los tertulianos. Con la finalidad de construir enlaces entre el alumno y el texto se crearon estrategias que fortalecieran dicho vínculo.

Con el propósito de estimular al hábito lector, las tertulias se implementaron de manera sistemática cada quince días para acostumar a los asistentes a las lecturas y a las dinámicas de las sesiones, posteriormente fueron analizados y sistematizados los resultados de dicha implementación en el último capítulo. En este capítulo se abordaron las consideraciones generales para poder llevar a cabo la tertulia, puntualizando la manera en que se deben conducir los participantes y el moderador antes y durante las sesiones para un buen funcionamiento. Asimismo, se presentó el diseño de las secuencias didácticas de cada una de las sesiones. Las estrategias didácticas elaboradas para cada una de las sesiones responden a la naturaleza de cada texto, y se trató de mantenerlas simples para que el diálogo se abra de manera frontal entre los tertulianos para que los textos cobren fuerza.

Por último, en el “Informe y análisis de la intervención” se reportó y se analizó la manera en que se llevó a cabo cada una de las sesiones de la tertulia y cómo los tertulianos respondieron a las actividades planeadas y a las lecturas, dejando en claro los aspectos favorables y aquellos que deben mejorarse. Asimismo, se apuntaron ciertas consideraciones sobre las dos modalidades de la tertulia –presencial y en línea–, respondiendo a los protocolos anticontagio que se llevaron a cabo en el estado de Michoacán a causa de la pandemia del virus SARS-CoV-2.

2 COMPRENSIÓN LECTORA

Las sociedades suelen jerarquizar las actividades esenciales y priorizar unas sobre otras, de tal manera que el acto de leer termina por ser considerado una conducta individual con poca injerencia en la vida social, aunque en realidad tiene un significado social y cultural. Yubero Jiménez y Larragaña Rubio mencionan que en una sociedad en donde se muestra un nulo interés por lectura de parte de las personas más admiradas trae por consecuencia que el público en general tenga una relación similar con el acto lector. El valor que se le da a la lectura es meramente instrumental, es decir, sirve para acceder a la información, y se descarta su uso lúdico (2010: 9-14). Del Puerto, Thoms, y Boscarino afirman que este enfoque de la lectura le niega al lector el acercarse a las obras y poder experimentar la riqueza de ideas que la variedad de géneros y textos le puede ofrecer (2018: 23). Es necesario que la lectura trascienda el uso exclusivo de lo académico para que sea asumida como algo cotidiano y tenga valor por sí misma (24). Reconocer la importancia sociocultural, el valor lúdico y el valor estético que tiene la lectura traerá por consecuencia que los sujetos asuman la lectura como una actividad, además de valiosa, también natural y cotidiana.

Larrañaga, Yubero y Cerrillo señalan que es imprescindible delimitar con claridad la idea de la lectura instrumental, que se realiza para obtener información (aprender, estudiar o comprender el funcionamiento de un objeto), mientras que la lectura ociosa, refiriéndose a la lectura lúdica se realiza de manera voluntaria y se vuelve parte de un estilo de vida (2008: 4). Toda actividad que se realice de manera repetida se convierte en un hábito que se vuelve parte de nuestra rutina diaria. En esta rutina no sólo está involucrado un individuo en solitario; las actividades repercuten en todo su entorno con todos sus actores. Por lo tanto se puede afirmar que el acto lector, aunque se gesta en lo individual, trasciende a lo sociocultural. Es por eso que el fomento de la lectura debe ser construido desde el aprendizaje en conjunto, con prácticas culturales, teniendo en cuenta el tipo de materiales escritos, la motivación personal y los objetivos vinculados a la actividad lectora desde un nivel personal, pero también social (2008: 4-10). Un sujeto va a aprender a interactuar con la lectura observando la manera en que su entorno se relaciona con ella. Por eso es necesario tener en cuenta la interacción sociocultural para establecer las estrategias y estimular los hábitos lectores.

Además de brindarnos conocimiento, la lectura también nos ofrece vías para construirnos como personas, desde el diálogo al que accedemos con los autores, subrayan Muñoz Rodríguez y Hernández Martín (2011: 626). De igual manera, Martín de Riso puntualiza que el texto se convierte en un elemento perteneciente al lector debido a que la misma narrativa del “yo”, que implica la construcción de uno mismo, es producto de nuestros relatos y lecturas, es decir, existe una relación entre lectura e identidad (2006: 69). Si las experiencias de lo vivido se vuelven parte de la construcción del individuo y del colectivo, también lo experimentado y vivido en las lecturas se vuelve parte del sujeto, de la construcción de su “yo”.

En este apartado se revisarán temas como la comprensión lectora, la habilidad lectora, los procesos de comprensión lectora, los niveles de la comprensión lectora, la inferencia en el proceso de la comprensión lectora, los tipos de lectores, el hábito lector y los adolescentes en la lectura, con la finalidad de llegar a una mejor comprensión del entorno en el que se pretende llevar a cabo el fomento de la lectura en alumnos de Educación Media Superior.

2.1 COMPRENSIÓN LECTORA

El concepto de comprensión lectora es relativamente nuevo y para poder comprenderlo es necesario realizar una revisión diacrónica. Weaver y Resnick afirmaban en 1979 que “durante mucho tiempo leer había sido asimilado a declamar el texto impreso: leer significaba lectura oral y se asumía que el texto había sido comprendido cuando su pronunciación era clara y correcta” (*apud* Bofarull, Cerezo, Jolibert, Martínez, Oller, y Vidal Abarca, 2001: 21). Bofarull manifiesta que entre 1910 y 1920, al adherirse al conductismo, los psicólogos experimentalistas impulsaron un nuevo enfoque que consistía en la fragmentación de los conocimientos y la realización de actividades constantes, lo que llevó a desarrollar investigaciones sobre la comprensión lectora. Se creyó que este tratamiento de la lectura era suficiente y que trajo como consecuencia el abandono de los estudios sobre procesos básicos de la lectura. Fue hasta la década de los cincuenta del siglo XX cuando se retomaron estos estudios y se comenzó a hablar sobre la “comprensión” o la “lectura comprensiva”(Bofarull *et al.*, 2001: 21). Sin embargo, Edward Thondirke y Frederick Bartlett en la década de los treinta habían realizado una investigación sobre la relación entre la memoria y el

procesamiento de la información, y llegaron a la conclusión de que el conocimiento previo es lo que ayuda al tratamiento de información nueva (*apud* Bofarull *et al.*, 2001: 21). El lector puede construir una comprensión más completa de lo que ha leído cuando asocia algún elemento de la lectura con su experiencia anterior.

Respecto al proceso de lectura, Daniel Cassany comenta que “leer requiere descodificar las palabra del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice [...]. Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector” (2006: 13). El conocimiento previo que tiene que aportar un lector para la comprensión de un texto debe provenir de su entorno cultural y de los puntos en común que tenga con el autor. Al construirse la comprensión de un texto desde la experiencia del lector, el significado del texto se ubicará en su mente y variará de acuerdo con los individuos y sus circunstancias (32). “La comprensión a que el lector arriba durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego y se ven gatilladas a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor”, señala Cooper en el libro *Cómo mejorar la comprensión lectora* (1999: 17). Entonces, la comprensión lectora tendrá lugar en la medida en que la interacción entre el lector y el texto suceda, cuando el lector sea capaz de relacionar la información (18). La manera en que el lector comprende un texto tiene origen en su entorno cultural y en su capacidad de extraer los significados de los textos.

En cuanto a los niveles de la comprensión lectora, Gordillo y Flórez recopilan algunas observaciones que pueden ser útiles a la hora de dimensionar el problema del acceso a la comprensión de un texto que experimenta el lector: “El acto de comprender un texto escrito exige del individuo lector una participación dinámica y activa, en la que se considere el texto como un problema cuya resolución no debe de enfrentarse pasivamente” (2009: 97). De esta forma, Bormouth, Manning y Pearson también dicen que, para que el sujeto logre acceder a la comprensión, es necesario hacer uso de habilidades que le permitan adquirir y exhibir la información obtenida de la lectura. Solé, por su parte, agrega que el proceso de comprensión lectora y el entendimiento, que el lector genera a partir del texto, dependerán de los objetivos que guían su lectura (*apud* Gordillo Alfonso y Flórez, 2009: 97). Entonces, la lectura es un acto consciente y de voluntad, y debe venir del mismo lector.

La variedad de textos también es un factor importante, pues el lector hará cosas diferentes con escritos diferentes (Bofarull *et al.*, 2001: 24). Es decir, un lector tendrá diferentes estrategias para abordar los textos, y esto dependerá de la naturaleza de la lectura. No será suficiente leer los textos para darles vida, es imprescindible reconocerlos como producto de su contexto, pero también habría que resaltar que el significado puede variar de lector a lector, así como el propósito de la lectura, ya que igualmente repercute en su entendimiento (Braslavsky, 2005: 52). Las expectativas que genere el lector obedecerán al tipo del texto con el que se enfrente e influirán en la manera de entender lo que se lee, ya que la atención del lector estará focalizada en sus intereses.

Colomer y Camps subrayan que “la comprensión no es una cuestión de comprenderlo todo o no comprender nada, sino que, como en cualquier acto de comunicación, el lector realiza una interpretación determinada del mensaje que se ajusta más o menos a la intención del escritor” (1996: 54). La comprensión es el enlace entre el lector y el autor, o al menos de lo que éste quiso expresar. De acuerdo con esta afirmación no es tan importante el grado de comprensión, sino el ejercicio que el lector lleva a cabo al querer acceder al significado del texto o del mensaje del autor. Sin embargo, hay que mencionar que, para acceder a una comprensión, es necesaria la intención de la lectura y los conocimientos previos del lector (54). Así Bofarull, Colomer y Camps señalan que el propósito de la lectura es determinante para lo que el lector hará con ella (*apud* Cassany, 2006: 22). Además de estar de acuerdo con esta afirmación, Bofarull añade que el tipo de inferencias que realice el lector depende de la naturaleza del texto.

La comprensión lectora como concepto es relativamente reciente, por eso se podría decir que los estudios involucrados en este tema todavía se encuentran en proceso. Las investigaciones más recientes determinan que es por medio del conocimiento previo cómo un lector tendrá acceso al significado de un texto. De igual manera, la forma en que el lector se acerca al texto dependerá de cómo aprendió a hacer esta actividad en su entorno cultural, y además requerirá de una lectura activa para poder hacer uso de sus habilidades de lenguaje. El formato del texto también repercutirá en el modo en que el lector lo aborde y gestione sus recursos y habilidades.

2.2 HABILIDAD LECTORA

Al mencionar previamente que el lector requiere poseer ciertas habilidades del lenguaje, así como conocimientos previos y experiencias para alcanzar la comprensión de un texto, se tiene que delimitar qué se entiende por habilidad lectora. Cuando enfocamos la comprensión lectora a partir de las habilidades que requiere, suponemos que el proceso de comprensión se puede enseñar. El alumno será capaz de mejorar su rendimiento al seguir un entrenamiento en el que practique las habilidades (Cooper, 1999: 22). No se trata solamente de acercar a los alumnos al concepto de habilidad lectora para que lo conozcan, será necesario que ensayen de manera constante, pues, al ejercitarse, mejorarán su comprensión.

Varios estudios han buscado determinar las habilidades de comprensión lectora tomando en cuenta múltiples variables. Sin embargo, como señalan Davis, Spearrit y Thondike entre los años de 1972 y 1986, la identificación del significado de un texto sobresale entre las demás, y las otras habilidades más bien sirven de apoyo para la primera (*apud* Cooper, 1999: 22). Asimismo, Cooper añade que la manera de llegar a esa comprensión del significado es por medio de la conexión del lector con sus experiencias previas, factor que debe tomarse en cuenta a la hora de crear estrategias para fomentar la comprensión lectora. Cooper diseña el siguiente esquema de habilidades entre la principal y las secundarias (1999: 26–30):

1. Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto.
 - 1.1. Habilidades de vocabulario.
 - 1.1.1. Claves contextuales.
 - 1.1.2. Análisis estructural.
 - 1.1.2.1. Personajes.
 - 1.1.2.2. Escenario.
 - 1.1.2.3. Problema.
 - 1.1.2.4. Acción
 - 1.1.2.5. Resolución.
 - 1.2. Habilidades del uso del diccionario.
 - 1.2.1. Identificación de la información relevante del texto.

- 1.2.1.1. Identificación de los detalles narrativos relevantes.
- 1.2.1.2. Identificación de la relación entre los hechos de una narración.
 - 1.2.1.2.1. Causa y efecto.
 - 1.2.1.2.2. Secuencia.
- 1.2.1.3. Identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos.
- 1.2.1.4. Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan en los materiales de tipo expositivo.
- 1.2.1.5. Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo.
 - 1.2.1.5.1. Descripción.
 - 1.2.1.5.2. Agrupación.
 - 1.2.1.5.3. Causa y efecto.
 - 1.2.1.5.4. Aclaración.
 - 1.2.1.5.5. Comparación.
- 2. Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas.
 - 2.1. Inferencias.
 - 2.2. Lectura crítica.
 - 2.2.1. Hechos y opiniones.
 - 2.2.2. Prejuicios.
 - 2.2.3. Suposiciones.
 - 2.2.4. Propaganda.
 - 2.3. Regulación.
 - 2.3.1. Resúmenes.
 - 2.3.2. Clasificaciones.
 - 2.3.3. Formulación de preguntas.
 - 2.3.4. Predicciones.

Con todo, no es necesario que los procesos de habilidad lectora se lleven a cabo de manera separada o en orden para lograr estimular dicha habilidad; es más, los elementos pueden variar según el criterio del profesor o de aquella persona que lleve a cabo la actividad.

Se había manifestado con anterioridad que una manera de afianzar la comprensión de un texto era por medio de la elaboración de un mapa conceptual, cuadro sinóptico o síntesis.

Aunque es muy factible y apropiado, también hay que tomar en cuenta otros factores, al implementar los programas de comprensión:

a) la información previa del lector;

b) el significado que surge de la interacción con el texto, aclarando que las diferentes formas de comprensión no son lo mismo que las habilidades independientes dentro del proceso de comprensión;

c) la manera que tiene cada lector para abastecerse de recursos para alcanzar al significado del texto que se construye a partir del conocimiento previo y de sus experiencias;

d) y, por último, hay que reconocer que la comprensión lectora es un proceso del lenguaje que debe desarrollarse de manera integral, con estrategias que permitan mejorar la audición, el habla, la lectura y la escritura (Cooper, 1999: 35).

Viñao define los rasgos del “analfabetismo funcional” o neoanalfabetismo de la siguiente manera: el sujeto tiene uso restringido y deficiente de la lectura y de la escritura; se observa dificultad, rechazo o aversión hacia lo escrito; se observa falta de habilidades para el uso de la lectura y escritura en situaciones de carácter social (*apud* Bofarull *et al.*, 2001: 27). De igual manera, en los primeros años de educación primaria los problemas de comprensión lectora están directamente ligados al “fracaso escolar”; es común observar que las cifras de repetición de grado y de deserción son altas en este periodo de escolaridad (Braslavsky, 2005: 48). Arias y López Ferreira insisten en que gracias a la alfabetización se promueve un crecimiento de las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas, lo que trae como consecuencia que la manera de relacionar las ideas y de asimilar nuevos conocimientos se vea enriquecida (2018: 54). Estos últimos autores miden la habilidad lectora conforme a los siguientes parámetros: conciencia fonológica, lectura de palabras, lectura de seudopalabras, fluidez y comprensión lectora. Todo ello permite concluir que la habilidad lectora, fortalecida por el acto lector, permitirá también un fortalecimiento del individuo y, por consecuencia, de la sociedad.

Aunque la experiencia del lector con el texto es muy íntima, también es fundamental reconocer que la comprensión de un texto se sustenta tanto en sus conocimientos previos, como en sus experiencias y sus habilidades lingüísticas, y que estos factores están determinados por el espacio y el tiempo cultural y social. Es decir, es congruente que si se

pretende construir un proyecto que tenga la finalidad de promover la lectura, éste se desarrolle desde lo colectivo y con la colaboración de los agentes cercanos a los alumnos.

2.3 PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Lejos de ser una habilidad automatizada, los procesos de comprensión lectora están relacionados de manera directa con la construcción del conocimiento y pueden ser favorecidos por estrategias lectoras que involucren procesos para elegir, coordinar y aplicar ciertas habilidades de manera consciente (Afflerbach, Pearson y Paris *apud* Zanutto Cozález *et al.*, 2016: 42). Las estrategias personales que posee un lector para acercarse a los textos le permiten almacenar conocimientos: esto es conocido como la teoría de esquemas. El lector desde sus experiencias desarrolla esquemas para el entendimiento de un contenido determinado; el problema surge cuando un lector no ha tenido suficiente experiencia en un cierto tema, y, por lo tanto, carece de esquemas o tiene esquemas insuficientes (Cooper, 1999: 20). Se podría alegar que si cada uno de los lectores contara con sus propios esquemas para comprender, en realidad nunca habría acuerdo entre los distintos individuos respecto a lo que leen; pero aquellos que interpretan satisfactoriamente un párrafo realizan un proceso interactivo a partir de la combinación de sus esquemas y de la información proveniente del texto. A pesar de que estos dos procesos suceden de manera simultánea, los esquemas individuales del lector son los que proporcionan la estructura para reconstruir el significado del texto. Por medio de los nuevos conocimientos adquiridos, el lector relaciona la información nueva y sus esquemas se amplían constantemente (21). Si bien el significado de un texto emerge desde sí mismo, son las estructuras del lector las que permiten acceder a dicho significado, y este proceso posibilita extender los esquemas de entendimiento del lector.

En aquellas ocasiones cuando los alumnos no logran aplicar lo que han aprendido, los maestros suelen llegar a la conclusión de que es debido a la falta de práctica. Por ese motivo, es primordial desarrollar actividades complementarias de fomento de la lectura, sin perder de vista que estas actividades deben ir acompañadas de enseñanzas adicionales, es decir, de un modelado que les permita a los alumnos seguir practicando en un futuro, para llegar a un punto en el que puedan hacer propia la actividad lectora (Cooper, 1999: 60). En otras

palabras, es necesario brindarles acompañamiento y modelaje de la actividad y explicarles también el propósito de las estrategias que están por realizar, que la actividad esté dotada de un significado, que cobre sentido para el alumno, para que sepa qué estrategias serán requeridas.

Partiendo de los estudios psicolingüísticos, debemos aceptar que es imprescindible conocer a los alumnos, hablar con ellos de sus intereses, dejar que sean ellos los que propongan los temas de las lecturas, para que no lo sientan como una constante imposición. De igual manera, si ya hemos mencionado anteriormente que la construcción de un nuevo saber es a partir de las estructuras de su conocimiento previo, precisamente tenemos que tomar en cuenta sus saberes precedentes. Y, por último, es preciso reformular el tipo de interrogación sobre el texto. Es común que se pretenda evaluar mediante preguntas literales, pero se considera que se accede a una mayor comprensión del texto con el uso de preguntas inferenciales, debido a que, además de evaluar, esta manera en sí es una estrategia de comprensión (Castro de Castillo *et al.*, 2007: 41).

2.4 NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Chomsky define la competencia lingüística desde la figura del “hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical” (1976: 5). Se determina que un sujeto es competente lingüísticamente cuando hace uso adecuado de las sub-competencias que corresponden a un sujeto alfabetizado (habla y escritura): fonológica, grafémica, morfológica, sintáctica y léxica (Gómez de Erice y Zalba de Aguirre, 2003: 23). Al afirmar que el hablante forma sus capacidades y habilidades desde su cultura y conocimientos anteriores, podemos hacer la inferencia de que estas habilidades pueden desarrollarse también de manera colectiva, pero será necesario comenzar desde los niveles de comprensión lectora que maneje el sujeto.

Se le llama *alfabetización funcional* al conjunto de destrezas para comprender el significado de un texto. Y se denomina *analfabeto funcional* a quien no puede comprender el texto, aunque sea capaz de leer en voz alta. Para poder leer y comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos que permiten llevar a cabo ciertas

acciones: anticipar lo que dirá un escrito, aportar conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, realizar inferencias para comprender lo que se sugiere y así, construir un significado (Cassany, 2006: 21). Gordillo y Flórez añaden que estos dos tipos de interacción del sujeto con el texto se llaman *comprensión literal*, cuando el lector reconoce la estructura del texto, y *comprensión inferencial*, cuando el sujeto busca relaciones más allá de lo que ha leído, apelando a un nivel inferencial (2009: 97). Entonces, se puede hablar de una comprensión cabal cuando el alumno realiza una lectura activa y dialoga con el texto.

De esta manera se puede afirmar que un lector activo es quien procesa, critica, contrasta y valora la información que se le presenta (Bofarull *et al.*, 2001: 19). Al ayudar al desarrollo del alumno como un lector activo, no sólo se favorecerá el disfrute de la lectura placentera o recreativa, además la adoptará dentro de sus hábitos, lo que lo transformará en un lector activo con cualquier tipo de textos que se le presenten a lo largo de la vida.

Como ya se ha señalado, los niveles de comprensión lectora dependen del uso de las habilidades lingüísticas. Para instruir y fortalecer la lectura, Robeck y Wallace proponen partir del reconocimiento de que:

1. La lectura es un proceso lingüístico;
2. La motivación del lector es fundamental para que permanezca en el proceso de instrucción de la lectura;
3. El aprendizaje teórico surge de los procesos mentales vinculados a la memoria del lector (2017: 3).

La propuesta de esta tesis pretende mostrar cómo se puede fortalecer la motivación del lector al desarrollar distintos niveles de comprensión. Por su parte, Baumann divide la comprensión lectora en las siguientes fases:

- a) Instrucción: explicación de objetivos a trabajar y su utilidad.
- b) Ejemplo: ejemplificación de la habilidad a partir de un texto, con la finalidad de que los alumnos comprendan lo que se tiene que aprender.
- c) Instrucción directa: el profesor o instructor mostrará, explicará y describirá la habilidad a desarrollar con instrucciones precisas y supervisando durante el proceso.
- d) Aplicación dirigida por el profesor: los alumnos practicarán la habilidad que aprendieron bajo la guía del profesor.

- e) Práctica independiente: los alumnos ya deben ser capaces de hacer uso de la habilidad con otro material (1985:91).

En este modelo de Baumann, a diferencia del de Robeck y Wallace, se percibe que para el desarrollo de la comprensión lectora se requiere en un principio de la intervención de un tercero, ya sea de un profesor, facilitador o tallerista, para que al término de la práctica los alumnos puedan ensayar la lectura de manera independiente. Se muestra también la importancia de informar y explicar la finalidad de cada lectura a los alumnos, que se convierte en uno de los principios indispensables del proceso, ya que sólo conociendo y entendiendo la finalidad de cada lectura completarán el proceso de su comprensión.

Por otro lado, Palincsar y Brown presentan el modelo de *enseñanza recíproca*:

- a) Comprensión de los propósitos de la lectura: es importante dar a conocer los objetivos que se quieren enfatizar de manera explícita e implícita.
- b) Tomar en cuenta los conocimientos previos y buscar su activación.
- c) Buscar la focalización de los objetivos de la lectura en el contenido del texto.
- d) Evaluar la comprensión de la estructura interna del texto desde los conocimientos previos.
- e) Comprobación de la información adquirida por medio de actividades periódicas que permitan la autointerrogación.
- f) Elaboración de inferencias como la interpretación y predicción de conclusiones (1984).

En este modelo Palincsar y Brown tienen como objetivo que el alumno abandone una actitud pasiva en su enseñanza de la lectura y que se convierta en un miembro activo en la construcción de los significados por medio de este proceso.

En este apartado se realizó una breve comparación entre los modelos de procesos de comprensión lectora que muestran los niveles de aprendizaje de un lector y la manera de cómo puede ser estimulado. Si bien pueden diferir en algunos detalles, como en el caso de Bauman en cuanto a la presencia de un mentor que ayuda al alumno en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, los tres modelos tienen en común el objetivo de formar, por medio de la estimulación de sus habilidades, a un sujeto que sea capaz de alcanzar el significado de un texto.

2.5 LA INFERENCIA EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Según Castro de Castillo *et al.*, el rasgo que muestra a los lectores acercándose a la comprensión lectora es su capacidad de realizar inferencias sobre las lecturas. En cuanto al proceso inferencial de comprensión, éste se define a partir de las conclusiones que surgen desde lo conocido para tratar de aprehender lo desconocido. Entonces, todo proceso de comprensión es inferencial (Castro de Castillo *et al.*, 2007: 21). El conocimiento se forma a partir del conocimiento previo y la capacidad del lector de relacionar los fenómenos.

Ningún texto podrá proporcionar absolutamente toda la información de manera explícita. No es conveniente escribir todo lo que queremos comunicar, es innecesario dar todo tipo de detalles y aclaraciones, explicar quiénes somos, dónde estamos, a quién escribimos, etc. La comunicación humana funciona de manera inteligente, económica y práctica: es suficiente decir una pequeña parte de lo que queremos comunicar para que el interlocutor comprenda todo; con sólo unas pocas palabras (bien elegidas) podemos lograr que el lector infiera el contenido del mensaje (Cassany, 2006: 28). Las omisiones en el texto obligan al lector a construir un enlace con el texto, es decir, requieren de un lector activo.¹

Cisneros Estupiñan *et al.* señalan que el papel que desempeña el lector en el ejercicio de la lectura, desde la perspectiva de la inferencia, no sólo consiste en decodificar meramente los signos contenidos en el texto de manera individual o todo el texto como unidad, sino que también implica llenar los matices que se asoman sugeridos entre líneas. Se puede afirmar que la labor de la inferencia “es semántica toda vez que activa significados y sentidos en el desarrollo de la lectura” (Cisneros Estupiñan *et al.*, 2010: 17). La cantidad de inferencias realizadas por un lector se relaciona con la amplitud de sus referencias o saberes previos, pero es desde las expectativas y las relaciones enunciativas que se elaboran las probabilidades de la comprensión de un texto (15).

El modelo que proponen Van Dijk y Kintsch establece una constante relación entre las palabras y la idea completa formulada por el grupo de palabras para alcanzar el

¹ Wolfgang Iser habla acerca de estas omisiones y las llama “blancos”; funcionan para generar ideas en el lector, lo inducen a invocar lo familiar para acceder a la comprensión de esos espacios huecos que fueron creados por el autor, y es en esos espacios donde se entrelaza la relación entre el lector y el autor (*apud* Rall, 2008: 355-360).

entendimiento. Este proceso no sólo hace uso del texto como fuente de información, también acude a la información que recibe del contexto y de esquemas previos de conocimiento que guarda el lector en su memoria (Castro de Castillo *et al.*, 2007: 18). Las relaciones e interacciones mentales que se entrelazan con la misma expectativa al acercarnos a un texto van a delimitar nuestro entendimiento de éste y la generación de nuevo conocimiento.

Cassany afirma que desde una orientación sociocultural, el acto de la lectura no se queda en el proceso psicobiológico formado por unidades lingüísticas y capacidades mentales, debe ser reconocido como una práctica cultural de una comunidad con historia, tradición y hábitos comunicativos particulares. Aprender a leer o alcanzar el conocimiento de una lengua, ya sea materna o extranjera, también significa acercarse a todos esos aspectos de la comunidad. Además de decodificar las palabras y realizar inferencias, también es útil conocer la estructura de los géneros textuales o las formas del discurso escrito u oral (2006: 38). Hablar de la lectura desde el aspecto sociocultural admite que llegar al nivel de la inferencia para la comprensión lectora resulta insuficiente, es necesario reconocer al texto como un producto cultural con todo lo que ello implica.

2.6 TIPOS DE LECTORES

Leer debería de ser voluntario y placentero, debería asumirse como un modo de vida que se refuerza con “pautas de conducta y hábitos cotidianos, basados en las preferencias y necesidades del individuo y en los que se reflejan los valores del contexto sociocultural” (Larrañaga *et al.*: 2008, 4). El valor que un sujeto le dé a la lectura determinará qué tan incorporada la tenga a su rutina de vida, más allá de sólo reconocerla como una actividad importante pero aislada de él.

El lector debe estar abierto a la lectura, señala Larrosa, debe permitir ser atravesado por ella. Aquel que sólo se dedique a devorar lecturas, pero permanece insensible e inmutable frente a lo que lee, difícilmente puede ser considerado como un lector (*apud* Martín de Riso, 2006: 71). Un lector, además de estar dispuesto a ser atravesado por la lectura, antes debe hacer un esfuerzo para acercarse a esta actividad, un esfuerzo más grande que él pueda llegar a hacer en otras actividades, al emplear su tiempo libre. Sin embargo, una vez que haya

ejercitado sus habilidades lectoras, será más satisfactorio este acercamiento, pues lo puede enriquecer como ser humano.

Braslavsky enfatiza que existen varias investigaciones realizadas en América Latina que arrojan como resultado un alto porcentaje de alumnos al final del cuarto grado de educación primaria que no comprenden lo leído a pesar de leer con fluidez. Asimismo, se reportan alumnos de nivel secundario y universitario que también muestran dificultades para comprender los textos que deben estudiar (Braslavsky, 2005: 48). De esta forma, a pesar del éxito en el nivel de alfabetización básica, lamentablemente todavía se puede ver que falta mucha labor por delante respecto al desarrollo de una alfabetización y comprensión activas. Esta comprensión activa se entiende como el intercambio de ideas entre el lector y el autor a través del texto y se determina por la intención o la necesidad de resolver un problema al abordar un texto. Incluso, el lector puede ir más allá al construir nuevos significados que superen a los expresados por el autor (51). Es posible que el lector entre en diálogo con el autor por medio del texto y, como en todo diálogo o acto de comunicación activa se precisa un intercambio de ideas, se evita el peligro de que se convierta en un receptor pasivo.

Para Colomer y Camps, al abordar un texto, el lector debe tener conocimiento muy diverso, y la comprensión del texto se determina por la capacidad de escoger las opciones de esquemas de conocimiento que posee y definir que son pertinentes para un texto en concreto (1996: 56). Se puede inferir que debido a que cada lector tiene conocimientos variados, también puede diferir la manera de abordar un texto, y, por lo tanto, el entendimiento de la obra puede diferir de un sujeto a otro (Cassany, 2006: 32). En una lectura donde se pueda compartir de manera colectiva la manera de entender el texto que cada quien tuvo, los lectores podrán enriquecerse y llenar mejor los huecos con la variedad de participaciones que se forman desde el conocimiento y experiencia de los demás lectores.

2.7 HÁBITO LECTOR

Ya se ha mencionado que por sólo saber leer uno no se convierte en lector. Ser lector requiere saber leer y querer leer, requiere ser un lector habitual. Para repetir cierto comportamiento o acción es necesaria una motivación intrínseca y voluntaria, que conlleva precisamente hacer de la lectura un hábito, que se vuelva una acción cotidiana del sujeto, parte de su estilo de

vida. Es por eso que es primordial reforzar la promoción de la lectura en cada nivel académico para así consolidar hábitos (del Puerto *et al.*, 2018: 22; Larrañaga *et al.*, 2008: 10). No es menos importante repetir la actividad en distintos contextos estimulantes hasta provocar la realización motivada de la acción.

Para hablar del hábito lector, en palabras de Del Puerto, Thoms y Boscarino, se puede partir de dos acepciones: por un lado, el hábito lector es una actividad que va mejorando debido al constante ejercicio, en lo que se refiere a una perspectiva conductual; por otro lado, la práctica constante genera mayor facilidad de comprensión (2018: 13). Conforme más lea un sujeto, mayor será la competencia lectora y le será más fácil realizar esta actividad, porque se incrementa su capacidad de hacer inferencias, resultando en un enriquecimiento de la experiencia estética al leer.

Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio reconocen que en muchas ocasiones, aunque los alumnos sean capaces de descifrar el lenguaje escrito, al no tener un hábito lector, tampoco tendrán las habilidades para aprovechar todo lo que la lectura pueda brindar. Esto se puede percibir en que un tercio de los alumnos que terminan la educación primaria no sabe leer ni escribir de manera correcta, y no son capaces de acceder a la comprensión de un texto (2010: 8). Se determina, entonces, que el hábito lector está directamente relacionado con el placer de la lectura, dicho de otro modo, es necesario que un sujeto disfrute la lectura, que tenga una experiencia placentera para que se convierta en hábito recurrente que lleve a cabo en sus ratos libres. Larrañaga *et al.*, añaden que se puede enseñar el hábito lector, pero éste debe practicarse constantemente, el lector principiante necesita sentirse estimulado para dedicarle tiempo a esta actividad, para lo cual debe valorar la lectura y la valoración se aprende de su entorno social (2008: 9). Por ello, parece pertinente reforzar el hábito desde las relaciones sociales y plantear esquemas que permitan la colaboración colectiva.

2.8 LOS ADOLESCENTES Y LA LECTURA

La lectura como actividad de tiempo libre va aumentando al pasar los años de crecimiento de una persona, pero es a los 11 años cuando esa tendencia va desapareciendo y especialmente en los varones (Muñoz Rodríguez y Hernández Martín, 2011: 609). A partir del año 2007 la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) introdujo en sus encuestas los datos

de menores entre 10 y 13 años. Los informes del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros muestran que los niños leen más que los adultos (Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio, 2010: 7). Si bien estos datos fortalecen la aseveración de Muñoz y Hernández, también se entrevé el sesgo en el que se puede caer al sólo considerar las ventas como un indicador de lectura, ya que no todo lo que se compra se lee, ni tampoco las únicas lecturas que se realizan son las que se compran.

“Las pruebas afirman que de manera general los adolescentes son renuentes al hábito de la lectura, y poco tiene que ver si son de zonas rurales o de zonas urbanas” (Muñoz Rodríguez y Hernández Martín, 2011: 606). Se reconoce toda la variedad de razones por las cuales los adolescentes no le dedican tiempo de ocio a la lectura, pero tal vez la razón más significativa es que prioricen actividades que fortalecen sus habilidades sociales sobre otras actividades que suelen identificarse como más individuales, en este caso la lectura. Por lo tanto, se propone una adecuada orientación que motive a los adolescentes, que les permita sentirse cercanos a las lecturas, que les dé respuesta a sus preguntas, conflictos psicológicos, historias que se relacionen con su vida real, con personajes que los hagan sentirse identificados. La propuesta que realizan es hacer encuestas que se enfoquen en 3 apartados: actividades que realicen en tiempos libres y su frecuencia; los temas de interés, y, por último, variables de clasificación del lector (localidad, género, edad, nivel de estudios) (Muñoz Rodríguez y Hernández Martín: 2011). La respuesta del fomento de la lectura se encontrará en los lectores más renuentes, en la manera en que emplean su tiempo de ocio y sus intereses.

La encuesta realizada a los jóvenes de la provincia de Salamanca (España) en cuanto a preferencia y frecuencia de lectura recreativa arrojó los siguientes resultados: aventuras (57.2 %); humor (47.1 %); terror (41 %). Por otro lado, las lecturas menos recurridas son las siguientes: autobiografías, ciencia y tecnología, historia y política, literatura clásica y poesía (Muñoz Rodríguez y Hernández Martín, 2011: 619). De igual manera se ha observado una relación directa entre lo que los adolescentes consumen en las películas y sus preferencias en lecturas. Es decir, si algún joven se resiste a la lectura, se le puede interrogar sobre sus gustos en películas para ayudarlo y acercarlo a alguna lectura con la misma temática.

Pudiera parecer a simple vista que los adolescentes están poco preparados y requieren trabajar más sus habilidades de lectura, pero un indicio de que esta suposición no es del todo correcta es que sí consumen películas, es decir, sí están familiarizados con las formas de

narrativa y ya tienen un gusto formándose en cuanto a la temática de las historias. Desde ese punto se puede partir para extrapolar el interés en la lectura.

2.9 DOCUMENTOS Y NORMATIVAS OFICIALES

Los planteles, donde se pretende implementar las tertulias literarias como proyecto de fomento de la lectura, pertenecen al subsistema de Colegio de Bachilleres. La Educación Media Superior (EMS) está integrada por más de 150 instituciones públicas que utilizan más de 30 expresiones curriculares diferentes. Hernández, Zorrilla, Martínez y Nolasco mencionan que el desarrollo educativo se debe de construir de manera conjunta tomando en cuenta las complejidades de los contextos históricos, sociales culturales, jurídicos, organizativos y presupuestales (2018: 34). La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) reconoce que hay una gran variedad de oferta educativa en cuanto a la Educación Media Superior, sin embargo, en algunos momentos habla de homogeneizar la oferta curricular, dejando de lado las particularidades no sólo de los subsistemas educativos, sino también, de las comunidades en las que se establecen los planteles (Hernández *et al.*, 2018).

Los programas, reformas, libros de texto o cualquier escrito referente a la Educación Media Superior pretende que un alumno, al llegar a tal nivel educativo, ya cuente con una formación en la que es capaz de comprender lo que está leyendo y que comience a trabajar en lecturas para que pueda hacer inferencias a partir de ellas. Ese sería el escenario ideal, lo cierto es que en la mayoría de los alumnos se pueden observar muchas dificultades para la comprensión básica de una lectura y este factor parecería estar relacionado de manera directa con su rechazo a la lectura como actividad recreativa. Por lo tanto, sería necesario que más adelante se implementara una prueba diagnóstica a los alumnos, adaptada a cada contexto cultural, con la finalidad de ubicar el nivel de comprensión que manejan y las habilidades lingüísticas que dominan y aquellas que requieren atención.

De acuerdo con la Reforma Educativa del 2018, el alumno que quieren formar tiene que desenvolverse plenamente en el mundo del trabajo, ya que el anterior sistema educativo no los habilitaba adecuadamente para llegar a la educación superior y tampoco formaba en ellos conocimientos fundamentales para el desempeño competente como ciudadanos del siglo XXI. La propuesta de la RIEMS está organizada en cinco campos disciplinarios:

Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales, Comunicación, Humanidades y Matemáticas. Las competencias profesionales básicas y extendidas están orientadas a la formación para el trabajo y a la incorporación de los egresados al ejercicio profesional (Hernández *et al.*, 2018: 36). Cabe destacar que lo anterior confirma que el enfoque de la RIEMS no es tanto que los estudiantes continúen con su formación académica, más bien denota una preocupación sólida porque los alumnos, al terminar la preparatoria, sean personas funcionales en un trabajo, que no le causen problemas al patrón.

Hernández reconoce que el MCC (Marco Curricular Común) de RIEMS se construyó sin una articulación explícita con los planes para la educación básica (2018: 37). Entonces, ¿cómo se pretende que el alumno tenga una continuidad en su formación, si no se toma en cuenta la formación anterior?

Dentro de la reforma se afirma que, con la intención de apoyar a los docentes y enriquecer su práctica pedagógica, se ha desarrollado una plataforma de materiales didácticos y se ha desplegado una estrategia de acompañamiento a las comunidades educativas de los planteles que, a su vez, permite documentar la implementación del nuevo currículo (Hernández *et al.*, 2018: 39). Si bien pareciera que la intención es la de ayudar a los docentes, poniendo a su alcance el material didáctico para implementar en su aula, mucho de este contenido se respalda demasiado en el uso de las TICs. Sin embargo, en muchas de las comunidades en las que están los planteles de los subsistemas no se cuenta con el equipo necesario; hay escuelas que ofertan computación y no tienen computadoras, los docentes de informática tienen que darles la clase de manera teórica o hacer dibujos en el pizarrón. De esta manera, las propuestas de la reforma están alejadas de la realidad.

La RIEMS marca como elementos fundamentales del currículo:

1. Los aprendizajes esperados, refiriéndose a aquellos aprendizajes específicos que se tiene como objetivo que alcancen los alumnos y sepan gestionarlos.
2. El aprovechamiento del tiempo en aula y la organización de jornadas escolares que favorezcan el acompañamiento a la trayectoria de los estudiantes.
3. La evaluación del logro de los aprendizajes.
4. El desarrollo de la transversalidad entre asignaturas, que significa la articulación y vinculación de distintos aprendizajes interdisciplinarios.
5. La necesaria autonomía docente que supone el MCC.
6. El desarrollo del trabajo colegiado docente, enfocado en los estudiantes, su permanencia y logro de los aprendizajes, y que amplíe el repertorio pedagógico de los docentes (Hernández *et al.*, 2018: 39).

El primer punto denota un presunto desinterés del Estado en cuanto a los requerimientos de los planteles, pues les deja la responsabilidad de gestión a los directores o incluso, en mayor medida, a los padres de familia, pero más a los padres de familia. El segundo punto se refleja en el momento cuando a los docentes se les sugiere recuperar matrícula, y en muchas ocasiones los directivos “invitan” a los maestros a poner a los alumnos calificaciones aprobatorias, a pesar de que muchos de ellos muestran la necesidad de repetir el curso. El tercer enunciado está muy enlazado con el anterior, ya que se pretende que los maestros perfilen sus maneras de evaluar no para que los alumnos aprendan de ellas o hagan análisis de su desempeño, sino para poner una calificación aprobatoria. El siguiente punto que habla sobre la transversalidad se traduce en un trabajo colegiado con los compañeros docentes para formar proyectos que sean realmente transversales, donde al alumno se le permita vincular los temas de una materia con la otra y conseguir así un aprendizaje significativo, y por lo tanto más fijado. Sin embargo, no siempre se logra, dado que en muchas ocasiones la disponibilidad de trabajo de los docentes no les permite dedicarle tiempo, ya que están más enfocados en fortalecer las habilidades de los alumnos para que logren acercarse al aprendizaje que marcan los programas. El siguiente enunciado habla de la autonomía del docente para la implementación del MCC, que, aunque no es imposible, resulta muy complicado lograrla entre muchos otros requerimientos institucionales, sin embargo, para los docentes sí es posible brindar otras propuestas que se aparten de la rigidez que impone el sistema.

La relación que los docentes tienen con los alumnos es muy estrecha: pasan con los chicos una gran parte del tiempo de su vida y aquellos que dan clases en planteles en comunidades rurales entran en una dinámica más profunda con los habitantes. Hay maestros que ya llevan años en un solo plantel y su compromiso los ha convertido en figuras absorbidas por el paisaje del pueblo. Sin embargo, Hernández argumenta lo siguiente:

la consolidación curricular ha sido muy frágil, los aprendizajes alcanzados por los estudiantes son débiles y se agravan por un desigual desarrollo de las habilidades y los conocimientos de los docentes para movilizar el currículo, así como las limitaciones en el tiempo efectivo de aprendizaje en las aulas y en las interacciones entre maestros y alumnos (2018: 36).

De esta forma, la frágil “consolidación curricular” se le atribuye a la falta de dedicación del docente, pero no se menciona la gran cantidad de alumnos por grupo, que aparentemente no es un factor importante para tomar en cuenta cuando hablamos de la atención a los chicos.

Una de las alternativas que parece viable es la propuesta de Giroux (2003: 241), que pretende enfocarse en la alfabetización crítica para ampliar los conceptos que los maestros producen y sostienen, legitimando activamente el significado en el salón de clases. Se pretende, así, que el alumno forme sus propios valores y experiencias que modifiquen, varíen o reproduzcan los códigos y prácticas de la enseñanza escolar dominante. Tal teoría aboga por un trabajo más reflexivo que apela a la sensibilización del docente para ejercer la escucha activa en ambos sentidos.

Si queremos alcanzar una teoría de alfabetización crítica, se necesita una comprensión más sensible de la manera en que el Estado y la sociedad producen, negocian, transforman e influyen en las condiciones de la enseñanza, y así analizar aquello que permite o impide a los maestros actuar de manera crítica y transformadora (Giroux, 2003: 241). Giroux añade, también en su libro *La escuela y la lucha por la ciudadanía* que la producción de conocimiento no sólo se da manera vertical, donde el único generador es el docente, también los alumnos tienen mucho que aportar; desde sus experiencias se cimienta todo un abanico de posibilidades; es decir, hay que construir entre todos para lograr y reafirmar el sentido de la comunidad, así como sanar muchos puntos que están tan heridos en la sociedad.

La propuesta de Giroux permite otorgarles espacio a las diferentes voces, incluyendo aquellas que han sido tan vulneradas que llegan a sentirse perdidas. Propone una pedagogía crítica que se preocupa fundamentalmente por la experiencia del estudiante, tomando en cuenta sus problemas y necesidades (2003: 250) Esto puede incluso permitir un empoderamiento de los alumnos para que puedan ser lo suficientemente fuertes para afrontar la realidad que les tocó vivir, y el papel del docente sería el de moderar y fomentar la participación en un espacio seguro y de tolerancia.

Los programas para la enseñanza de la literatura suelen centrarse en la funcionalidad de la lectura, tomando a la acción de leer como una acción instrumental, lo que provoca que el estudiante tienda a considerarla una tarea escolar, ajena a la vida cotidiana. Se deben crear entornos donde leer y escribir se perciba como actividades cotidianas. En esos espacios es imprescindible centrarse en una lectura interpretativa y crítica, ofrecer no sólo libros, sino la

oportunidad de comentar las lecturas, para aprender a reflexionar y a opinar, además de implicarse emocionalmente en el texto (Larrañaga *et al.*, 2008: 12). La lectura instrumental y su fomento es la más común en muchas aulas, pero si queremos que los alumnos se acerquen a un disfrute de la lectura se debe fortalecer su voz, hay que brindarles confianza para expresar sus opiniones y reflexiones. Tal vez así hagan una conexión emocional con el texto lo suficientemente fuerte como para querer seguir leyendo.

Para brindarles a los alumnos una formación lectora no basta con enseñar a leer en los primeros años y proporcionarles libros durante la infancia. El proceso es más complejo, también se encuentran presentes los valores familiares, escolares y sociales de la lectura. “El niño tiene que asumir que la actividad lectora es un recurso socialmente útil y que los libros se utilizan para el fin que se han creado: disfrutar de la lectura” (Larrañaga *et al.*, 2008, 13). En un escenario ideal, para la implementación de programas que tengan como objetivo el fortalecimiento del hábito lector, se debe contar con la participación activa de todos los involucrados, no sólo del profesor que se encarga de las materias de lenguaje, sino de todo el cuerpo docente, padres y la comunidad en general.

El Barómetro de Hábitos de Lectura realizado en 2007 muestra que los niveles más elevados de lectura están entre los 10 a 14 años. Sin embargo, si las lecturas son de carácter obligatorio, no podrán consolidarse en un hábito lector fijo. La obligatoriedad eleva los índices de lectura, pero no por eso se formará un hábito lector (Larrañaga *et al.*, 2008: 88). Es necesario acercarse a los motivos por los cuales los lectores se acercan a la lectura, y el informe del Barómetro responde con las siguientes alternativas mencionadas por los lectores: entretenimiento, acceso a un mejor nivel cultural, fortalecer los estudios, consulta y trabajo (65).

Una manera en la que los adolescentes justifican no leer más es por falta de tiempo, una cuarta parte prefiere usar su tiempo libre realizando otras actividades de ocio (Larrañaga *et al.*, 2008: 62). En otras palabras, no leen porque no encuentran a la lectura como una experiencia placentera. Reimer y Nodelman (*apud* Mínguez-López, 2015: 111) aseveran que los críticos han olvidado que la literatura es una actividad que debe producir disfrute y placer, una actividad sensorial pura que incluye la experimentación de sonidos e imágenes. Se pretende, entonces, llegar a una crítica didáctica que tenga la intención de profundizar en aquello que el texto le pueda aportar a cualquier lector en formación para su educación

literaria (12). Un ejemplo de un tratamiento de un texto que se aleja del enfoque de lectura placentera es cuando dentro del aula, al presentar una obra clásica, se dejen de lado los aspectos que le puedan llamar la atención a los alumnos, como puede ser la descripción detallada de batallas o episodios con un alto contenido de dramatismo.

Para Cooper, un programa para la enseñanza de la comprensión lectora debe tener los siguientes componentes fundamentales: desarrollo de la información previa; acercamiento del vocabulario nuevo; la estructura de determinados procesos y habilidades de la lectura, y el reconocimiento de la relación intrínseca entre la lectura y la escritura (1999: 40). Es fundamental que el desarrollo de la reactivación de información anterior abarque conceptos e ideas que el alumno requerirá antes de la lectura asignada o de alguna actividad (41).

No se puede hablar de la enseñanza de la “comprensión” como tal, pero lo que sí se puede enseñar son las estrategias para la comprensión, que no deben ser técnicas aisladas (Braslavsky, 2005: 54). La lectura permite al lector reconocer identidades y diferencias desde donde se reafirman las peculiaridades del ser, de tal manera que se puede afirmar que la lectura es una muestra antropológica y ontológica, por lo tanto, los hábitos lectores, la frecuencia con la que se lee y la diferencia al acercarse a los distintos tipos de texto deben ser analizados con la finalidad de obtener indicadores educativos para poder reorientar la manera de enseñar (Muñoz Rodríguez y Hernández Martín, 2011: 609). El acto lector va más allá de su repercusión escolar, es un elemento cultural.

Es necesario recordar que la comprensión lectora, como todo aprendizaje, está influenciada por el estado del sujeto, ya sea físico o afectivo. Un alumno que goce de salud física, mental y afectiva aprenderá y comprenderá con mayor efectividad. El profesor tiene la responsabilidad de tener siempre estos factores en mente antes de comenzar con cualquier forma de enseñanza (Cooper, 1999: 33).

3 PROPUESTA DE LA TERTULIA LITERARIA

Larrañaga *et al.* consideran que en una edad temprana, es conveniente que los lectores jóvenes puedan compartir sus experiencias sobre lo que están leyendo dentro de un espacio de ambiente relajado, poner en claro la disponibilidad de diálogo sobre las experiencias lectoras para conseguir una afición por la lectura (2008: 10). Quiles Cabrera dice que para el fomento de la lectura también es necesaria una colaboración con las editoriales para acercar los textos a la población; se está hablando entonces de una democratización del acceso a la cultura. En Cuba, después de la revolución, para el fomento de la lectura se implementó la lectura de la *Edad de Oro* de José Martí, lo que ha permitido que los habitantes de ese país compartan muchas referencias culturales (Quiles Cabrera, 2007: 216). *La Edad de Oro* es una compilación de textos que fueron publicados de manera semanal, dónde Martí les hablaba a los niños de diversos temas de cultura general que pudieran interesarles y con un lenguaje cercano a ellos.

Es preciso reconocer, como lo han hecho Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio, que la actividad lectora y el gusto por ésta no se dará de manera espontánea; partiendo de ahí, se debe ayudar a la creación de proyectos que fomenten un espacio en el que el estudiante y la lectura puedan encontrarse, reforzando modelos de comportamiento lector que validen el tiempo de la lectura. Ni los profesores, ni las escuelas son totalmente responsables en la formación del hábito lector, pero sí deberían responsabilizarse de que los alumnos adquieran las habilidades y las estrategias que conducen a la competencia lectora, así como de transmitir el gusto por la lectura para que se fortalezcan con la ayuda de la interacción social entre pares (Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio, 2010: 16).

A pesar de que a simple vista pudiera parecer que el acto de leer es un acto individual, lo cierto es que depende del contexto cultural y social, por lo tanto debe tratarse como tal. Es por eso que el fomento de la lectura placentera debe construirse desde lo colectivo. En la propuesta de mi proyecto pretendo organizar tertulias literarias para abrir un espacio en el que los alumnos tengan la oportunidad de expresar cómo entendieron los textos y lo que les hicieron pensar y sentir, también cuestionarlos con qué experiencias previas conectaron para que construyan un puente entre ellos y la lectura, pero ese espacio también

podrá permitirles entablar diálogos con sus compañeros desde la tolerancia y la apertura, de tal manera que descubran que la lectura además de ser instrumental, también puede ofrecerles momentos placenteros. Se pretende, por lo tanto, que hagan suya la lectura, que dejen de verla como algo lejano, inalcanzable o como algo que no les pertenece.

En el siguiente apartado abordaremos la manera en que se ha construido el concepto de la tertulia, refiriéndose a su surgimiento en el siglo XVII, hasta llegar a la tertulia dialógica reformulada por un grupo de educadores de adultos. Para ello, será pertinente revisar la idea del diálogo desde una perspectiva que pretende estudiar el proceso del acercamiento de un ser humano al otro. Asimismo, se realizará una revisión de la metodología y de las estrategias didácticas de distintas tertulias dialógicas con el fin de comparar cómo funcionan, analizar las aportaciones culturales y sociales que se derivan de su implementación, de igual manera entender cómo pueden ser beneficiados los participantes en cuestiones de habilidades lingüísticas. Para finalizar, observaremos los criterios que han utilizado los gestores de las diferentes tertulias para la selección de las obras, tomando en cuenta el contexto de cada evento particular.

3.1 CONCEPTO DE TERTULIA PEDAGÓGICA DIALÓGICA (TPD)

Alarcón Millán, Mora Valbuena y Martí Puig señalan que el término *tertulia* nace a mediados del siglo XVII: de esta manera se nombraban los palcos del piso superior, que estaban reservados para un público especial, conformado por eclesiásticos o personas cultas. A estas personas se les conocía como *tertuliantes*, y los sacerdotes solían citarlos a la hora de los sermones en sentido positivo. El desarrollo de las tertulias se dio de manera general en espacios donde la gente culta abordaba diferentes temas que se pudieran identificar como de interés común, ya fuera artístico, filosófico o político: todo en pro de la argumentación y el diálogo y con el pretexto de compartir el café (Alarcón Millán, Mora Valbuena y Martí Puig, 2008: 33).

La tertulia literaria dialógica se creó por un grupo de educadores de adultos en Barcelona, en el año de 1978, inspirada en las iniciativas libertarias del siglo XIX y principios del siglo XX. En la actualidad se han propagado las tertulias en centros culturales, barrios,

escuelas e incluso prisiones (Aguilar Ródenas, 2008: 28). Las tertulias literarias dialógicas se desarrollan con un conjunto de personas que se reúnen para leer un libro, y a partir de él para reflexionar y dialogar (Aguilar, Pallares y Traver, 2006: 72). Subraya González Manzanero que, aunque las tertulias pedagógicas dialógicas se construyan a partir de un texto, lo importante no es la literatura clásica, lecturas científicas o de cualquier otra índole, sino el diálogo igualitario, así como la reflexión que se forma entre los integrantes (2016: 74).

A diferencia de su origen, las tertulias literarias dialógicas se crearon con el objetivo de negar la idea de que la literatura clásica pueda ser leída sólo por aquellas personas que pertenecen a una élite intelectual, académica y culta (Torrego González, 2012: 20). En una de las escuelas primarias, los niños afirmaron que, al comentar, criticar y dialogar entre todos sus compañeros, la tertulia les ayudó a comprender mejor el texto y lo disfrutaron más, a tal punto que pidieron que la actividad se realizara con más frecuencia (21). Es decir, esta actividad contribuyó a la democratización de la cultura debido a que los textos se hacían más accesibles al compartirlos con todos los tertulianos y dialogar al respecto. González Manzanero afirma que las tertulias pedagógicas pretenden perfilar un aprendizaje que se dirija a la reflexión para construir un pensamiento crítico y autónomo, pero al mismo tiempo fortalecer habilidades sociales como la identidad y la solidaridad (2016: 77).

3.1.1 DIALOGICIDAD

Freire menciona que es necesario sobrepasar los límites del deber, conducirnos con esperanza y que no nos limitemos tan sólo a la “lectura de la palabra”, también debe de existir la intención y la acción de dar “lectura al contexto” (1997: 35). La “lectura del contexto” no sólo se refiere al contexto de la obra misma, se refiere también al del lector, en este caso grupo de lectores. Esta invitación se entiende como leer a los lectores por medio del texto y del diálogo que ellos produzcan con el texto y con sus compañeros. “La dialogicidad está llena de curiosidad, de inquietud. De respeto mutuo entre los sujetos que dialogan. La dialogicidad supone madurez, aventura de espíritu, seguridad en el preguntar, seriedad en la respuesta” (109).

En *A la sombra de este árbol*, Freire delimita el concepto de dialogicidad, señalando que es un proceso comunicativo activo que exige un pensamiento crítico para lograr un intercambio equitativo en un espacio de respeto, curiosidad e inquietud (1997: 100-109). Dentro del formato de Tertulia Pedagógica Dialogica, precisamente se pretende abrir un espacio en el que los participantes encuentren un lugar de respeto y colaboración con el propósito de alcanzar la comprensión y el disfrute de los textos por medio de la convivencia.

Para Bajtín, la manera en la que un sujeto alcanza la experiencia del diálogo está establecida por su contexto cultural y a su vez este diálogo ayuda a formar su percepción de la realidad: “el lenguaje se deduce de la necesidad del hombre de expresarse y objetivarse a sí mismo. La esencia del lenguaje, en una u otra forma, por una u otra vía, se restringe a la creatividad espiritual del individuo” (1999: 256). Como lo explica Tatiana Bubnova: el lenguaje está a merced del uso de los hablantes, de todo lo que quieren expresar y de la forma en cómo lo hacen; así, la comunicación verbal entra en un proceso donde interactúan un sujeto con otro y de este proceso se construye un “yo” en relación con un “tú” (2006: 102). La delimitación de la identidad de las personas no es tan inamovible como se piensa, es pertinente aceptar que una persona va adquiriendo ciertos rasgos de las personas con las que está cerca, con las que dialoga. Sirve de ejemplo el proceso que viven Don Quijote y Sancho Panza en la famosa novela de Miguel de Cervantes: al término de su aventura se puede observar cómo los personajes adquirieron ciertas características del otro sin perder su esencia. Como si se tratara de una regulación, se da un intercambio que acorta los espacios entre uno y otro.

Regresando a Freire, desde un punto de vista crítico se puede afirmar que el diálogo nos acerca a la forma en que los otros ven y estructuran la realidad, es decir, permite acercarnos al otro y permite expresar nuestra propia experiencia y visión del universo (1997: 110). O, en palabras de Julia Kristeva, “el hombre y su actividad *son* el habla” (1997: 16). Afirmar que un hombre es el habla va en el sentido de que un sujeto conduce sus acciones desde y para un discurso, así se crea un círculo en el que es difícil saber qué fue primero, si el comportamiento de una persona o el discurso perteneciente al sujeto.

Respecto al diálogo real, Bajtín aclara que es la forma clásica y más sencilla de la comunicación discursiva. El cambio de turno de la palabra o de las intervenciones de los interlocutores son los límites del enunciado que presenta el diálogo con una claridad

excepcional. Estos límites también existen en otras esferas de la comunicación discursiva, incluso en la comunicación cultural completamente organizada –científica y artística– (1999: 264).

Para comenzar, es necesario mencionar que Bajtín concretiza la figura del diálogo real debido a que considera que hay uno que no lo es, refiriéndose a aquel que constantemente se define por la actuación pasiva del oyente, en el que es limitado a ser un jarrón vacío que debe ser llenado con la información que le brinda el emisor. Sin embargo, en la realidad esto no sucede así y el actuar real del oyente nunca es pasivo, ni siquiera a un nivel de diálogo cultural. Una persona al leer un texto lo va a asimilar desde su naturaleza, de su ser y, esté de acuerdo o no, lo va a incorporar a su discurso que va a corresponder a su manera de conducirse en la vida.

Ya específicamente hablando de los textos, Bajtín dice que una obra es eslabón en la cadena de la comunicación discursiva; como la réplica de un diálogo, la obra se relaciona con otras obras-enunciados: con aquellos a los que contesta y con aquellos que le contestan a ella; al mismo tiempo, igual que la réplica de un diálogo, una obra está separada de otras por las fronteras absolutas del cambio de los sujetos discursivos (1999: 265).

Una obra, además de formar parte del discurso de un sujeto, también entra en diálogo con el resto de su acervo cultural. Ahora bien, cuando una obra es asimilada constantemente por los integrantes de una cultura, se convierte en parte del imaginario colectivo, que, aunque pueda llegar a tener sus matices en la recepción o en el entendimiento de un sujeto a otro, el hecho de convertirla en una lectura imprescindible hace que esa obra se vuelva parte de un discurso cultural. No está de más preguntarse: ¿por qué algunas obras han sido tan asimiladas en ciertas culturas? Es decir, ¿eso qué está diciendo de esa cultura?, y ¿cuál es la intención de un Estado al ofrecer en sus planes unas lecturas y no otras?

Gonzalo Abril señala que para Bajtín los textos y sus significados no son inamovibles, sino que surgen de las relaciones intertextuales: el texto es “un proceso, un devenir de solapamientos, hibridaciones y ósmosis entre fragmentos textuales previos, lenguajes y perspectivas sociosemióticas, de tal modo que la problemática intertextual y la intratextual²

² El concepto de intertextualidad comienza a ser utilizado por Julia Kristeva en *La palabra, el diálogo y la novela*, ahí menciona que en el texto ocurre un intercambio de elementos que han sido retomados de otros textos para después reorganizarlos, cuando se escribe un texto se construye a partir de otros textos. Barthes añade que realmente todos los textos son un intertexto, ya que es imposible escapar del texto infinito (Camarero, 2008:

vienen en gran medida a superponerse” (2007: 82). Existe, entonces, un entramado de voces que construye el significado del texto, ya que lo actualiza y lo hace dinámico (83). El diálogo, que se abre entre la voz del texto y el lector, atraviesa más allá del tiempo y del espacio, como si se abriera otra dimensión, donde es posible un diálogo que no se cierra del todo (Bubnova, 2006: 108). Debido a las innumerables maneras de dar lectura a un texto, se puede afirmar que el texto no es uno solo, sino más bien todas las posibilidades de interpretación que tiene, se entra, entonces, en un relativismo textual (Kristeva, 1997: 5).

Para reforzar esta idea González Manzanero afirma que “el texto no pertenece al autor, sino también a los lectores y lectoras que, de alguna manera, lo hacen suyo” (2016: 54), entonces, para cada persona el texto adquirirá un significado diferente, incluso los significados pueden variar en la misma persona, dependiendo del momento de su vida. Este hecho, en lugar de jugar en contra, puede favorecer un acercamiento más estrecho con el significado de un texto, ya que varias perspectivas pueden brindar una visión más extensa. Es a través del diálogo con los otros cómo cada persona obtiene conocimiento y experiencias que aportar para el entendimiento colectivo del texto. Esto permite que el significado vaya más allá de la subjetividad individual y le dé paso a un significado intersubjetivo (González Manzanero, 2016: 54). Alonso, Arandía y Loza añaden que el ejercicio de la tertulia también puede servir para analizar el proceso del pensamiento que se da en la verbalización de las experiencias individuales de los tertulianos (2008: 73).

Como hablantes de una lengua, la relación que tenemos con el manejo del discurso en un principio se construye y se asimila desde la oralidad, es más tarde cuando, con la formación escolar, le iremos poniendo el nombre a las cosas que ya estamos usando. Es decir, es a través de la práctica y viendo cómo los que nos rodean usan el lenguaje cuando nosotros lo aprendemos (Bajtín, 1999: 267-268). Si es por medio de la práctica y de la imitación cómo los hablantes aprenden a usar el lenguaje, es conveniente realizar actividades en las que se promueva el intercambio de ideas con la finalidad de fortalecer las habilidades lingüísticas de los alumnos. La implementación de las tertulias dialógicas, por lo tanto, permitirá a los alumnos, en primer lugar, aprender y ensayar entre todos las maneras de acercarse a un texto

28-29). Si la intertextualidad es el diálogo entre un texto y textos anteriores, la intratextualidad es el diálogo entre los textos de un mismo autor a lo largo de su producción, lo que permite brindar cohesión y coherencia a su obra (Sánchez, 2015: 48).

y a su entendimiento, y, en segundo lugar, el modo de expresar ideas, percepciones, experiencias, etc., de manera oral y eficiente.

Alarcón Millán, Mora Valbuena y Martí Puig señalan que el concepto de la tertulia pedagógica se ha formulado como una estrategia significativa que pretende promover el diálogo, pero también busca lograr una toma de conciencia desde los procesos de apertura para tratar las problemáticas y conflictos presentes en la sociedad desde diferentes enfoques. Finalmente se busca construir comunidad y aportar un enfoque crítico al aprendizaje a partir de la lectura de los textos que permiten relacionar los conocimientos de los lectores (Alarcón Millán, Mora Valbuena, y Martí Puig, 2008: 33-41).

3.1.2 IMPLICACIONES SOCIALES

Las tertulias dialógicas permiten abrir espacio a aquellas personas a las que se les ha negado el acceso a una educación formal o a actividades culturales (debido a que son de bajos recursos, estas personas se ven obligados a dedicar su tiempo a trabajar para subsistir) y favorecen la apropiación del espacio por medio de la palabra, que ayuda a crear y transformar sus conocimientos (Aguilar, Pallarés y Traver, 2006: 72; González Manzanero, 2016: 42). El acto comunitario se realiza en el momento en que un sujeto se reconoce como parte de la variedad que caracteriza a un grupo de individuos, de tal manera que logra construir puentes a partir del intercambio y del diálogo acerca de la literatura. El ejercicio de democratización y de tolerancia sucede cuando los lectores se relacionan activamente con la lectura (Aguilar, Traver y Martí, 2008: 883; Alonso, Arandia y Loza 2008: 73).

La diferencia con las estrategias de aprendizaje más conservadoras, en las que el profesor es la luz que alumbra el conocimiento de los alumnos, según Alarcón Mora y Pérez, consiste en que en la tertulia dialógica se da la interacción más horizontal entre los alumnos y el profesor, de tal manera que todos los sujetos involucrados colaboran en la construcción de los aprendizajes y del conocimiento (2016: 35). El diálogo que se forma desde la horizontalidad transforma la manera en que se relacionan las personas y, por consecuencia, su manera de interactuar con el entorno; es desde la diversidad de visiones y experiencias cómo se enriquece el diálogo de la tertulia y se promueve la creación de ambientes comunitarios y también solidarios (Flecha *apud* Aguilar, Traver y Martí, 2008: 888;

González Manzanero, 2016: 137; Recalde Rodríguez, Alonso Olea, Arandia Loroño, Martínez Domínguez y Zarandona de Juanes, 2014: 161).

En muchas ocasiones se ha afirmado que se precisa una educación más realista, que sea más técnica para que los alumnos estén más preparados para la realidad, pero esto más que educación es entrenamiento que usa a su servicio el sistema político actual. Y es por eso que hace falta una educación verdadera, que si bien incluya la formación técnica, también sea científica con miras a la profesionalización, pero que por ningún motivo deje de lado los sueños y la utopía (Freire, 1997: 34). Actividades como la tertulia dialógica permiten ejercitar estos temas tan importantes que se salen de los programas y que son fundamentales para la formación de un individuo consciente e inmerso en una comunidad.

3.1.3 APORTACIONES DE LA TERTULIA

Consol Aguilar muestra la perspectiva de los estudiantes que cursaban la especialidad en educación infantil en la Universitat Jaume de la provincia de Castellón, España, y que participaron en la tertulia literaria dialógica basada en la propuesta de Ramón Flecha (1998), cuya finalidad fue trabajar el aprendizaje dialógico, integrando la lectura desde el proceso de socialización en donde se construye la cultura de manera colaborativa (2013: 95). Los alumnos declararon que consiguieron realizar una lectura más crítica y reflexiva. Con el intercambio de ideas es natural que se busque un fin más allá de la lectura superficial y que los estudiantes aprendan a emitir sus propias opiniones sobre lo leído para poder aportar algo a la discusión. Los alumnos perciben esta actividad como una oportunidad de tener su propia voz con el fin de analizar y dialogar con sus propios recursos, y sienten la confianza de hacerlo porque todas las opiniones son igual de valiosas; todos, incluyendo al profesor, dialogan desde el mismo nivel, de manera horizontal (97).

González Manzanero recopila aquellos aspectos de la lectura que llegaron a mejorarse desde la perspectiva de los participantes y de los organizadores de la tertulia, y los más recurrentes son los siguientes:

- (a) Actitud más abierta a un diálogo horizontal.
- (b) Elaboración consciente de argumentos, aceptando la variedad de contextos de los que surgen.

- (c) Incremento de la confianza para expresarse en público.
- (d) Sentimiento de satisfacción al observar las consecuencias positivas de la tertulia sobre los participantes
- (e) Construcción de una actitud crítica, pero tolerante y respetuosa.
- (f) Formación de una actitud indagatoria (2016: 344).

Al ser una tertulia pedagógica dialógica implementada en una escuela para docentes, González Manzanero apunta que la TPD comunitaria presenta los siguientes beneficios:

- (a) Al colaborar con las participaciones sobre la lectura, permite que haya mejor comprensión e interpretación de los textos.
- (b) El diálogo y el aprendizaje se fortalecen.
- (c) El manejo de la resolución de problemas del contexto que entre todos los asistentes se da de manera comunitaria y el tratamiento también se da de manera colectiva, por lo tanto, se revisan las situaciones de manera más profunda y completa.
- (d) Al observarse similitudes de las problemáticas dentro de las comunidades en las que laboran los docentes, las soluciones pueden llevarse a cabo en sus centros de trabajo.
- (e) Surgimiento de redes de apoyo que pueden trascender la actividad de la tertulia (2016: 351).

Es de destacar que además del beneficio de tratar el tema de manera colaborativa y acercar a los lectores a un entendimiento más profundo del texto, también se ven fortalecidas las relaciones entre individuos, pues la tertulia les proporciona herramientas para resolver los problemas del contexto de otra manera, en conjunto; se reconoce que un problema no es de una sola persona, sino de todos, porque entre todos pueden solucionarlo. Se promueve en pensamiento y en acción una visión más comunitaria y horizontal de vivir.

Por otro lado, Alonso, Arandia y Loza destacan la potencialidad comunicativa que se ve reforzada con las siguientes cualidades:

- (a) Al plantear el aprendizaje desde la conversación, se lleva a cabo un acto más cotidiano y natural, se aleja un poco de la rigidez del aprendizaje formal lo que permite dar paso a una enseñanza-aprendizaje más significativa.
- (b) Las tertulias pueden funcionar como un medio para mantener interesados en la lectura a los alumnos, pero también a los profesores, hasta aquellos que no sean tan asiduos a la lectura.
- (c) La implementación de la tertulia permite abrir el horizonte de las posibilidades en cuanto a las prácticas que podemos realizar los docentes, qué tan beneficiosas pueden ser para los alumnos, coadyuvando a bajar los índices de la deserción.

- (d) La tertulia permite que se cree un ambiente en el que el profesor pueda disminuir el control y la imperiosa necesidad de estar demostrando constantemente que se encuentra a cargo.
- (e) De igual manera, se puede observar que el mejoramiento de las habilidades discursivas de los alumnos es evidente. Los participantes se sienten lo suficientemente a gusto como para expresar de manera oral sus pensamientos, opiniones y sentimientos.
- (f) Permite hilar el conocimiento, el previo y el que se está gestando con ayuda de todos. Los alumnos aprenden a relacionar las lecturas con sus experiencias.
- (g) Se crea un reconocimiento cultural; cada aportación cuenta sin importar qué tan académica o no sea.
- (h) Para finalizar, ayuda a traspasar la dinámica tan escolar y rígida, para brindar un espacio con clima más abierto, con la finalidad de que todos los participantes se sientan a gusto. La tertulia también permite desarrollar un diálogo igualitario para compartir experiencias e inquietudes (2008: 75).

Las ventajas que reportan Recalde, Alonso, Arandia, Martínez y Zarandona para hacer uso de la tertulia dialógica son las siguientes:

- (a) Estimular al alumno para que experimente de manera distinta el aprendizaje y de esta manera le sea significativo.
- (b) Tejer puentes entre alumnos y profesores.
- (c) Acceder por medio de la experiencia a nuevos entendimientos, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, desde las acciones o participaciones reflexionadas.
- (d) El alumno podrá practicar formas metodológicas más democráticas, ya que se recurre a la comunicación horizontal (2014: 164).

Alarcón, Mora y Pérez indican que, al desarrollarse la tertulia dentro de un diálogo libre e igualitario, se dota a los participantes de una experiencia de intercambio de ideas, que los conduce a alcanzar un sentido más profundo de las lecturas y de las relaciones entre ellos (2016: 34). Torrego menciona que los triunfos más notables, al usar la tertulia como herramienta pedagógica, son los siguientes:

- (a) El alumno es capaz de conducirse de acuerdo con las normas de convivencia, asumiéndose como un agente activo de prácticas democráticas.
- (b) El alumno, al observar que sus opiniones tienen validez y que son escuchadas, fortalece su confianza para expresar las ideas, pero también para ser respetuoso con las ideas de los demás (2012: 41).

La intención de llevar a cabo una Tertulia Dialógica Pedagógica consiste en fortalecer el aprendizaje estudiantil a partir de las interacciones que enriquecen la comprensión y en

permitir que el alumnado pueda desarrollar su propia voz y ser reconocido por ello (Alarcón, Mora y Pérez, 2016: 35). Se observa que los estudiantes, al sentirse en un espacio amigable para expresarse, logran mejorar sus habilidades orales y de igual manera la colaboración entre todos los participantes contribuye a mantener el interés por la lectura, ya que se ayudan a obtener un entendimiento más profundo del texto.

3.2 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y DE ENTRETENIMIENTO EN RELACIÓN CON LA TERTULIA LITERARIA

A pesar de que uno de los objetivos de la tertulia sea buscar participaciones e interacciones más horizontales, también es de reconocer que hay ciertos elementos que no se pueden dejar tan al azar, y menos en un espacio escolar en el que el alumno precisa ser conducido de alguna u otra manera. Freire establece las pautas de cómo debe ser el educador ideal, que debe ayudar a sus alumnos a transitar por el camino de la búsqueda de la libertad. “La seguridad con que les habla, la apertura con que los oye, la justicia con que trata sus problemas, hacen del educador demócrata un modelo. Su autoridad se afirma sin evitar el respeto a las libertades” (1997: 98). Por eso el autor subraya que un educador no debe abusar de su autoridad, sino, por lo contrario, debe trabajar para fomentar en sus alumnos acciones que los lleven a buscar su libertad desde la responsabilidad.

Debido a su naturaleza, las Tertulias Dialógicas Pedagógicas logran desarrollar entre los participantes la libertad para opinar y fortalecer su discurso que exprese su ideología. Aguilar, Pallarés, y Traver presentan el proyecto de tertulias dialógicas que se realizó en el barrio Sant Agustí-Sant Marc de Castellón, España. Para la fecha de la redacción del reporte, en 2006, este proyecto contaba con más de cuarenta participantes en dos años de realización, y logró que un grupo afirmara que había alcanzado a leer libros de manera continua y a comprender el texto, valorando su calidad literaria y ayudándose mutuamente (2006: 73). La tertulia comienza con la elección de la lectura. Se realiza un consenso dentro de un grupo de personas: cada participante propone un libro, pero se toma en cuenta la calidad literaria y la temática, ésta debe ser de interés en la tertulia que se lleve a cabo con posterioridad. Cada persona que propone una lectura debe presentarla de tal manera que no quepa duda de que su

propuesta sea la mejor para compartir; también puede hacer uso de la presentación de la biografía del autor o la autora, situar el contexto, leer un pasaje previamente seleccionado (72). Las sesiones de la tertulia son semanales y los participantes deben leer un fragmento acordado para cada sesión. Asimismo, se preparan algunos pasajes que hayan sido del propio gusto o que se puedan relacionar con alguna experiencia para comentar. En cuanto al orden de participación, la pauta es que esté regulada por un moderador que rota cada semana para mantener un trato equitativo. Al iniciar la tertulia, el moderador preguntará a modo de invitación quién desea hacer el comentario de un párrafo y, antes de comenzar con las participaciones, anotará el orden en que éstas se llevarán a cabo (72). También se contaba con un aula virtual en la que se subían reflexiones de los grupos en los que se hacía la tertulia o algún contenido necesario para que se abordara en la asamblea general (95).

Las tertulias que presenta Aguilar Ródenas en el 2008 y en el 2013 son tertulias en las que se pretendía realizar un tratamiento de la importancia del diálogo para la formación integral de un sujeto, dichas tertulias tenían como participantes a estudiantes que en un futuro serían docentes. Entonces, este ejercicio no solo ponía en debate los temas de la importancia del diálogo, también era practicado, para que los futuros maestros experimentaran en carne propia los beneficios de este ejercicio. La tertulia literaria dialógica de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) de Aguilar Ródenas se realizaba en sesiones de dos horas, se utilizaban recursos como análisis comparativo entre el texto original y alguna adaptación, ya sea en otro texto literario o de otra naturaleza, como adaptación cinematográfica. Otro medio para mantener el interés en la lectura era el uso de textos externos que ayudaran a contextualizar la obra (Aguilar Ródenas, 2013: 30; Aguilar, Ródenas, 2008: 31).

El tipo de trabajo que propone Aguilar concuerda con la perspectiva horizontal que se pretende ofrecer en las tertulias dialógicas. Desde el primer encuentro se toman en cuenta la voz y la decisión de los participantes, al ser la mayoría quien determina la lectura, reconociendo ciertos parámetros en las propuestas para que pueda funcionar manteniendo estimulados a los alumnos. Con el propósito de fortalecer esta idea, Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero señalan que es necesario reconocer a los alumnos como sujetos de acción, que tienen el poder de transformar al mundo (2010: 153).

González Manzanero trae a colación la actividad de tertulia que realizaron Alonso, Arandia y Loza en 2008 para la formación continua en un grupo de educadoras que trabaja

con adultos para su alfabetización. Los beneficios más destacables de esta tertulia fueron los siguientes:

- (a) El ejercicio de las tertulias permitió fomentar el diálogo en un nivel igualitario, lo cual genera mucha satisfacción.
- (b) Se creó un espacio en el que se podían expresar también las experiencias y dificultades que se vivían en la práctica educativa.
- (c) Permitted el desarrollo del conocimiento a un nivel personal, pero también colectivo.
- (d) Pretendió que los participantes entendieran la relación entre el discurso y la práctica del discurso al abrir el diálogo horizontal en la implementación de la tertulia.
- (e) Ayudó a que la brecha cultural se redujera en una comunicación horizontal.
- (f) Estableció la posibilidad de discutir y elaborar teorías para proponer respuestas (2016: 75).

En la primera sesión de esta tertulia se presentaron los organizadores, el observador y los participantes (Alonso, Arandia y Loza, 2008: 72). De igual manera, se explicó lo que era una tertulia y la manera en que se iba a llevar a cabo. Es de gran importancia tomar en cuenta que para el buen funcionamiento de una dinámica se deben explicar cuáles son sus reglas, así como informar desde el primer momento a los participantes si van a ser observados para crear un ambiente de confianza y de respeto.

Desde las ideas de Aubert, Habermas y Searle, González Manzanero delimita la figura del moderador, identificando los siguientes aspectos:

- (a) Mencionar al comienzo de la dinámica la manera en que se va a realizar, y si alguien nuevo se integra, repetir el proceso.
- (b) Mantener el turno de participaciones, tratando de evitar intervenciones espontáneas.
- (c) Priorizar el otorgamiento de la palabra a aquellos que casi no participan.
- (d) Intentar que las conversaciones giren en torno a los párrafos que los participantes han decidido compartir.
- (e) Alentar a la participación a cada uno de los tertulianos durante toda la sesión.
- (f) Mantener el control del tiempo de las intervenciones para evitar que se acapare la palabra.
- (g) Señalar si algún participante no se está portando de manera respetuosa (2016: 325).

Además, es relevante la propuesta de Alarcón Millán, quien desarrolla una dinámica propia de la Tertulia Pedagógica, la cual se divide en los siguientes momentos para puntualizar más su estructura:

Primer momento: adecuación del espacio. El espacio debe generar satisfacción para invitar al diálogo, de tal manera que los contertulios, además de compartir sus palabras, también intercambien miradas, acuerdos y desacuerdos desde una comunicación horizontal. El espacio físico debe ser amplio para que todos los integrantes puedan verse a la cara, como una especie de mesa redonda.

Segundo momento: ritual de inicio. Se brinda una bienvenida para hacer saber a todos los participantes que es un espacio fraterno y de camaradería, ya que se busca abrir los puentes de diálogo y que esto se realice de la forma más natural posible para que las expresiones surjan libres y espontáneas.

Tercer momento: la conversación. La tertulia fortalece el uso de la escucha comprensiva y activa; el contertulio debe gestionar sus participaciones, por lo tanto, debe estar atento, pero también informado y bien consciente de que su palabra importa, que tiene efecto, es decir que se reconozca en conexión con el otro. El saber colectivo se construye a partir de intercambio de ideas, pero para lograrlo es necesario darle prioridad a un diálogo horizontal y que se aleje de las imposiciones de poder, a fin de brindar un espacio en el que sea posible superar las desigualdades, es decir, promover interacciones más democráticas que puedan ser replicadas fuera del aula.

Cuarto y último momento: el cierre. El moderador formula conclusiones a partir de los aspectos importantes que se hablaron en la tertulia, también promueve que se realicen acuerdos para la próxima sesión, que tienen que ver con la siguiente lectura, las dinámicas que se realizarán, etc. (Alarcón, 2016: 38).

Contrario a los autores arriba mencionados, quienes tienen una marcada preferencia por no dejar ningún detalle al azar, Recalde, Alonso, Arandía, Martínez y Zarandona señalan que “la excesiva estructuración del trabajo dentro de las tertulias dificulta la participación” y que incluso modificar un detalle del formato, como cambiar de espacio a algún ambiente libre y abierto, puede estimular a los participantes para sentirse más libres de expresarse y así poder desarrollar de manera más natural la tertulia (2014: 166). Acomodar en círculo las sillas o añadir música de fondo, hasta ofrecer agua, dulces o cualquier otro detalle, pueden convertirse en sencillos recursos adicionales que permitan que los participantes entren en el rol de tertulianos (168).

Por su parte, Álvarez-Álvarez y Guerra-Sánchez realizaron una tertulia de tres sesiones para hacer su estudio de caso. El lugar elegido fue un aula de Educación Primaria en un barrio pobre de Caracas, Venezuela en el curso 2014-2015; el grupo estaba constituido por trece niños que no mostraban un hábito lector antes de práctica de la tertulia (2016: 232). En la primera reunión de la tertulia determinaron, dando a conocer las bases, que las sesiones serían cada quince días. Al acordar la cantidad que iban a leer los alumnos, propusieron que fueran dos capítulos y no uno, argumentando que así tendrían más material para dialogar y más tiempo para terminar las lecturas. Asimismo, se les pidió a los chicos destacar un párrafo que les llamase la atención y justificar el por qué (234-236). En este ejercicio de tertulia los organizadores pudieron observar cómo sus expectativas fueron rebasadas por los niños. Si bien eran chicos que no eran identificados como amantes de la lectura, fueron estimulados de tal manera que el número de lectura que estaba propuesto no les bastaba y ellos mismo proponían más. Esto permite concluir que un ejercicio de esta naturaleza, en el que el diálogo y el mismo lector tienen un lugar preponderante, permite involucrar lo suficiente hasta al lector más reacio.

En cuanto al tamaño de los grupos, Recalde, Alonso, Arandia, Martínez y Zarandona aseveran que lo más conveniente es que se conformen grupos pequeños, de no más de veinte personas. En caso de que no sea posible conformar el grupo con este número, se pueden dividir en dos, y mientras el grupo A se sienta en círculo, el grupo B lo rodea para observarlo, y después se rotan de rol. Otra manera de organizar a los alumnos es conformar varios grupos pequeños para que cada grupo tenga su propio coordinador y realizar más tarde una sesión plenaria con las participaciones más importantes que se recabaron (2014: 169).

Álvarez-Álvarez y Guerra-Sánchez, después de la primera sesión, pudieron observar los siguientes aspectos:

Aspectos entorpecedores:

- (a) Desinformación en cuanto a las reglas para participar y para escuchar.
- (b) Pocas intervenciones lo suficientemente trabajadas y de calidad por parte de los alumnos.
- (c) Carencia del hábito lector.

Aspectos facilitadores:

- (d) Al notar que hubo modificación en el espacio, manifestaron gusto por el cambio de formato.
- (e) Les pareció atractivo el título de la lectura.

- (f) La coordinadora felicitó públicamente al único alumno que manifestó leer en su tiempo de ocio.
- (g) Decidieron libremente leer más de lo previsto y utilizaron argumentos.
- (h) La decisión tomada fue de manera democrática y desde los argumentos.

Retos futuros:

- (i) Establecer reglas para tomar los turnos de las participaciones.
- (j) Utilizar la metodología de la tertulia para fortalecer el diálogo y la lectura.
- (k) Incentivar las intervenciones mejor trabajadas.
- (l) Continuar motivando al grupo para que colaboren en la adecuación del espacio y se asuman responsables de esta tarea (2016: 236-237).

Los autores señalan que los alumnos responden favorablemente al ver que se les toma en cuenta en las decisiones y al ver que sus argumentos son válidos. Los chicos comienzan a desarrollar su hábito lector e inclusive aumentan la cantidad de páginas, debido a que su interés por la historia crece. El entusiasmo los anima para seguir leyendo, comprender la historia y compartirla con todos sus compañeros en una interacción que se desarrolla desde el respeto y la confianza (Álvarez-Álvarez y Guerra-Sánchez, 2016: 245-246).

Por otro lado, si la finalidad primordial de la tertulia es la de promover un pensamiento crítico y fortalecer la pluralidad y tolerancia por medio del diálogo, las tertulias pueden realizarse alternando debates teóricos con sus experiencias cotidianas. De igual manera, conviene comenzar las sesiones con la lectura de un libro de Literatura Infantil Juvenil (LIJ), apelando siempre a la calidad estética y literaria de los textos. De manera complementaria, se puede utilizar un aula virtual que sirve para compartir opiniones y material que entre en diálogo con las obras (Aguilar, 2012: 13). Para la implementación exitosa de esta modalidad de tertulia se requiere de un grado de participación muy alto por parte de los tertulianos.

La propuesta de tertulia dialógica que ofrece Torrego González se lleva a cabo en una escuela de educación primaria ubicada en Valsaín en la provincia de Segovia, España, con el propósito de ayudar a la formación literaria y de la lengua castellana de los niños pertenecientes a esta institución (2012: 3). Esta tertulia se centra en el respeto y en el diálogo igualitario, para lo cual es necesario que los participantes lean en casa el fragmento acordado previamente con la indicación de que deben señalar el párrafo que más les guste o que les llame la atención, para que en la tertulia lo compartan ante sus compañeros, pero que también expongan los motivos que los llevaron a esa elección (16). El moderador, que no tiene que ser profesor o coordinador, abre un turno de participaciones para discutir el párrafo expuesto.

Es preciso cuidar que los turnos de intervenciones se realicen de manera ordenada y respetuosa. Para la realización de las tertulias se hacen actividades creativas de escritura, en algunas ocasiones cartas dirigidas a personajes, de esta manera la tertulia deja de ser una actividad aislada y se puede relacionar inclusive con otras materias (30).

Menciona el autor que un problema importante que surgió fue que algunos alumnos llegaban sin leer y por consiguiente no traían marcado su párrafo. En un principio se consideró cancelarles el ingreso al aula para que realizaran otra actividad. Lo negativo de esta decisión fue que, al tratar de solucionarlo de esta manera, el problema se hizo más grande, porque terminaron sintiéndose desconectados y desinteresados. Por lo tanto, se optó por recordarles unos días antes del día de la tertulia si ya habían leído y si también ya habían escogido su párrafo, para así mismo comenzar con el registro de las participaciones y el día de la tertulia iniciar directamente con el sorteo de las participaciones (Torrego, 2012: 31-32). Esta tertulia también se apoyó en el uso de un blog que contenía información de las tertulias, así como entradas que ayudaran a complementar las lecturas (32-37).

Las estructuras de las tertulias referidas en este apartado conducen a varios puntos en común, que deben ser considerados a la hora de plantear nuestra estrategia didáctica:

- (a) Abrir un espacio alternativo a la formalidad de la cotidianidad escolar con el fin de que los alumnos se sientan cómodos para participar.
- (b) Conservar la intención de fomentar la participación libre de los tertulianos desde el momento de la selección de los textos.
- (c) Buscar que los participantes relacionen sus experiencias, conocimientos y sentimientos con la lectura, por medio de la selección de un fragmento que les sea significativo.
- (d) Conducir sutilmente las participaciones para mantener el tema de la lectura.
- (e) Que el trato entre los participantes sea respetuoso y horizontal.
- (f) La periodicidad de las sesiones es necesaria para crear un hábito.
- (g) Se puede hacer uso de estrategias de creación relacionadas con la lectura con el fin de que sea más significativo para el alumno.

Retomando el objetivo del presente trabajo, que es el de fomentar el hábito lector en los estudiantes de educación media superior, parece conveniente realizar una tertulia con cierta estructura que sí les permita a los alumnos sentirse un poco más libres que en las clases convencionales, pero que también se controlen ciertas variables que podrían llegar a mermar

los beneficios. De esta manera, la propuesta didáctica metodológicamente tendrá que atenerse a los siguientes criterios:

- (a) Las tertulias se llevarán a cabo de manera quincenal con el propósito de que se genere en los alumnos un hábito.
- (b) Dadas las carencias características de las escuelas que pertenecen a las comunidades rurales, es pertinente realizar una antología de lecturas que busque generar interés en los alumnos, para lo cual se tomarán en cuenta los temas que puedan ser de su interés.
- (c) Algunas lecturas se realizarán de manera grupal y en voz alta con la colaboración de los alumnos.
- (d) Algunas otras lecturas se dejarán para que las tengan preparadas para la tertulia e incluso para que traigan algún pasaje de dicha lectura que pueda servir para abrir el debate.
- (e) El coordinador de la tertulia fungirá como moderador para dirigir las participaciones y cuidar la disciplina del grupo.
- (f) En cuanto al ambiente, las tertulias podrán desarrollarse en un aula, y en este caso las butacas deberán acomodarse de manera circular con la finalidad de procurar un diálogo horizontal. Otra opción es realizar las tertulias en las áreas verdes o en la biblioteca.

3.3 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS Y CONSTRUCCIÓN DE ANTOLOGÍA

Decidir las lecturas que resulten convenientes para el fomento del hábito lector conlleva pensar en las necesidades lectoras de cada contexto particular. Tenemos que ser honestos con las limitantes que podemos encontrar para poder establecer un punto de partida. La elección de textos debe basarse, además del contexto, en criterios didácticos; se reconoce que es una tarea muy compleja y representa incluso un reto para cualquier institución educativa (Margallo, 2012: 70). Además, las lecturas deben relacionarse con la realidad social: “Y las palabras nos llevan a leer nuestro entorno” (Aguilar Ródenas, 2013: 99). Sin embargo, si una lectura trata temas universales, cabe la posibilidad de que se relacione con experiencias sociales de cada espacio y tiempo, de esta manera, los textos puedan ser más significativas para los lectores. Al mismo tiempo, se busca que la temática de las lecturas sea variada y que

corresponda a tópicos actuales y de interés social para los alumnos, guardando relación con su entorno.

Por otro lado, Torrego González señala que para las tertulias literarias dialógicas es necesario que las obras formen parte de los clásicos universales de la literatura, dado que tienen el tratamiento universal de los problemas y pueden servir para abrir debate y reflexión crítica que permita a los tertulianos conectar lo que están leyendo con sus experiencias (2012: 15, 27-29). Asimismo, Álvarez-Álvarez y Guerra Sánchez añaden que es preciso leer fragmentos de estas obras dentro de la tertulia y que los fragmentos tienen que ser elegidos por consenso (2016: 246). Ahora bien, hay que reconocer que de manera general para los niños que se encuentran en formación primaria, un repertorio no adecuado puede resultar un tanto inaccesible y en lugar de lograr un acercamiento a la literatura puede causar una reacción de aversión. Por lo tanto, Torrego sugiere que para el alumnado de primaria están las opciones de los Hermanos Grimm, Oscar Wilde, Perrault o Andersen. Otra opción son las adaptaciones, aunque, si bien estas versiones pueden ser más accesibles, tienen la contrariedad de que el lector puede convertirse en un lector pasivo. Si la propuesta de la tertulia que se va a realizar es a nivel bachillerato, es importante tener en cuenta las posibles referencias de lecturas con las que cuentan los tertulianos.

González Manzanero ofrece otra solución para la selección de los textos y le otorga la decisión a los participantes. Por consenso y previo a cada sesión se determina la cantidad a leer, la lectura se realiza de manera individual, el lector debe señalar un párrafo que haya llamado su atención. El tertuliano explica la razón de la elección del párrafo que eligió, ya sea por alguna experiencia personal o de otra índole o porque de alguna manera los hayan hecho cuestionarse. Aquella persona que funge como moderador cuida que se respete el turno de las participaciones para fomentar la inclusión de todos y para que la sesión se desarrolle en la mayor igualdad posible (2016: 43). En las primeras sesiones de las tertulias los coordinadores eran los que proponían las lecturas, pero poco a poco los participantes comenzaron a exponer su interés por ciertos temas y ciertas lecturas (145). Cabe mencionar que esta tertulia está dirigida en su mayoría a padres de familia o a familiares de alumnos, profesores y en muy menor medida a los alumnos y tiene como objetivo crear un vínculo entre todos los sectores para que los padres o tutores se vuelvan más participativos en la educación de los hijos.

Para que una tertulia pedagógica se lleve de la mejor manera posible se debe realizar una lectura previa lo suficientemente profunda para ejercer un diálogo entre docentes y alumnos, por lo tanto, es necesario tomar en cuenta el mismo texto, pero también al autor y al contexto. Otro factor elemental es la selección de las lecturas que tienen que generar el interés de los tertulianos a tal punto que despierte su curiosidad. Por tal motivo se recomienda que los textos sean escogidos por los mismos tertulianos: “los textos seleccionados deben atender a las necesidades más trascendentales y promover la reflexión sobre ese ‘problema’ que aqueja con mayor premura a la escuela” (Alarcón, Mora, y Pérez, 2016: 37).

Actualmente se están buscando alternativas de lecturas que, si bien no rechacen a los clásicos y al canon, sí muestren otro camino por el cual se puede acceder al interés del alumno más renuente a la lectura. Una de estas propuestas la encontramos en el uso de los álbumes ilustrados, que es un libro en el que la imagen y el texto están íntimamente ligados el uno con el otro para acceder a la significación del mensaje. Suele ser breve, la imagen ocupa gran parte de la hoja y el texto se limita a unas cuantas frases. Este formato ha sido dirigido al público infantil (Rosero, 2010: 5). Sin embargo, en los últimos años ha recuperado otro público, sin importar si los lectores son o no son lo suficientemente competentes, lo cierto es que se abre un diálogo entre las artes, que ayuda a crear una mayor fluidez lectora, al complementarse el código visual con el lingüístico, de igual manera que permite el acceso y la comprensión de otros tipos de recursos narrativos (Díaz y Rodrigues, 2013; Margallo, 2012: 80).

Otros recursos alternativos, que por su brevedad y formato pueden mantener la atención de estos lectores, son textos como relatos cortos, poemas, haikus, minificiones y novelas gráficas. De igual manera, los jóvenes pueden llegar a sentirse próximos a obras de teatro con temas que les sean significativos y cercanos (Margallo, 2012: 72).

En el marco del Festival Literario de Tepic, Antonio Malpica asevera que “la literatura juvenil no existe como tal, excepto cuando los jóvenes se apropian de esas letras que quieren hacer suyas. El secreto es escribir con toda la intensidad, el joven se dará cuenta que lo haces desde el corazón y adoptará tu libro” (Maristain, 2018: s.p.). Lo anterior implica que el único requisito que hace falta para que una lectura sea adoptada por un joven es que sea intensamente honesta y que se aleje de la pretensión. Asimismo, en este mismo espacio Benito Taibo (Maristain, 2018: s.p.) dice que hay personas que piensan que es sencillo hacer

literatura dirigida a jóvenes, pero es realmente difícil tener la tarea de convertirlos en lectores, y un lector joven debe leer lo que le agrada.

Otro factor que puede ser utilizado como señuelo para fomentar el hábito lector es el humor: “se sostiene que el humor, la búsqueda de la comicidad, ayuda a formar al lector adolescente mejor que otros procedimientos aparentemente más educativos, a la vez que más convencionales y más acordes con pautas y valores socialmente bien aceptados” (Dueñas, 2011: 21). Si hablamos de hacer la lectura atractiva para los jóvenes, es preciso observarlos, a ellos y su comportamiento, pues son muy sociables y hasta en los grupos más pequeños de amigos responden constantemente a las bromas; el humor les permite crear vínculos. Por tal motivo van a buscar contenido que tenga ese toque de comicidad, ya sea en la televisión, películas, redes sociales y hasta juegos de video. ¿Por qué no usar ese recurso para dirigir su atención a la lectura?

Desde la comunidad científica se afirma que es por medio de las experiencias y el conocimiento que un lector se sentirá cercano a la lectura. Esta afirmación implica que algunos lectores adolescentes encuentran dificultades para conectar con los textos clásicos, es por eso que la elección de textos debe de considerar la cercanía con los lectores, sus referencias de vida e intereses (Tejerina, Rodríguez, Bringas, *et al.* 2006: 138, 149). Dueñas Lorente agrega a esta idea que la dificultad para atraer al público joven se debe a la brecha generacional, ya que sus referencias culturales son diferentes, también sus intereses e incluso la manera en que acceden a los mensajes mediáticos (2011: 22). No obstante, Mínguez López afirma que es precisamente la prueba del tiempo la que separará a los textos efímeros de los clásicos (2012: 101). Por una parte se habla de que es difícil atraer la atención de los jóvenes debido a cómo se desarrollan en el mundo actual, sin embargo, los textos que se consideran universales lo son gracias al manejo de temas humanos que trascienden culturas y épocas. Son más bien las dinámicas de acercamiento al texto con el alumno las que deben de adaptarse al cambio de contexto.

Para la selección de textos es necesario escoger aquellos que posean verdaderos desafíos interpretativos. El objetivo que siempre se debe de tener presente para la selección de los textos es que la lectura sea deseable y natural para el lector, en este caso para los adolescentes. El profesor sólo funge como un puente entre el texto y el alumno (Margallo, 2012: 79). En el siguiente cuadro Margallo muestra la manera en que se puede realizar un

corpus o una selección de textos, para lo cual hay que tomar en cuenta las habilidades del lector al que es dirigido (2012: 80). A nivel bachillerato se espera que el alumno haya superado sus dificultades de lectura, lo cierto es que en ocasiones no es así. Por lo tanto, es prudente brindar textos breves, que le sean familiares e inclusive con imágenes, al menos en un principio, para que el alumno le pierda el miedo a la lectura. Aun así, no se pueden sacrificar los otros aspectos que hagan atractiva la lectura para los otros lectores, para mantener el interés, si no de todos, sí de la mayoría de los participantes.



Imagen 1. Resumen de los criterios de selección del corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura (Margallo, 2012: 80).

Se reconoce que cada libro leído pasa a formar parte de la educación literaria de cada lector; la Literatura Infantil y Juvenil además tiene la responsabilidad de establecer las bases para la formación del discurso literario con el que el lector neófito aprenderá a relacionarse con la lectura (Mínguez, 2012: 95). Es decir, la tarea de este tipo de literatura no sólo es la de atrapar al lector con sus recursos estéticos, además tiene que acercarse de manera adecuada según las habilidades de su público. Los textos de Literatura Infantil y Juvenil permiten al

lector una formación literaria, debido a que cuentan con todas las características de la “gran literatura” (96).

Para poder realizar una selección de lecturas para alumnos de bachillerato, los textos deben ser accesibles, pero también atractivos. Por lo tanto, es necesario voltear a ver aquellas lecturas a las que se han acercado a lo largo de su formación. Tejerina, Rodríguez, Bringas, Echeverría, Gutiérrez, Bolton, Amparán y Gutiérrez presentan la siguiente lista y clasificación de autores y obras populares con las que trabajan los profesores de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España para fomentar el hábito lector de sus alumnos (2006: 153):

Autores para adultos asumidos por jóvenes	
J. R. Tolkien	<i>El Señor de los anillos</i>
Saint-Exupery	<i>El Principito</i>
Salinger	<i>El guardián entre el centeno</i>
Richard Bach	<i>Juan Salvador Gaviota</i>
Susana Tamaro	<i>Donde el corazón te lleve</i>
Tom Sharpe	<i>Wilt</i>

Tabla 1. Autores para adultos asumidos por jóvenes.

Consagrados de la Literatura Juvenil extranjeros	
Susan E. Hinton	<i>Rebeldes y La ley de la calle</i>
María Gripe	<i>Los escarabajos vuelan al atardecer y la hija del espantapájaros</i>
Roald Dahl	<i>Matilda y Relatos de misterio</i>
Michael Ende	<i>La historia interminable y Momo</i>
J. K. Rowling	<i>Harry Potter</i>

Tabla 2. Consagrados de la Literatura Juvenil extranjeros.

Consagrados de la Literatura Española	
Jaume Ribera y Andreu Martín	<i>Flanagan</i>
Arturo Pérez Reverte	<i>El capitán Alatriste</i>
Martín Gaité	<i>Caperucita en Manhattan</i>

José Saramago	<i>El cuento de la isla desconocida</i>
Alejandro Gándara	<i>Nunca seré como te quiero</i>
Antonio Martínez Menchén	<i>La espada y la rosa</i>

Tabla 3. Consagrados de la Literatura Española.

Autores españoles reconocidos de Literatura Juvenil	
Elvira Lindo	<i>Manolito Gafotas</i>
César Mallorquí	<i>La Catedral</i>
Manuel Pedrolo	<i>El mecanoscrito del segundo origen</i>
Jordi Sierra y Fabra	<i>Campos de fresas, Rabia, Nunca seremos estrellas de rock</i>
Joan Manuel Gisbert	<i>Los espejos venecianos, Los armarios negros, El Misterio de la isla Tökland</i>
Concha López Narvárez	<i>La tierra del sol y la luna</i>
Bernardo Artxaga	<i>Memorias de una vaca, Un espía llamado Sara</i>
Fernando Lalana	<i>Morirás en Chafarinas</i>
Isabel Molina	<i>El señor del cero</i>
Eliacer Cansino	<i>El misterio Velázquez</i>
Miguel Fernández Pacheco	<i>Los zapatos de Murano</i>
Martín Casariego	<i>Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero</i>
José María Plaza	<i>Me gustan y asustan tus ojos de gata</i>
Emilio Teixedor	<i>Marcabré y la hoguera de hielo</i>

Tabla 4. Autores españoles reconocidos de la Literatura Juvenil.

Autores noveles de literatura juvenil españoles	
María Méndez Ponte	<i>Nunca seré tu héroe. Maldita adolescente</i>
Manuel L. Alonso	<i>El impostor</i>
Care Santos	<i>Ocupada</i>
Susana Fernández	<i>Más allá de las tres dunas</i>
Ana Alcolea	<i>El medallón perdido</i>
José Luis Velasco	<i>El misterio del eunuco</i>

Martín Domínguez	<i>Historia de Jan</i>
Carmen Gómez	<i>Diccionario de Corala</i>
Daniel Mújica	<i>Alba y la maldición gamada</i>

Tabla 5. Autores noveles de literatura juvenil.

Autores extranjeros variados	
Sigrid Heuk	<i>El enigma del maestro Joaquín</i>
Christophe Gallaz	<i>Rosa Blanca</i>
Andrew Matthews	<i>El sueño de una noche de invierno</i>
Jean Ferlow	<i>Barrotes de bambú</i>
Madeleine L'Anglé	<i>Camila</i>
Hans Magnus Enzerberg	<i>¿Dónde has estado, Robert?</i>

Tabla 6. Autores extranjeros variados.

Por su parte, Quiles Cabrera (2007) destaca a los siguientes autores y obras como pertinentes para lectores juveniles:

Enrique Pérez Díaz	<i>Inventarse un amigo, Las golondrinas son como el mar, Escuelita de los horrores</i>
Alberto Yáñez	<i>Este libro horroroso y sin remedio, Poco libro para tanta barrabasada, La perdida por la ganada o el cambio del niño por la vaca</i>
Magali Sánchez	<i>Ámame, Claudia</i>
Susana Haug	<i>Secretos de un caserón con espejuelos, Cuentos sin pies ni cabeza</i>
Olga Marta Pérez	<i>La maga maguísima, Declarado desierto</i>
Julia Calzadilla	<i>Cantares de la América Latina y el Caribe, Los alegres cantares de Pititurquino, Los Chichiricú del charco de la Jicara, El misterio del porque el perro mueve la cola, El cuento de Pomponio Pepino, El caso cortísimo de las perlas que estban y no estaban, El caso de las piedras cuadradas</i>

Nersys Felipe	<i>Cuentos de Guane, Román Elé</i>
Luis Cabrera Delgado	<i>Con el niño de la bota, Tía Julita, El aparecido de la mata de mango, ¿Dónde está la princesa?, Vino tinto y perejil</i>

Tabla 7. Autores destacados para lectores juveniles.

Margallo organiza los textos para el fomento de la lectura en jóvenes desde los efectos que provoca su lectura:

- (a) Las emociones: se pretende que estas lecturas, por un lado, permitan dar paso a las emociones, pero, por el otro, que también estimulen el lado intelectual;
- (b) La reflexión: la adolescencia, al ser una etapa caótica, en la que converge un mar de emociones, pensamientos y sensaciones, también tiene una tendencia constante de querer encontrar respuestas, y la literatura puede ser de gran ayuda;
- (c) La sorpresa: el uso de libros audaces con temas tabús o transgresores permitirá asombrarlos para abrir su curiosidad;
- (d) El conocimiento: estos textos brindan nuevas experiencias de otras realidades que invitan a indagar aún más (2012: 75-78).

Las emociones	
Shaun Tan	<i>El árbol rojo</i>
Jimmy Liao	<i>Desencuentros</i>
Davide Cali y Serge Bloch	<i>El hilo de la vida</i>

Tabla 8. Lecturas clasificadas por efectos que provocan. Emociones.

La reflexión	
Michèle Lemieux	<i>Noche de tormenta</i>
Shaun Tan	<i>La cosa perdida</i>
Davide Cali y Serge Bloch	<i>El enemigo</i>
Armin Greder	<i>La isla</i>
Bertolt Brecht	<i>Muchas maneras de matar</i>

Tabla 9. Lecturas clasificadas por efectos que provocan. Reflexión.

El Asombro	
Thomson y Gonsalves	<i>Imagina un día (toda la serie)</i>
Norman Messenger	<i>Imagina</i>
Roberto Innocenti	<i>La casa</i>
Thomas Ott	<i>El número 73304-23-4153-6-96-8</i>
Chris Van Allsburg	<i>Los misterios del señor Burdick</i>
Pablo Neruda	<i>Libro de las preguntas</i>
Raymond Quenau	<i>Cien mil millones de poemas</i>
Gregie de Maeyer	<i>Juul</i>
Rosen y Blake	<i>El libro triste</i>
Dolf Verroen	<i>Qué blanca tan bonita soy</i>
Andy Riley	<i>El libro de los conejitos suicidas</i>
Luis Pescetti	<i>Nadie te creería</i>

Tabla 10. Lecturas clasificadas por efectos que provocan. Asombro.

El conocimiento	
Jung Chang	<i>Cisnes salvajes</i>
Luis Buñuel	<i>Mi último suspiro</i>
Ganges e Imapla	<i>Historias increíbles</i>
Green y Slater	<i>La tumba de Tutankamón</i>

Tabla 11. Lecturas clasificadas por efectos que provocan. Conocimiento.

Además, Dueñas Lorente señala los siguientes textos de literatura juvenil con características humorísticas (2011: 24):

Literatura juvenil de humor	
Juan Muñoz Martín	<i>Caralampio Pérez</i>
José María Plaza	<i>Mi casa parece un zoo</i>
Carlos Puerto	<i>Un corte de pelo y una sonrisa</i>
Agustín Fernández Paz	<i>El laboratorio del doctor Noriega</i>
Domenica Luciani	<i>Vacaciones en el cementerio</i>

Fernando Lalana y José María Almárcegui Ballesta	<i>Nunca más</i>
---	------------------

Tabla 12. Literatura juvenil de humor.

3.3.1 PROPUESTAS DE LECTURAS OFICIALES

El Plan y programas de estudios ofrecidos por la SEP (Secretaría de Educación Pública) del año 2017 en México expone los siguientes aprendizajes esperados en los estudiantes de educación básica:

Aprendizajes esperados de lectura en educación básica y secundaria			
	Lectura de narraciones de diversos subgéneros.	Lectura y escucha de poemas y canciones.	Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales.
Educación primaria			
1o	El alumno se centra en la escucha de cuentos infantiles. Identifica formato e ilustraciones. Con ayuda del profesor, el estudiante rescata información de los cuentos. El niño expresa agrado o desagrado ante un cuento.	El escolar sigue el texto de una canción mientras el profesor lee o canta las canciones. El educando desde sus posibilidades escribe la canción mientras el maestro la canta o la lee.	El estudiante identifica características simples de forma y contenido. El escolar sigue la lectura del educador.
2o	El estudiante explora textos narrativos asequibles: fábulas, leyendas y cuentos. La lectura se realiza de manera autónoma en voz alta o en silencio.	El alumno elige canciones o poemas para compartir en voz alta con todo el grupo. El educando escucha la lectura en voz	El escolar explora obras infantiles y repasa características de contenido y forma. El niño elige una obra de teatro para representar.

	<p>El escolar identifica trama, características generales de los textos y personajes principales. El niño comienza a hacer predicciones y anticipaciones.</p>	<p>alta de sus compañeros.</p>	
3o	<p>El estudiante describe y compara personajes e identifica espacios narrativos. El educando recupera la historia y le da sentido en caso de que la lectura se haga en varias sesiones. El alumno comienza a hacer interpretaciones de imágenes de cuentos ilustrados y libros álbum.</p>	<p>El escolar identifica rima y aliteración y comprende sentido general de la canción. El niño, con ayuda del profesor identifica recursos del lenguaje figurado. El infante compara las canciones por contenido y forma.</p>	<p>El alumno identifica acotaciones y diálogos, también espacio y tiempo de la historia. El estudiante comienza a interpretar características y motivaciones de personajes.</p>
4o	<p>El chico describe a los personajes de un cuento (intenciones y forma de ser). El estudiante compara personajes de cuentos diferentes. El niño describe espacios de la historia y los relaciona con personajes y acontecimientos que suceden ahí. El alumno comienza a detectar las relaciones</p>	<p>El alumno comprende el sentido del poema. El profesor ayuda al escolar a identificar el lenguaje figurado. El educando reconoce la distribución de los versos y de las rimas. El estudiante compara poemas por forma y contenido. El chico lee o recita poemas.</p>	<p>El niño puede reconstruir la historia siguiendo la secuencia de hechos. El estudiante identifica espacio y tiempo. El alumno expone su interpretación de los personajes. El escolar interpreta las acotaciones y diálogos.</p>

	<p>causales dentro del relato. El escolar interpreta las imágenes que acompañan al cuento y las relaciona con el relato.</p>		
5o	<p>El alumno relaciona el comportamiento de personajes con sus características sociales. El estudiante hace inferencias sobre las motivaciones de los personajes. El educando describe espacios de la historia y establece relaciones de secuencias narrativas. El niño diferencia entre el discurso de los personajes y del narrador.</p>	<p>El escolar lee poesía popular para hacer una antología. El chico reconoce géneros de la lírica tradicional y su composición.</p>	<p>El alumno reconstruye la historia desde los diálogos de los personajes. El estudiante reconstruye el ambiente en que se desarrolla la obra. El educando interpreta la naturaleza del personaje a partir de su actuar y sus diálogos.</p>
6o	<p>El estudiante comienza a leer novelas breves, explica las acciones de los personajes y describe el ambiente social del relato. También establece relaciones secuenciales y reconoce tramas subordinadas y paralelas.</p>	<p>El alumno selecciona canciones para la elaboración de un cancionero. El educando identifica características de la lírica en canciones. El niño tiene un acercamiento a la estructura de los libros para ensayar un cancionero.</p>	<p>El estudiante escenifica obras cortas para niños o jóvenes. El niño hace lecturas dramatizadas y expresa su interpretación de la obra y de sus personajes.</p>
Educación Secundaria			
1o	<p>El alumno lee diferentes subgéneros narrativos (ciencia</p>	<p>El chico sea acerca al contexto en el</p>	<p>El escolar hace una adaptación de un texto narrativo a una</p>

	<p>ficción, terror, aventuras, policiaco, sagas, etc.) El estudiante analiza la naturaleza de los personajes y reconoce las funciones narrativas de éstos. El educando identifica aspectos del ambiente narrativo. El escolar analiza tipos de narrador y también consulta fuentes de información.</p>	<p>que se crea el poema. El educando argumenta sobre el espacio y su importancia para construir ambientes. El estudiante compara recursos literarios de diferentes épocas.</p>	<p>obra de teatro respetando el formato haciendo uso de acotaciones y diálogos.</p>
2o	<p>El estudiante lee cuentos y novelas latinoamericanas contemporáneas y realiza interpretaciones de los recursos que presentan las lecturas. El alumno consulta fuentes literarias para profundizar el conocimiento.</p>	<p>El educando analiza canciones de su interés. El chico identifica subgéneros musicales y su contenido temático.</p>	<p>El escolar hace recopilación de leyendas para representarlas en una obra de teatro. El alumno indaga y analiza el significado cultural y la trama de una leyenda local. El educando hace una adaptación de la leyenda a obra de teatro para representarla.</p>
3o	<p>El alumno escoge una novela para leerla de manera completa. El chico analiza y describe la naturaleza de los personajes y cómo se relacionan entre ellos. El estudiante describe el</p>	<p>El estudiante identifica recursos poéticos usados en diferentes movimientos literarios. El educando contextualiza los movimientos literarios y cómo influyen</p>	<p>En colaboración, el escolar escribe obras teatrales breves con temas cotidianos. El chico identifica recursos escénicos y recursos estructurales del texto dramático.</p>

	espacio social en el que se desarrolla la narración. El escolar interpreta el uso de voces para organizar el discurso y reconoce la estructura de la novela.	movimientos posteriores.	El alumno reflexiona sobre la manera en que la literatura es capaz de comunicar inquietudes humanas, problemas sociales, etc.
--	--	--------------------------	---

Tabla 13. SEP, Plan y programas de estudio (2017: 184-218).

En este cuadro se puede observar que los alumnos cuentan con una formación literaria desde los comienzos de su educación, que se va construyendo de manera paulatina, pero con seguimiento en los grados posteriores. Asimismo, se observa que no sólo se expone a los educandos a los textos literarios de diversos géneros, también se pretende que tengan un acercamiento significativo, formarlos en la apreciación estética literaria y que sean capaces de exponer sus ideas acerca de los textos.

3.3.2 LIBROS DE LECTURA EN EDUCACIÓN BÁSICA OFRECIDOS POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Dentro de los libros de lecturas de la SEP y en los libros de texto de nivel secundaria se puede encontrar una gran variedad de géneros y sobre todo autores hispanoamericanos, lo que permite una mayor cercanía e identificación con el lector mexicano. Esta lista de textos sirve como una propuesta de textos accesibles en México.

En cuanto a los materiales de lectura en las escuelas de nivel básico se cuenta con un libro de lectura por grado. El contenido de estos libros corresponde a los aprendizajes esperados expuestos en el plan de estudios oficial. En el libro correspondiente al primer grado se encuentran textos breves y podemos encontrar fragmentos de narraciones como *Canek* de Abreu, adivinanzas cortas, versos de Lope de Vega, canciones infantiles populares, fábulas de Esopo, juegos de palabras como trabalenguas o palíndromos, relatos breves como *Conejo* de Cortázar; también se encuentran textos de García Lorca, Agustín Yáñez, Juan Ramón

Jiménez, incluso hay una pequeña obra de teatro basada en un cuento tradicional, llamada *La cabra tira al monte* (SEP, 2019a).

En el libro de segundo grado encontramos lecturas de Juan Rulfo, una ronda de Gabriela Mistral y un fragmento de su autobiografía, un poema de Juan Ramón Jiménez, fábulas de Esopo, de La Fontaine; poemas de Fernando del Paso, cuentos tradicionales, textos de Mara Elena Walsh, un poema de Rubén Darío, otros de Pablo Neruda, de Jaime Sabines, de Octavio Paz, de José Martí, de Elsa Cross, de Lope de Vega, de Federico García Lorca, de Alfonso Reyes, de Juan Ramón Jiménez, de José Emilio Pacheco, de Antonio Machado; una canción de Francisco Gabilondo Soler; también juegos de palabras y adivinanzas; un fragmento de *El libro de la selva* de Rudyard Kipling; un micro-relato de Cortázar, un cuento de Jihad Darwiche, un fragmento del himno nacional mexicano y una obra de teatro basada en el cuento de *Ricitos de oro* (SEP, 2019b).

El libro de lecturas de tercer grado comienza con un texto de sor Juana Inés de la Cruz en el que habla de cómo aprendió a leer; están también las poesías de Eliseo Diego, Pablo Neruda, César Vallejo, José Juan Tablada, Eduardo Lizalde, Leopoldo Lugones, José Gorostiza, Antonio Machado, Amado Nervo, Efraín Huerta, Briceida Cuevas Cob, Nezahualcóyotl, Rosario Castellanos, Ruperta Bautista, Jorge Luis Borges, Walt Whitman, Coral Bracho, Xavier Villaurrutia, Federico García Lorca, Miguel de Unamuno; canciones populares y de Miguel N. Lira; cuentos de Lie Yukou, Amparo Dávila, Han Fei, Piotr Socha; un canto a Juárez de Rubén Bonifaz; fábulas de José Joaquín Fernández, Eduardo Galeano; un fragmento de *El viejo y el mar* de Hemingway, otro fragmento de *Los viajes de Guillver* de Jonathan Swift, fragmento de *Cien años de soledad* de García Márquez, fragmento de *Alicia en el país de las maravillas* de Carroll, fragmento de *El gigante egoísta* de Wilde, fragmento de *Pinocho* de Collodi, fragmento de *Frankenstein* de Shelley, fragmento de *Don Quijote de la Mancha* de Cervantes; juegos de palabras, un texto de fray Bernardino de Sahagún; cuentos de León Tolstói, Rubén Bonifaz Nuño, Manuel Rivas y Alice Munro; una historieta de Ricardo Peláez Goycochea y una adaptación a teatro del cuento de Hansel y Gretel (SEP, 2020c).

Dentro del libro de lectura de cuarto grado de educación básica ya se puede apreciar un salto de dificultad en las lecturas que son ofrecidas a los niños, y se hace la aclaración preliminar a los lectores, que, en caso de que algunas palabras contenidas en los textos puedan

ser de difícil comprensión, acudan al glosario del libro o a algún adulto para que los auxile. Ahora bien, los textos que más destacan son: poemas de Efraín Huerta, Fernando Pessoa, Manuel Acuña, Nicolás Guillén, Rubén Darío, Coral Bracho, Enriqueta Ochoa, Antonio Machado, Celerina Patricia Sánchez Santiago, Federico García Lorca, José Gorostiza, Xavier Villaurrutia, Leonora Carrington, Alfonsina Storni, Rosario Castellanos; cuentos de Augusto Monterroso, T. S. Elliot, Julio Cortázar, Salvador Elizondo, José Emilio Pacheco; fragmentos de *Altazor* de Huidobro, de *Moby Dick* de Melville, *El gólem* de Meyrink, de *Don Quijote de la Mancha* de Cervantes, de *Veinte mil leguas de viaje submarino* de Verne, de *Relaciones y cartas* de Cristóbal Colón, de *Drácula* de Stoker, de *Robinson Crusoe* de Defoe, de *Odisea* de Homero; fábulas de Amado Nervo; juegos de palabras como palíndromos; mitos como el Orfeo y Eurídice, de El fénix; la leyenda de la formación del mundo de la cultura azteca, otra de la cultura otomí del origen del maíz; y una adaptación al teatro del *El traje nuevo del emperador* de Hans Christian Andersen (SEP, 2020a).

El libro de lecturas de quinto grado de la SEP comienza con la invitación a sus lectores a usar el glosario cuando sea necesario, pero también el diccionario con ayuda de algún mayor cuando el primero no sea suficiente para resolver sus dudas y podemos encontrar los siguientes textos: poemas de José Gorostiza, Rubí Celia Huerta Norberto, Gabriela Mistral, Fernando Pessoa, Rosalía de Castro, Salvador Novo, Rafael Alberti, Federico García Lorca, Coral Bracho, Nicanor Parra, Jaime Sabines, Nadia López García, Carlos Pezoa Véliz, Efraín Huerta; haikús de José Juan Tablada, Rafael Lozano, Francisco Monterde, Josefina Esparza Soriano; cuentos de Ursula K. Le Guin, Juan José Arreola, Julio Cortázar, Bernard Pechberty, Horacio Quiroga, Ray Bradbury, Carmen Leñero, Augusto Monterroso, Jacob y Wilhelm Grimm; microrelatos de León Tolstói, Franz Kafka, Mariana Frenk-Westhein, Mariano Silva y Aceves; fragmentos de *El horror de Dunwich* de Lovecraft, *Las pequeñas memorias* de Saramago, *El hombre que contaba historias* de Wilde, *Moby Dick* de Melville, *Las gotas de agua* de Vicente Riva Palacios, *Viaje al centro de la tierra* de Verne, *Juan sin cabeza* de Leonora Carrington; un relato popular de Sonora; el mito de Píramo y Tisbe adaptado a historieta (SEP, 2020d).

La selección de textos que ofrece el libro de lecturas de sexto grado sigue siendo variada como la de los libros de lecturas de grados anteriores, sin embargo, el uso del lenguaje y sus temáticas pueden percibirse como un poco más complejas y podemos encontrar los

siguientes escritos: poemas de Juan de Dios Peza, Manuel Machado, Emily Dickinson, Xavier Villaurrutia, Juan Gregori Regino, Rainer María Rilke, Vicente Huidobro, Rafael Alberti, Guillaume Apollinaire, Coral Bracho, Francisco de Quevedo, Octavio Paz, Jaime Sabines, Charles Baudelaire, Alfonsina Storni, Celerina Patricia Sánchez Santiago, Irma Pineda Santiago, Gioconda Belli, João Cabral de Melo Neto; haikús de José Juan Tablada, Elías Nandino, José D. Frías y Aurora Reyes; cuentos de Brunetto, Horacio Quiroga, Juan García Ponce, Ángel de Campo, León Tolstói; microrrelatos de Augusto Monterroso, Chuang Tzu, Jorge Luis Borges y Lewis Carroll; fragmentos de *Mi vida con la ola* de Paz, *El corazón delator* de Poe, *Nuestra Señora de París* de Victor Hugo, *El guardián de las puertas* de L. Frank Baum, *Cuánto se divertían* de Isaac Asimov, *Aves* de Lourdes Navarrijo, *La flor más grande del mundo* de Saramago, *El origen del mundo* de Ovidio, *Animales fabulosos y demonios* de Henry Doré, *El verano del cohete* de Ray Bradbury, *Chingolo* de Silvina Ocampo, *Apuntes para mis hijos* de Benito Juárez, *El origen de las diferencias entre los mayas* de Rosario Castellanos, *El conde de Montecristo* de Alejandro Dumas, *La luz es como el agua* de Gabriel García Márquez; una historieta basada en el cuento *Los cangrejos caminan sobre la isla* de Anatoly Dneprov; un relato tradicional de la cultura zoque, otro relato de la cultura china, un relato tradicional del Mayab; mitos de la cultura náhuatl firmados por fray Berdardino de Sahagún (SEP, 2020b).

3.3.3 OFERTA DE LECTURAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Durante la educación secundaria, aunque los libros para las asignaturas son de entrega gratuita para todos los estudiantes, ya no los edita la SEP, sino más bien un número de editoriales que son aprobadas por la Secretaría de Educación Pública. En este nivel de educación ya no se cuenta con un libro de lecturas como tal; sin embargo, dentro de los libros de Español se pueden encontrar fragmentos, cuentos cortos, poemas, fábulas y más textos literarios, pero en este caso no tienen el propósito de fomentar la lectura en sí, sino de ejemplificar conceptos, o que sirvan como herramienta didáctica para los alumnos, es decir, se aleja un poco el enfoque de lectura placentera en este nivel. Por cuestiones de propósito de este trabajo nos centraremos en mencionar las lecturas o fragmentos sólo de los textos literarios.

Para la realización del siguiente cuadro se tomaron de muestra once libros por grado: este es el número de libros aprobado por la CONALITEG (Comisión Nacional de Texto Gratuitos) para el primero y el segundo grados, mientras que para el tercer grado hay veinticinco libros aprobados. Con la finalidad de hacer un muestreo estable se decidió analizar once libros también del tercer grado, a partir de aquellos pertenecientes a series que se encontraran presentes en la lista de aprobación de los grados anteriores.

	1º	2º	3º
Fragmentos de novelas	<p><i>Una rosa en la tumba de Homero</i> (Andersen, H. C.), <i>La feria</i> (Arreola, J. J.), <i>Fundación</i> (Asimov, I.), <i>Los de abajo</i> (Azuela, M.), <i>Crónicas marcianas</i> y <i>Fahrenheit 451</i> (Bradbury, R.), <i>Cazador cazado</i> (Collins, W.), <i>Robinson Crusoe</i> (Defoe, D.), <i>El caso de Lady Sannox</i> (Doyle, A.), <i>La historia interminable</i> (Ende, M.), <i>La vida secreta de los insectos</i> (Esquinca, B.), <i>Cartas de Invierno</i> (Fernández Paz, A.), <i>Cementerio de animales</i> (King, S.), <i>Arsenio Lupin</i> (Leblanc, M.), <i>Colmillo Blanco</i> (London, J.), <i>El pantano de la luna</i> (Lovecraft, H. P.), <i>Industrias y andanzas de Alfanhú</i> (Sánchez Ferlosio, R.), <i>El corsario negro y Sandokán, el rey del mar</i> (Salgari, E.), <i>Sundance</i> (Silverberg, R.), <i>La isla del tesoro</i> (Stevenson, R. L.), <i>Veinte mil leguas de viaje submarino</i> (Verne, J.), <i>La guerra</i></p>	<p><i>El Señor Presidente</i> (Asturias, M. A.), <i>Como agua para chocolate</i> (Esquivel, L.), <i>Aura</i> (Fuentes, C.), <i>Crónica de una muerte anunciada</i> y <i>El amor en tiempos del cólera</i> (García Márquez, G.), <i>Maten al león</i> (Ibargüengoitia, J.), <i>La máquina</i> (Malpica, A.), <i>Las batallas en el desierto</i> (Pacheco, J. E.), <i>Lilus Kikus</i> (Poniatowska, E.), <i>Drácula</i> (Stoker, B.).</p>	<p><i>El Zarco</i> (Altamirano, I. M.), <i>La ilustre fregona</i> y <i>El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha</i> (Cervantes, M.), <i>El diario de Ana Frank</i> (Frank, A.), <i>La vida de Lazarillo de Tormes</i> (Hurtado de Mendoza, D.), <i>Pedro Paramo</i> (Rulfo, J.)</p>

	<i>de los mundos</i> (Wells, H. G.), <i>Las tierras flacas</i> (Yáñez, A.), <i>Rompiéndole la nariz a Stalin</i> (Yelchin, E.).		
Cuentos	<p>“El leve Pedro y Espiral” (Anderson Imbert, E.), “El crimen casi perfecto” (Arlt, R.), “Izquierda a derecha y Cuanto se divertían” (Asimov, I.), “El tiempo circular” (Ávalos Fiacci, R.), “El otro yo” (Benedetti, M.), “Cuento de Navidad e Ylla” (Bradbury, R.), “El final” (Brown, F.), “Crónica policial” (Díaz Guillen, V.), “El regalo de los reyes” (Henry, O.), “Los mundos” (Marin, J.), “El mar” (Mihura, M.), “Revolución” (Mrozek, S.), “La mente alienígena” (Dick, P. K.), “Un sueño realizado” (Oneti, J. C.), “El velo” (Petruchevskaya, L.), “El almohadón de plumas” (Quiroga, H.), “Ciento por uno” (Riva Palacios, V.), “El vaso de leche” (Rojas, M.), “Paso del norte” (Rulfo, J.), “Microcosmos VI” (Soto, R.), “Tenga para que se entretenga” (Pacheco, J. E.), “Fin” (Valadés, E.), “El conflicto” (Varshavsky, I.), “De la marimba al son” (Zepeda, E.).</p>	<p>“Dos palabras” (Allende, I.), “Tabú” (Anderson Imbert, E.), “Baby H. P.” (Arreola, J. J.), “La ordeña” (Cadena, A.), “El astronauta perdido” (Califa, O.), “Casa tomada, Instrucciones para llorar y Las líneas de la mano” (Cortázar, J.), “La llovizna” (De la Cabada, J.), “La serpiente” (Fernández, M.), “Coraline” (Gaiman, N.), “El zapaterito de Guanajuato” (Garro, E.), “La carta” (González, J. L.), “El clis del sol” (González Zeldón, M.), “Reloj sin dueño” (López Portillo, J.), “La otra Mariana” (Mellet, V.), “El dinosaurio y Mister Taylor” (Monterroso, A.), “Tomasa” (Pacheco, C.), “A la deriva” (Quiroga, H.), “El burro volador” (Rodari, G.), “El tigre y el tapir” (Roldán, G.), “Paso del norte” (Rulfo, J.), “El cuento de Olis Olis Catrín y el cañonazo” (Salazar Arrue, S.), “El doctor Sándwich” (Solá, J.), “El rechinado de la silla mecedora” (Orejel, A.), “Padre nuestro que estás en los cielos” (Urbina, J. L.), “Narcisa” (Valenzuela,</p>	

		L.), “El ruiseñor y la rosa” (Wilde, O.).	
Fragmentos de cuentos	<p>“¿Cómo se divertían!” (Asimov, I.), “Un recuerdo navideño” (Capote, T.), “La cruz azul” (Chesterton, J. K.), “Un problema de ajedrez” (Christie, A.), “Instrucciones para subir una escalera” (Cortázar, J.), “El huésped” (Dávila, A.), “La noche de Bodoque” (García Saldaña, D.), “El son improvisado” (Guillén, N.), “El extraño” (Lovecraft H. P.), “El Horla” (de Maupassant, G.), “Las moscas” (Quiroga, H.), “No oyes ladrar a los perros” (Rulfo, J.), “Perdido en el banco de la memoria” (Varley, J.).</p>	<p>“El cholo de las patas de mula” (Aguilera, D.), “El hueso cantor” (Anónimo), “Chica fácil” (Civale, C.), “La noche boca arriba”, “Torito” y “Continuidad de los parques” (Cortázar, J.), “Muerte de un rebelde” (Britto García, L.), “Impostor” (Dick, P. K.), “Hombres en tempestad” (Ferreti, J.), “La luz es como el agua” (García Márquez, G.), “Si hubiera sospechado lo que se oye” (Girondo, O.), “La mujer que no” (Ibargüengoitia, J.), “La compuerta número 12” (Lillo, B.), “Adiós” (de Maupassant, G.), “Drácula y los niños” (Millas, J. J.), “El eclipse y Sinfonía concluida” (Monterroso, A.), “La casa de azúcar” (Ocampo, S.), “El parque hondo” (Pacheco, J. E.), “La caída de la casa Usher” (Poe, E. A.), “La cena” (Reyes, A.), “El trueno entre las hojas” (Roa Bastos, A.), “Si esto es la vida, yo soy caperucita roja” (Valenzuela, L.).</p>	<p>“Rinconete y Cortadillo” (Cervantes Saavedra, M.), “Mimí sin bikini” (De la Borbolla, O.), “Diles que no me maten” (Rulfo, J.),</p>
Poemas	<p>Lo que dejé por ti (Alberti, R.), Viento de noche (Alonso, D.), Nonantzin In y Xani t'intsua (Anónimo), Rima XCI, XXI, LIII, XXI y XV (Bécquer, G. A.), Qué fácil sería para</p>	<p>Luz (Acevedo, M.), He aquí nuestra vida (Acuña, F.), Caligramas, Caballo de Troya y El cochecito (Apollinaire, G.), A mi esposo (Barillas, K.), Te quiero (Benedetti, M.),</p>	<p>Calle del arrabal (Alonso, D.), Nocturno (Alberti, R.), Rima XIV y IV (Bécquer, G. A.), Sonatina (Darío, R.), Marchitas ya las juveniles flores (de Espronceda, J.),</p>

	<p>esta mosca (Bonifaz Nuño, R.), Mariposa (Bracho, C.), Texto que se encoje (Cabrera Infante, G.), Canción del viento (Califa, O.), Epigrama 5 (Cardenal, E.), Destierro y Amor y Poesía no eres tú (Castellanos, R.), Tú y yo, Cuando llegues a amar, Que el amor no admite cuerdas reflexiones y Bouquet (Dario, R.), La dulce boca que a gustar convida (Góngora, L.), A Clori (de Jovellanos, G. M.), Contiene una fantasía contenta con amor decente, Redondillas y Yo no puedo tenerte ni dejarte (Juana Inés de la Cruz, S.), Amor constante más allá de la muerte (Quevedo, F.), Muerte de María (de Ronsard, P.), Insomnio (Diego, G.), Canción de la muerte y ¡Guerra! (de Espronceda, J.), Atravimiento amoroso (Fernández de Moratín, N.), A una mariposa (Gómez de Avellaneda, G.), El estadio (Herbert, J.), Bonaparte (Hölderlin, F.), Ihuac tlahtolli (León-Portilla, M.), Tajimol ch'ulelaetik (Lunez, E.), Las moscas (Machado, A.), Coplas a la muerte de su padre (Manrique, J.), Abrazarte (Marinetti, F. T.), La bestia, Exilio y Explico algunas cosas (Neruda, P.), Amor (Novo, S.), Tristes</p>	<p>Lluvia sobre las ruinas (Blanco, A.), Rompecabeza y Texto que se encoje (Cabrera Infante, G.), Alfredo (Cabrera Ortigoza, M.), Una palmera y Lavanderas del Grijalva (Castellanos, R.), Mariposa de luz (Corral Vallejo, F.), Soneto a Martín Olivas (Juana Inés de la Cruz, S.), A Francina (de Tovar, L.), Soneto (Villafuerte, M.), La lluvia (Flores, M. A.), Laura (Flores Merino, S.), Girándula (De la Torre, G.), Mariposa del aire (García Lorca, F.), Yo no sé nada (Girondo, O.), Una garza (González, O. R.), Palabras para Julia (Goytisolo, J. A.), Luna (Granados, A.), Por la tarde pasaremos por caminos paralelos, Triángulo armónico, El helicóptero y Paisaje (Huidobro, V.), Oír a Darío (Lancini, D.), Si ves un monte de espumas (Martí, J.), Caligrafía arabe actual (Massoudy, H.), Péndulo (Melo e Castro, E.), Imposible (Nandino, E.), Mariposa (Novo, S.), Mar eterno (Pacheco, J. E.), Suave (Pessoa, F.), Aurora, A Margarita Ulloa Elías (Reyes, A.), Hipocampo (Román, R.), Acróstico inicial (Rosales, H.), Un pájaro que trina, El sapo, Huella, Impresión de la Habana y El puñal (Tablada, J. J.).</p>	<p>Lloraba la niña (Góngora, L.), Redondillas y Detente, sombra de mi bien esquivo (Juana Inés de la Cruz, S.), Pasiones de ausente enamorado, Defendiendo al amor y A una nariz (de Quevedo, F.), Soneto de repente (Vega, L.), Para entonces y La duquesa de Job (Gutiérrez Nájera, M.), Los nidos (Hugo, V.), El otoño (Lamartine, A.), Campos de Soria (Machado, A.), Prisma (Maples Arce, M.), La gota y Las vocales (Pacheco, J. E.), Paisaje (Picasso, P.), Sur con viento (Salinas, P.).</p>
--	---	--	--

	<p>guerras (Hernández, M.), En la muerte de Laura (Petrarca, F.), Sombra de los días a venir (Pizarnik, A.), (Visitación (Reyes, A.), Tu nombre, Qué costumbre tan salvaje y Horal (Sabines, J.), El puñal (Tablada, J. J.), Masa (Vallejo, C.), Auto de la sibila Casandra (Vicente, G.), Nocturno miedo (Villaurrutia, X.).</p>		
Fragmentos de poemas	<p>Égloga I (Garcilaso de la Vega), Soledad primera (Góngora, L.), La primavera (Iriarte, T.), Rima XIV (Darío, R.), M. A. (Gelman, J.), Triángulo armónico (Huidobro, V.), El primer amor (Leopardi, G.), Suave Patria (López Velarde, R.), Bombardero (Neruda, P.), Los niños mártires de Chapultepec y Mi secreto (Nervo, A.), Conversar (Paz, O.), Lección del águila (Owen, G.), Dieciséis de septiembre (Quintana Roo, A.).</p>		<p>Hojas secas (Acuña, M.), Rima V (Bécquer, G. A.), Este amoroso tormento (Juana Inés de la Cruz, S.), Canción del pirata (de Espronceda, J.), Para entonces (Gutiérrez Nájera, M.), Vaivén (Maples Arce, M.), Acapulco (Neruda, P.),</p>
Canciones	<p>Mi México de ayer (Flores, S.), Va, Pensiero (Fragmento de <i>Nabucco</i> de Verdi, G.).</p>	<p>Quinto patio (Alcaraz, L.), La llorona, La Adelita, Corrido villista, Sandunga y Soldadito, soldadito (Anónimo), Mojado (Arjona, R.), 1-2-3 (Café Tacuba), La muda (Cali y el Dandee), Latinoamérica (Calle 13), Eres (del Real, E.), El oso (Birabent, M.), ¿A qué le tiras cuando sueñas, mexicano? (Flores, S.), La muralla (Guillen,</p>	

		<p>N.), El corrido del Norte (Guizar, J.), Adiós (Jessy y Joy), La costa del silencio (Hernández Gil, J. M.), Amárrame (Laferte, M. y Juanes), Sembrando flores (Los Cojolines), Sin cadenas sobre los pies (Los Pericos), México lindo y querido (Monge, J.), No quise mirar (Morrison, C.), Pachuco (Navarro Maycotte, A.), Yo vengo a ofrecer mi corazón y Mariposa Tecnicolor (Páez, F.), Ay, ay, ay (Pérez Freire, O.), El barzón (Pérez Mesa, L.), La Malagueña (Ramírez Burgos, E.), Una noche tranquila (Siddartha), Te doy una canción (Silvio Rodríguez, S.), Sobre tus aguas (Sonex), Grito Latino (Tito “El Bambino”), Sigo aquí (Ubago, A.),</p>	
Fragmentos de obras teatrales	<p>¡Cuánto se divertían! (adaptación del cuento de Asimov, I.), Los pasteleros (Cervera, J.), El pastor y el lobo (adaptación de la fábula de Esopo), Platero y yo (adaptación del texto de Jiménez, J. R.), La dama del mar (Ibsen, H.), Un día de noviembre (Malpica, J.), Tartufo (Molière, J. B. P.), Don Quijote: farsa en tres actos y dos entremeses (Novo, S.), Un Sueño realizado (adaptación del cuento de Onetti).</p>	<p>La calle de la quemada, El callejón del beso y La mulata de Córdoba (adaptación de leyenda), El irupé (adaptación de leyenda guaraní), El encanto tendajón mixto (Garro, E.)</p>	<p>La corona del poeta (Argüelles, H.), La dama duende (Calderón de la Barca, P.), Los dos catrines, El censo y Selaginela (Carballido, E.), El coloquio de los perros (Cervantes, M.), El cetro de José (de la Cruz, S. J. I.), Bodas de sangre (García Lorca, F.), Un hogar sólido (Garro, E.), De la calle (González Dávila, J.) Ubú rey (Jarry, A.), Bajo el silencio (Liera, O.), Cosas de muchachos (López, W.), La ira y el éxtasis (Quiles, E.), Malas</p>

			palabras (Szuchmacher, P.)
--	--	--	-------------------------------

Tabla 14. Lecturas en libros de texto de nivel secundaria aprobados por la Secretaría de Educación Pública SEP).

En el cuadro anterior se puede apreciar que las lecturas de carácter literario, que podemos encontrar en los libros de texto de la asignatura de Español, son en su mayoría de autores hispanoamericanos. Al ofrecer textos de literatura hispanoamericana el estudiante puede sentirse más cercano a las lecturas y sus temáticas y de esta manera comprenderlas mejor. Otro punto a mencionar es que en los libros de primer grado podemos notar una mayor variedad de autores, géneros y temas, mientras que en los libros de segundo y tercer grados se puede ver que la selección de textos o fragmentos literarios giran en torno a los mismos títulos, por ejemplo, *El Zarco* de Altamirano, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* de Cervantes, *La vida de Lazarillo de Tormes* de Hurtado, *Paisaje* de Picasso y *Sonatina* de Darío. De igual manera, es importante que tengan un acercamiento con las obras clásicas, aunque sea en fragmentos, aunque lamentablemente las actividades contenidas en estos libros de texto, en lugar de acercar al lector joven, más bien terminan por producirles una aversión por el acto el lector.

También es importante señalar que conforme van subiendo de grado los libros, se va dando preferencia a textos funcionales –entiéndanse como aquellos que tienen como propósito el de generar interacciones específicas, es decir, el mensaje tiene objetivos muy claros y utiliza lenguaje directo, por ejemplo las cartas, solicitudes, oficios, etc. (Carranza Figueroa, 2020: 13)– más que a los textos literarios. La gran variedad de lecturas en los libros de primer grado está dando gran importancia a la lectura como experiencia estética, y en segundo y tercer grados el enfoque es utilitario, a pesar de que la literatura pueda ser placentera y convertirnos en personas más humanas.

El programa de literatura propuesto por la Dirección General de Bachillerato divide el curso de literatura en dos módulos, impartidos en tercer y cuarto semestres. El curso de Literatura I se centra en la narrativa, mientras que en Literatura II se abordan la lírica y el drama (DGB: 2018a; DGB: 2018b). Literatura como asignatura no se imparte en la educación básica, es decir, a los alumnos, aunque hayan sido expuestos a lecturas literarias previamente, no se les brinda orientación para la apreciación estética de los textos. Por lo tanto, es

importante proponer estrategias didácticas que les permitan experimentar las lecturas de manera placentera.

Debido a que la tertulia que aquí se propone se desarrollará con los alumnos de la asignatura de Literatura y para que los estudiantes tengan una mayor vinculación con el diálogo, se propone ser consecuente con el programa y dividir la tertulia en dos fases: Fase 1. Narrativa; Fase 2. Lírica y Drama. Cada una de las fases constará de 7 sesiones. En vista de que las lecturas abordarán varios géneros, se propone que el hilo que mantenga unida la atención de los alumnos sea la temática de las lecturas.

3.4 PROPUESTA DE TEXTOS PARA LA REALIZACIÓN DE LA TERTULIA

Antes de entrar de lleno a la presentación de los textos elegidos para la antología que se usará a lo largo de la implementación de las tertulias dialógicas escolares se debe mencionar que la temática que se va a presentar puede ser flexible, en el sentido de que si el moderador observa algún interés por parte de los tertulianos hacia algún tema en específico, puede explotarlo dentro de las tertulias, aunque sí se recomienda mantener un hilo temático para que las lecturas se complementen entre ellas. Aguilar Ródenas ya ha trabajado con tertulias que giraban en torno a un eje temático con estudiantes en docencia, y trataba lecturas en las que se exploraba el uso del diálogo en la enseñanza de la lengua (2013; 2008). Dicho esto, el tema con el que se va a implementar esta tertulia es la relación entre la vida y la muerte, dado que es uno de los tópicos más universales y de gran interés para el ser humano, pero además, el tema de la relación con la muerte parece pertinente, ya que responde a las problemáticas que se han desatado o potencializado en el contexto de la pandemia de COVID-19.

El 15 de enero de 2021 Forbes publicó que en lo que va del año se han promediado 11,900 muertes por COVID-19 en todo el mundo por día, es decir, se muere una persona cada 8 segundos. El país con el mayor número de muertes registradas fue Estados Unidos, con más de 386, 000, y los países que siguen en número de fallecimientos por este padecimiento son Brasil, India, México y Reino Unido, que en conjunto, los cinco países aportan el 50% de todas las muertes, a pesar de que sólo representan el 27% de la población en el mundo (Forbes México, 2021). De acuerdo con el portal de noticias de Google en donde

se recaba información diaria de gobiernos y las principales agencias de noticias a nivel mundial acerca del Covid-19, se informa que al 3 de febrero de 2021 el total de casos confirmados era de 103,377,424 y el número de muertes era 2,236,454 (Google Covid-19, 2021). Aunque en el año 2021 se comenzaron a distribuir las vacunas en un número limitado de países, entre los que se encuentra México, se habla de que la rapidez de contagio es mayor y es posible que se disparen las cifras de muertes, incluso más que en el año 2020.

El tema de la pérdida ha estado muy presente en el imaginario colectivo desde que se expandió la pandemia de SARS-COV-2 en todo el mundo. No sólo se trata de pérdidas en lo económico, la discusión sobre las pérdidas de vida se ha limitado en muchas ocasiones a mencionar cifras, pero no se ha abordado mucho desde el punto de vista del luto, duelo, llanto, lamento y todo lo que trae por consecuencia la pérdida de un ser querido (Cala, 2020: 85-86). Actualmente se ha habilitado una plataforma en la que los dolientes por las muertes generadas por el Covid-19 reciben ayuda psicológica autoaplicada, este espacio cuenta con el apoyo de Universidad de Valencia, Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez, Universidad Autónoma de México, SUAYED Iztacala y la Universidad de Buenos Aires. La ayuda consiste en que aquellas personas que hayan perdido a alguien cercano en el lapso de seis meses hagan una cuenta desde la que estarán trabajando en una terapia autogestiva con ayuda de especialistas en salud mental (Galván, 2021). En un estado de no pandemia ya es difícil sostener una situación de luto, pero si se añade la soledad que ha surgido de la reclusión para evitar contagios resulta muy difícil enfrentar la pérdidas de los seres queridos; aunado a esto, durante los últimos meses han cambiado las dinámicas de nuestra existencia, surgiendo nuevos problemas que aún no sabemos cómo resolver, ya que nos encontramos con un territorio desconocido al que tenemos que adaptarnos. La incertidumbre por un futuro que no es claro ahora forma parte de nuestra vida, en la que es muy posible perder a los seres queridos por sólo un descuido. Incluso aqueja el luto de haber perdido “la normalidad”, en la que nos habíamos desarrollado anteriormente. La pregunta es: ¿cómo enfrentar las pérdidas? “Si una vida no va a ser llorada cuando ésta se pierda, entonces no tuvo valor y no contó en un sentido genuino como vida” (Cala, 2020: 90). La acción de nombrar una pérdida y ponerla sobre la mesa para dialogar puede permitir superar o sobrellevar algunos episodios dolorosos.

Para la elección de las lecturas se tomaron en cuenta los textos y los autores que ya habían sido ofrecidos a los alumnos en los años precedentes dentro de su educación formal a

nivel primaria y secundaria. Al mismo tiempo se considera a los alumnos, no como unos lectores del todo neófitos, pues ya han sido expuestos a una gran variedad de textos literarios contenidos en los libros de texto gratuitos; no obstante, en muchas ocasiones estos textos literarios se han limitado a la publicación de fragmentos. La tertulia permitirá a los alumnos acercarse de nuevo a estos textos, leerlos en su integralidad y familiarizarse con las obras y con sus autores.

3.4.1 FASE 1. NARRATIVA

Sesión 1. *La muñidora de noches. La historia del rey Shariyar y de la hermosa Sherezade* (Khawam, 2011: 29-43). La primera edición de *Las mil y una noches* se publica en el año de 1704 en París, Francia, traducida del árabe por Galland (15). Al ser un relato que sirve como introducción a otras narraciones, resulta muy adecuado comenzar las lecturas de la tertulia con el cuento de la muñidora de noches de *Las mil y una noches*, sobre todo porque Sherezada usa la narración de cuentos que se van entrelazando para evitar que el Rey Shariyar la mate como ha matado a sus anteriores esposas. Otro factor que juega a favor de esta narración es que puede resultar muy familiar para los alumnos. Además se puede hacer uso del recurso sonoro de la suite sinfónica *Sheherezade* de Rimski-Kórsakov para amenizar la lectura y las participaciones.

Sesión 2. *¡Diles que no me maten!* (Rulfo, 2002: 113-122). Perteneciente a *El llano en llamas*, un libro de relatos publicado en 1953, este cuento de Rulfo narra la historia de Juvencio Nava que se encuentra luchando por su vida contra las consecuencias de sus actos. La manera en que está escrito este texto es accesible para los alumnos, pero no tan simple: la evolución de los personajes es compleja y bien estructurada, el entorno en el que se desarrollan los sucesos en ocasiones se puede percibir como salvaje, en el que la lucha por la vida es constante. A veces se pelea contra el hambre, otras veces contra otros hombres y otras veces la lucha es contra la vida misma o el destino. Es decir, el cuento deja espacio para el debate, también se puede crear una discusión sobre la manera en que los personajes de Sherezada y de Juvencio están luchando por su vida.

Sesión 3. *A la deriva* (Quiroga, 2012: 130-134). Este cuento se publica en 1917 en el libro de *Cuentos de amor, de locura y muerte*. Los cuentos de Horacio Quiroga resultan fascinantes para los lectores jóvenes. *A la deriva* no es la excepción por la manera tan vívida de describir el paso de Paulino a la muerte, cuando es víctima del veneno de una víbora. Sus esfuerzos por sobrevivir atraparán fácilmente a los contertulios en la lectura. En esta sesión se puede discutir el espacio en que se desarrollan los hechos y se puede hacer un enlace con el cuento de *¡Diles que no me maten!* de Rulfo.

Sesión 4. *La leyenda de Preacher* (Capote, 2011: 75-88). Este cuento de Truman Capote publicado en 1945 puede resultar un poco más complicado por su gran carga simbólica o por los episodios que oscilan entre la realidad y el delirio de un personaje que se siente perseguido para ser arrastrado hacia la muerte. Si bien este texto puede ser un desafío, también puede ayudar como ejercicio para llevar la discusión un poco más allá de una zona segura. Se puede discutir también cuáles son los otros elementos simbólicos que se encuentran presentes en las lecturas anteriores, sobre todo enfocándose en los temas de la muerte y de la vida.

Sesión 5. *El relato de un naufrago*, capítulos I – IV (García Márquez, 2015). Sesión 6. *El relato de un naufrago*, capítulos V – IX (García Márquez, 2015). Sesión 7. *El relato de un naufrago*, capítulos X – XIV (García Márquez, 2015). El nombre completo de esta novela publicada en 1970 es *Relato de un naufrago que estuvo diez días a la deriva en una balsa sin comer ni beber, que fue proclamado héroe de la patria, besado por las reinas de belleza y hecho rico por la publicidad, y luego aborrecido por el gobierno y olvidado para siempre*. Básicamente el nombre resume el contenido de la historia basada en hechos reales, que en un principio fue publicada en partes, como artículos en un periódico colombiano. Tiene una escritura muy accesible, que puede resultar muy atractiva para los contertulios, sobre cómo sucedieron estos hechos tan fascinantes a una persona real. Con la intención de no apresurar la discusión de este texto, se pretende dosificar en tres sesiones su tratamiento. Como se trata de una narración completa, el texto abordado en las últimas tres sesiones de la primera fase permite que los tertulianos hagan una comparación del tratamiento del tema, pero también es posible hacer una comparativa de cuestiones formales del texto entre cuento y novela.

3.4.2 FASE 2. LÍRICA Y DRAMA

Sesión 1. “Coplas a la muerte de su padre” (Manrique, 1983: 45-67). Con este poema, además de explorar la temática lúgubre y su tratamiento, también se puede desarrollar con los tertulianos la manera en que entienden algunos de los recursos poéticos que se encuentran en este texto.

Sesión 2. “Mientras por competir con tu cabello” de 1582 (Góngora *apud* Picazo, 1964: 379), “El humo que formó cuerpo fingido” de 1625 (Vega en Laguna Mariscal, 2000: 249) y “Procura desmentir los elogios que a un retrato de la Poetisa inscribió la verdad, que llama pasión” de 1690 (sor Juana Inés de la Cruz en Méndez Plancarte, 1995: 277). En esta sesión se puede aprovechar para trabajar con tres autores y realizar una comparativa de cómo expresan sus ideas sobre la vida por medio del lenguaje, pero también se puede discutir si observan cambios en la expresión entre el texto de la primera sesión con los de la segunda sesión (Picazo, 1964: 379; Laguna Mariscal, 2000: 249; Méndez Plancarte, 1995: 277).

Sesión 3. “La casa de los muertos” (Apollinaire, 2014: 37-45). En este poema de 1913 se experimenta una mezcla de personajes vivos y muertos y los delirios, lo que puede sacar a flote algún miedo personal. También se puede discutir cómo un texto lírico es capaz de convertirse en un relato.

Sesión 4. “Exaltación de la luz” (Aridjis, 2009: 111-117). En esta serie de versos de 1975, Aridjis se sumerge en las sensaciones que produce la muerte y que a veces son difíciles de nombrar con un lenguaje simple. La poesía puede ayudar a los alumnos a explorar y ponerle nombre a lo que todavía es inexplicable para ellos. En esta sesión también se pueden discutir las diferencias y semejanzas entre los textos líricos de las sesiones pasadas y el de esta sesión.

Sesión 5. *Hamlet*, actos 1 y 2 (Shakespeare, 2015). Sesión 6. *Hamlet*, actos 3 y 4 (Shakespeare, 2015). Sesión 7. *Hamlet*, acto 5 (Shakespeare, 2015). La tragedia de Hamlet de Shakespeare de 1603 permitirá a los alumnos discutir cómo evolucionan los personajes en un espacio que a veces pertenece a los vivos y otras veces a los muertos, y la manera en

que se desdibuja el límite entre los dos mundos. También se puede trabajar pidiéndoles que señalen algunas expresiones poéticas dentro de esta obra.

4 IMPLEMENTACIÓN DE TERTULIA

Las sesiones de la tertulia están diseñadas para implementarse en dos fases: la primera es de narrativa, la cual cuenta con cuatro cuentos cortos y una novela corta. La segunda fase corresponde a lírica y drama y consiste en cuatro sesiones de poemas y tres sesiones para abordar una obra de teatro. Aunque las dos fases son independientes, todas las lecturas poseen un hilo conductual, en este caso, del tema de la muerte. El abordaje por fases se debe a que la tertulia está dirigida a alumnos de segundo año del nivel medio superior, que cursan las asignaturas de Literatura I y II, de acuerdo con el programa asignatural de la Dirección General de Bachillerato, orientada en tercer semestre a narrativa y en cuarto semestre a lírica y drama.

Para la implementación de las tertulias se tenía planeado que se realizaran de manera presencial y que los grupos estuvieran conformados por los alumnos, respondiendo a su asignación oficial. Debido a la pandemia de Sars-Cov-2, desde el año 2020 en México se han suspendido las clases presenciales. En algunos centros educativos se ha podido llevar a cabo las clases de manera híbrida, en la que se combinaba el uso de recursos en línea como plataformas educativas y videollamadas con asesorías presenciales, siempre y cuando el nivel de contagio en las comunidades fuera lo suficientemente bajo para permitirlo. Es por eso que para la implementación de las tertulias se decidió realizarlas en dos grupos: el primer grupo en el pueblo de Villa Madero estaba en condiciones para realizar la tertulia de manera presencial, pero con un número reducido de participantes, por lo que se trabajó con seis alumnas. En el segundo grupo, perteneciente al plantel de Tarímbaro, por ser muy cercano a la ciudad de Morelia, hubo un gran índice de contagios, por lo que las sesiones se realizaron por videollamada con cuatro tertulianos.

4.1 CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA TERTULIA

A pesar de que las secuencias didácticas son independientes una de otra y las actividades responden a la naturaleza de los textos con los que se está trabajando, también existen consideraciones y detalles generales que pueden ayudar al moderador a mejorar el

funcionamiento de las tertulias. Luria, Leontiev, Vigotsky afirman que “El aprendizaje del niño comienza mucho antes del aprendizaje escolar” (2007: 30). Al llegar a la escuela, el niño no es una hoja en blanco en la que el profesor escribe todo el conocimiento, ese niño ya está dotado de experiencias asimiladas que también deben ser reconocidas como conocimiento. Tanto en la vida escolar como en su vida diaria el niño, o el adolescente, puede incrementar sus capacidades con la ayuda de actividades colectivas guiadas por medio de la imitación y la observación del comportamiento o del abordaje por parte de los adultos o de sus pares (34). Una vez dicho esto, es necesario puntualizar el papel de las personas involucradas en la tertulia para poder así asegurar el buen funcionamiento de las sesiones.

4.1.1 PAPEL DEL TERTULIANO

Se recomienda que el tertuliano realice las lecturas con anticipación. La intención de la tertulia radica en fortalecer la disposición para realizar conexiones entre las lecturas y las experiencias concretas. Esto último se puede lograr por medio de la presentación y la posterior discusión de los fragmentos seleccionados por los lectores.

Es importante que el tertuliano realice las indicaciones de las actividades de cada una de las sesiones, ya que el propósito de estas actividades es fortalecer el abordaje del texto y la participación en las sesiones de la tertulia. Es primordial fomentar en los participantes la consciencia de la importancia de sus participaciones. Es primordial fomentar en los participantes la consciencia de la importancia de sus participaciones respetuosas. La puntualidad en la asistencia permitirá optimizar la integración de los participantes en un círculo de lectura. Con el propósito de que el alumno se sienta más partícipe de la actividad, se le puede pedir su ayuda para la adecuación del espacio en que se realiza la tertulia.

4.1.2 PAPEL DEL MODERADOR

Para optimizar la realización de las tertulias es necesario que el moderador proporcione las lecturas a los participantes antes de las sesiones. En esta implementación sí se proporcionaron todos los textos en archivos de manera dosificada días antes de cada sesión para que contaran con el tiempo suficiente para su lectura. Con el propósito de fortalecer la relación con los participantes, es recomendable mantener una vía de comunicación bien organizada. Para esta

experiencia se optó por la creación de grupos de WhatsApp, uno por cada fase, para comunicar fechas de las sesiones, archivos para su lectura, enlaces para las videollamadas y para atender cualquier duda que pudiera surgir. Se enviaban mensajes cuatro días antes de las sesiones para evitar que los participantes olvidaran realizar las lecturas. En una sociedad con mayor nivel tecnológico se podría optar por otras plataformas como los grupos de Facebook o una página de Edmodo.

El moderador debe proporcionar de manera indicativa las instrucciones de las actividades y disipar las dudas que puedan llegar a tener los participantes. Es recomendable que el moderador prepare apuntes de lecturas, con el propósito de aportar datos que enriquezcan las participaciones, los cuales no se aconseja que se lean íntegros, sino más bien entretejerlos para fomentar la discusión en los momentos cuando las intervenciones puedan llegar a entorpecer la dinámica de la sesión.

El moderador tiene la responsabilidad de comenzar las sesiones de manera puntual, y en caso de que haya alguna modificación en la sede o en el horario, debe notificarlo a los participantes con suficiente anticipación. El comienzo de cada tertulia debe darse en términos de cordialidad y total disposición para la escucha. De igual manera, es prudente preguntar al inicio de cada sesión si todos realizaron la lectura asignada completamente –y en caso de recibir alguna negativa indagar cuál fue el motivo, para tomarlo en cuenta en ocasiones posteriores–, además de averiguar si hubo alguna dificultad con la lectura y cuál fue.

Es importante que el moderador recuerde que, aunque la planeación de la secuencia de la sesión pueda estar previamente establecida, se pueden dar cambios y licencias para que el desarrollo se lleve a cabo de manera fluida. Es necesario recordar que el eje central de la tertulia es la participación de los tertulianos, y por ello es fundamental reconocer cualquier aportación significativa para estimular el diálogo. El moderador debe mantener en todo momento el ambiente de participación respetuosa entre todos los presentes.

En el momento del cierre es indispensable que el moderador sugiera a los participantes buscar las conexiones entre el texto que se abordó durante la sesión y las lecturas anteriores. Para concluir, será forzoso recordarles a los tertulianos cuándo será la próxima sesión y cuál es la lectura que corresponde.

4.2 DISEÑO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

En el siguiente apartado se presentará el diseño de la secuencia didáctica para realizar las tertulias en dos fases, pero antes se especificará la estructura que llevarán estas secuencias. “Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz-Barriga, 2013: 1). Sin embargo, es necesario aclarar que los distintos elementos que conforman la planeación son indicativos y no resolutivos, aunque pueden ser tomados en cuenta por el moderador de la tertulia. El desarrollo de una secuencia sirve para que los tertuliantes logren vincular los conocimientos adquiridos con otras experiencias previas.

La línea de secuencias didácticas se forma por:

1. Apertura. Tiene el propósito de abrir el ambiente de aprendizaje. Las actividades pueden ser designadas al comienzo de las sesiones o previamente como tarea o trabajo en casa para que en este caso se vayan familiarizando con el tratamiento del texto.
2. Desarrollo. Estas actividades sirven para que el estudiante se relacione con las lecturas. Las actividades pueden ser sencillas, pero buscando que sean significativas. Es imprescindible tener presente que lo más importante de las sesiones es la generación del diálogo y la colaboración entre los tertulianos y las actividades deben construirse en esa dirección.
3. Cierre. Las actividades de cierre se utilizan para afianzar la integración entre las actividades realizadas, el análisis del proceso y el aprendizaje desarrollado. Se puede reconstruir la información a partir de preguntas o elaborar ejercicios que problematicen y que permitan usar el conocimiento recién adquirido. En los cierres de las sesiones de las tertulias se busca también relacionar la información que se trató en la sesión con las sesiones y lecturas previas; contando con un hilo conductor temático se abre la posibilidad de una familiarización con el tema y más enriquecimiento en el entendimiento y en las participaciones (Díaz-Barriga, 2013: 5 - 11).

4.2.1 FASE 1. NARRATIVA

Sesión 1. “La muñidora de noches. La historia del Rey Shariyar y de la hermosa Sherezade” (Khawam, 2011: 29-43).

Apertura: Los tertuliantes preparan la lectura y la retoman en la sesión de la tertulia. Con anticipación cada participante prepara un fragmento que le haya llamado la atención y realiza anotaciones que justifiquen su elección. Al comenzar la sesión se preguntará a los tertulianos si completaron toda la lectura asignada y si tuvieron alguna dificultad para ello.

Desarrollo: Con el propósito de abrir la discusión el moderador puede apoyarse en los apuntes de lectura. Al concluir la discusión de esta información, el moderador propone leer en voz alta el resto del relato con ayuda de los tertulianos para después dar paso al intercambio de participaciones. Para estimular el flujo de intervenciones se sugiere hacer las siguientes preguntas: ¿De qué manera se describe a las mujeres en el texto? ¿Por qué matan a las mujeres en el texto? ¿Cuál es la justificación?

Contenido de apoyo para el moderador: Los relatos de *Las mil y una noches* nos son muy cercanos; de alguna u otra manera muchas personas hemos crecido con alguna de sus historias, ya sea en alguna edición que haya llegado a nuestras manos, algún fragmento perdido en un libro de texto o inclusive alguna de las tantas adaptaciones que se han realizado para formatos audiovisuales. Sin embargo, en su origen y por su naturaleza estos textos más bien se dirigen a los lectores adultos debido a su temática que en algunas ocasiones incluye pasajes violentos y sexuales. Además, a través de los años, entre las muchas ediciones y versiones, se han adherido cuentos pertenecientes a otras culturas y se han perdido otros tantos (Khawam, 2011: 14-17). La fascinación por estos relatos se ha mantenido vigente a lo largo de la historia no sólo por las descripciones de espacios exóticos, por la presencia de seres fantásticos y extraordinarios, y por situaciones que ayudan a despegar del suelo nuestra imaginación, sino también por la forma de presentar a los personajes de manera humana, que nos acerca a ellos a pesar de su antigüedad.

El cuento central que estructura el resto de los cuentos de *Las mil y una noches* es “La muñidora de noches”, en el que se relata cómo el rey Shariyar y su hermano, que también era rey, eran engañados por sus mujeres, así que mataron a sus respectivas esposas y a sus amantes. El rey Shariyar enloquece y decide además casarse cada día con una nueva mujer que fuera virgen para mandarla ejecutar después de quitarle la virginidad (con el fin de que no lo fuera a engañar). La hija del visir, Sherezada, resolvió ser voluntaria para casarse con él y así evitar que más mujeres siguieran siendo asesinadas con la treta de contarle cada noche relatos que se van quedando abiertos para tejerse con el que sigue, por lo que el rey aplazaba la ejecución hasta que terminara de narrar lo que se quedaba a la mitad (Khawam, 2011: 29-55).

Asimismo, las historias que se van contando están entrelazadas, una da paso a la que sigue, las historias contienen en su interior otra historia, asemejándose a las muñecas rusas, que las abren y hay otra muñeca más pequeña que a su vez en su interior contiene otra. Un ejemplo es el relato de “El pescador y el Djinn” que cuenta la historia de un pescador que estaba teniendo problemas para encontrar qué pescar y tenía un encuentro con un genio; este cuento a su vez, contenía otras historias, las cuales eran contadas por personajes de la historia marco con la intención de reforzar alguna enseñanza o algún consejo

Cierre: Para concluir, se designará un tiempo para que el moderador pregunte a los tertulianos cómo fue su acercamiento con la lectura, si tuvieron dificultad con algunas ideas o pasajes. Es prudente mencionar que es recomendable hacer un reconocimiento a las participaciones de los tertulianos, mencionando las intervenciones más destacadas para estimular las intervenciones.

Sesión 2. ¡Diles que no me maten! (Rulfo, 2011: 29-43).

Apertura: Para esta sesión la lectura se realiza en casa, se solicita a los participantes que seleccionen un párrafo que les haya llamado la atención. Al inicio se tomará un momento para saludar de manera cordial a los tertulianos y se les preguntará sobre las dificultades que pudo presentar la lectura.

Desarrollo: El moderador utilizará los apuntes de lectura para complementar los aportes de los tertulianos en la discusión. Se invitará a los asistentes a trabajar en la síntesis de la lectura. El ejercicio consiste en poner títulos a las diferentes secciones de la lectura (Sanz Moreno, 2003: 67). Esta actividad permitirá que, en un tiempo breve, los tertulianos puedan delimitar en unas cuantas palabras el contenido del párrafo, así como reflexionar sobre cómo éstas se relacionan con el texto leído.

Contenido de apoyo para el moderador: La narrativa de Rulfo está cimentada en espacios rurales mexicanos; en ella conviven elementos realistas con elementos fantásticos con una naturalidad que permite desdibujar la línea de lo real y lo fantástico (Ortega López, 2018: 10). Esto no sólo se puede apreciar en su prosa, también al observar las fotografías tomadas por Rulfo se puede percibir el manejo que tiene de la composición y de la luz, en el que escenarios que a primera lectura pueden parecer cotidianos logran componer una obra de gran belleza y profundidad, a veces más allá del entendimiento de la razón, pero capaz de provocar emociones.

El manejo que tiene Juan Rulfo de la ficción es magistral, ya que mezcla algunos elementos de la realidad con algunos toques de ficción que logran un equilibrio que sorprende sin llegar a ser inverosímil, él mismo construyó cierta ficción y misterio alrededor de su vida, al no aclarar algunos malentendidos en varios datos biográficos. Juan Rulfo nació en Acapulco y por cuestiones de conflictos armados se mudó con su familia a Guadalajara. En 1936 se trasladó a la Ciudad de México, donde trabajó en la Secretaría de Gobernación y en 1939 decidió regresar a Guadalajara para escribir su primera novela. En 1945 publicó sus primeros cuentos, ya firmados como Juan Rulfo (Alatorre, 1999: 228-231).

El cuento “¡Diles que no me maten!” narra la historia de Juvencio, quien después de matar a Don Lupe, en un arranque de ira enceguedora, comienza a huir el resto de su vida por miedo a ser aprehendido y fusilado. Se puede contemplar el contraste intencionado en el que la vida de Don Lupe no vale nada para Juvencio, mientras que preservar su propia vida lo es todo. Durante todo el relato se muestra la desesperación y la lucha para sobrevivir de Juvencio, sin importar que el lector apruebe o repruebe el actuar de este personaje, es de reconocer que el miedo a morir lo hace muy humano. Cometió el error grave de quitarle la vida a una persona y, al vivir paralizado por el miedo durante todos los años que estuvo

huyendo no tuvo oportunidad de vivir de verdad. Paradójicamente, al ser capturado y cuando se da cuenta que ni las súplicas le salvarán la vida, es en ese momento que parece ser liberado del castigo que se autoimpuso, pues sus verdugos ya serían otros y no él mismo, de esta manera se entrega a la muerte.

Cierre: En el cierre los tertulianos podrán discutir sobre su síntesis de los párrafos. Además, el moderador conducirá a los participantes para que también relacionen el texto de la sesión con el de la sesión previas.

Sesión 3. “A la deriva” (Quiroga, 2012: 130-134).

Apertura: El moderador compartirá con los tertulianos el texto con suficiente anticipación para que puedan realizar la lectura. El cuento contará con anotaciones que auxilien en el significado de algunas palabras para evitar, por ser de uso regional, confusiones en cuanto a su significado. Al comienzo de la sesión se establecerá un momento para saludar y el moderador preguntará a los asistentes si hubo alguna dificultad con la lectura.

Desarrollo: Los apuntes de lectura se entreteterán en la discusión para que los tertulianos se muevan con más libertad en sus participaciones. Después de comentar la lectura de manera global, el moderador le pedirá a los tertulianos nombrar las acciones del relato en breves enunciados para ordenarlos en secuencia cronológica con ayuda de todos y de esta manera realizar un ejercicio de comprensión de manera colaborativa (Sanz Moreno, 2003: 101-105).

Contenido de apoyo para el moderador: La producción narrativa de Horacio Quiroga se caracteriza por cuentos sumamente terroríficos capaces de incentivar las pesadillas más horripilantes. Uno de sus más famosos cuentos es “El almohadón de plumas” que relata la historia de un matrimonio reciente, en el que la esposa es atacada por un misterioso padecimiento y el marido no puede hacer nada más que presenciar cómo se le escurre la vida. El final de este relato resulta toda una sorpresa perturbadora. Otro cuento crudo es el de “La gallina degollada” que describe un episodio terrible de unos pequeños hermanos, y, al terminar de leerlo, no se puede evitar un malestar y un terror que permanece en el lector. Más

allá de esa crudeza en su escritura, también realizó un compendio de cuentos para niños titulado “Cuentos de la selva”, que, aunque esté dirigido a los infantes, no deja de tratar, de vez en cuando temas escabrosos como la enfermedad y la muerte, aunque en comparación con sus otros relatos sí están un poco más matizados.

La muerte en los textos de Quiroga se arraiga en su propia vida, que estuvo rodeada de episodios extravagantes en los que la muerte era protagonista. Se puede mencionar la muerte de su padre en un accidente de caza, cuando Horacio apenas tenía un año; y más tarde, a los 16, el haber encontrado a su padrastro suicidado; posteriormente la muerte de su amigo Federico Ferrando, en la que se vio implicado, o el suicidio de su esposa. Esta recurrencia trágica lo marcó a él y a su escritura, en la que la muerte siempre sale a flote, a veces disfrazada de víboras venenosas, en otras ocasiones de alcoholismo y en otras tantas de soledad. La muerte para Quiroga no es algo lejano e intangible, sino que se materializa constantemente (Quiroga, 2012: 21).

El cuento “A la deriva” refiere la historia de un hombre que habitaba en la selva y un día fue mordido por una víbora. Durante toda la narración este personaje luchó por escaparse de la muerte, navegando por el río para buscar ayuda. El simbolismo está presente a lo largo del texto: la serpiente hace que la vida del personaje peligre y el río se convierte en el camino que conduce su esperanza. Así se presentan formas similares que se contraponen, pero que se complementan. “El cuento le construye un escenario a una palabra, teje un decorado perfecto para que el delirio pueda expresarse, de manera que la ambientación, agua, calor, veneno, silencio, pájaros..., parece existir para que el hombre delire, y no a la inversa” (Vergara, 2010: 271). El hombre trata de escaparse de la inminente muerte, pero para lograrlo también necesita escapar de la crudeza de la naturaleza, y al final todos sus esfuerzos son infructuosos. No sólo no logra escapar de su inevitable destino, sino que también termina siendo absorbido por el paisaje de la naturaleza salvaje.

Cierre: Para concluir esta sesión, se verificará entre todos los presentes si en realidad el ordenamiento de los hechos que se hizo de manera colectiva corresponde al orden del texto. Por último, el moderador preguntará a los asistentes cuál es la relación de este texto con los de las sesiones anteriores.

Sesión 4. “La leyenda de Preacher” (Capote, 2011: 75-88).

Apertura: Para comenzar, el moderador se dirigirá a los tertulianos para preguntar si tienen comentarios previos de la lectura que les fue asignada con anterioridad, es decir, cómo fue su experiencia de acercamiento al texto.

Desarrollo: Para continuar, el moderador abrirá la conversación con ayuda de los apuntes de lectura para dar paso a las participaciones de los asistentes. Anteriormente, en el capítulo de “Análisis de comprensión lectora”, en el apartado de “La inferencia en el proceso de la comprensión lectora”, se había mencionado que, al omitir algunos detalles en el texto, el lector se involucra más en la lectura (Iser *apud* Rall, 2008: 355-360). Se puede hacer uso de este recurso al solicitar a los tertulianos imaginar de manera individual una continuación del cuento.

Contenido de apoyo para el moderador: Truman Capote nace el 30 de septiembre de 1924 en Nueva Orleans de un matrimonio conformado por una adolescente que se casó a los 16 años, y un profesionista. Los primeros años Truman experimentó el rechazo de sus padres, hasta que se separaron y lo mandaron a vivir con sus tíos, tías y primos en Monroeville, Alabama. Más tarde su madre se mudó a Manhattan y se llevó a Truman a vivir con ella, y, estando allá, Lillie Mae se casó con Joseph García Capote. Truman tomó el segundo apellido del marido de su madre para darse a conocer como escritor. Sus primeras publicaciones fueron en revistas de moda femenina y no en revistas literarias (Ponce, 2000).

De joven, Truman se involucró en un romance con un profesor especialista en literatura americana del siglo XIX. Por esas fechas los conflictos del joven escritor con su madre, que tenía problemas con el alcohol, se volvieron insoportables a tal punto que decidió mudarse del apartamento en el que vivían. Días después ella terminó por suicidarse. Al convertirse en un autor famoso, “pero a contrario que Beckett, por ejemplo, a Truman no le interesa la buena pintura, la buena música, sino los lugares frívolos y famosos” (Ponce, 2000).

Después Truman escuchó de un crimen atroz en Holcomb, Kansas, y, acompañado de Nelle Harper Lee, autora de *Matar a un ruiseñor*, arribó a dicho pueblo con la intención

escribir una novela. Sin embargo, antes debía ganarse la confianza de todo el pueblo y lo logró, incluso se hizo amigo del policía del pueblo y de los dos criminales. En su novela al principio parece que lo más importante es el crimen cometido, pero conforme se avanza en la lectura, se logra percibir que el foco radica en la construcción de los personajes que perpetraron el crimen. A lo largo de la lectura la pregunta sigue siendo ¿cómo es que llegaron al punto en el que decidieron quitarle la vida a una familia entera? Y aunque el final pudiera ser reconciliador hasta cierto punto, en el que “se encuentran en el cementerio Alvin Dewey y la íntima amiga de Nancy Clutter, mediante la cual se sugiere que la vida sigue a pesar de todo en vez de terminar con la terrible ejecución de la sentencia” (Ponce, 2000).

La escritura de Truman Capote, como su vida, tiene dos facetas: la sureña de Estados Unidos y la cosmopolita. La región sureña de Estados Unidos, aunque en realidad se refiere al Sudeste de este país, vive con características muy marcadas, comenzando por el clima caluroso y húmedo, la población en su mayoría es afroamericana y, sin embargo, hay una segregación racial constante. “En un porcentaje elevado, toda la literatura sureña, o mejor, todos los textos hablan de sus raíces, de su sitio, de su familia, del color del Sur” (Cañadas Rodríguez, 2003: 39-40). En otros de sus escritos que se desarrollan en la ciudad de Nueva York como *Desayuno en Tiffany's* el ambiente puede tener más contenido de estímulos externos, es decir la trama va conduciendo a los personajes según algunas situaciones que les van a marcar la pauta de su actuar, lo que dará al tejido narrativo un ritmo más veloz. En realidad, en los dos espacios, tanto en los pueblos del sur como en Manhattan, podemos ver el desarrollo de personajes que buscan hacerse de su propio lugar en el mundo sin tener que sacrificar su propia esencia.

En “La leyenda de Preacher” Capote cuenta la historia de un anciano que no sabe leer, pero es fanático de la Biblia; vive solo en una casita modesta en medio del bosque y, aunque aún tiene familiares vivos, éstos no lo visitan. Este personaje se muestra harto de vivir, de la monotonía de su existencia, de que las cosas no vayan a ningún lado, ni para bien, ni para mal; sólo está esperando a la muerte y algo le dice que ese mes de mayo, que coincide con su cumpleaños, será cuando por fin perezca. Esta certidumbre de la partida lo hace presa fácil de un delirio en el que unos personajes que entran en escena sean confundidos con seres celestiales que lo conducirán al otro mundo. Sin embargo, en el momento de recoger sus

pertenencias sentimentales más valiosas, se da cuenta de que todavía tiene arraigos terrenales y que no está listo para irse, así que decide suplicar por su vida (Capote, 2011: 75-88).

Cierre: Para concluir la sesión, los participantes compartirán sus propias continuaciones del cuento para comentarlas en la tertulia.

Sesión 5. *El relato de un naufrago*, capítulos I-IV (García Márquez, 2015).

Apertura: Se designará la lectura dosificada de la novela para su tratamiento en las tres sesiones. En la primera sesión los participantes deberán leer del capítulo I al IV. De igual manera, también deberán aportar un fragmento de la lectura que les sea significativo para justificar su elección en el desarrollo de la sesión. Al comienzo de la sesión se realizará saludo cordial y se preguntará sobre cómo experimentaron la lectura.

Desarrollo: Durante las sesiones, el tratamiento de la lectura se complementará con los apuntes de lectura. Con la intención de enfocar la atención en la comprensión lectora y para permitir que los tertulianos permanezcan interesados a lo largo de toda la novela, el moderador utilizará el siguiente cuestionario, combinándolo con la discusión: ¿En dónde comienza la historia? ¿Cómo describirías al personaje principal? ¿A dónde se dirigen? ¿Por qué? ¿Cuál hecho desata la acción? ¿Por qué se cayeron del barco? ¿Cuál era su plan para sobrevivir? ¿Tú qué hubieras hecho de estar viviendo lo mismo?

Contenido de apoyo para el moderador: Bellini señala que es indiscutible la enorme fama mundial que goza la narrativa de Gabriel García Márquez, mucho de esto debido al extraordinario éxito de su novela *Cien años de soledad* (1967) que permitió una gran difusión de la literatura latinoamericana; previamente, en 1955, publicó *La hojarasca* (1997: 525). García Márquez asevera que su escritura es como si fuera una experiencia onírica, en la que la realidad se mezcla tan bien con lo fantástico que no se sabe en donde empieza una y termina la otra. En ocasiones se dan saltos a episodios del pasado, del presente o del futuro como si estuvieran superpuestos o estuvieran todos sucediendo al mismo tiempo, y lo presenta de una manera tan magistral que al lector le parece que fuera de lo más natural y normal, y de cierta

manera lo es porque el pasado se convierte en algo que está presente y que nos conduce a nuestro futuro (Bellini, 1997: 525-527). *Cien años de soledad* es una novela que utiliza lo fantástico para subrayar la realidad, un ejemplo es cuando se refiere a la peste de insomnio y de amnesia que azota a todo el pueblo y la población aprende a vivir con esos padecimientos de manera colectiva o cuando, al morir José Arcadio Buendía, sucede una lluvia inmensa de flores amarillas o la aparición de las mariposas amarillas que anunciaban la presencia de Mauricio Babilonia, como las mariposas amarillas liberadas en el homenaje de Bellas Artes de la Ciudad de México en abril del 2014, que se le hizo al autor después de su muerte para conmemorar su vida.

En 1985 se publica *El amor en los tiempos del cólera*, una novela que cuenta la historia de un amor que supera el paso del tiempo y la separación de dos amantes que se conocen en su juventud, pero el sentimiento permanece. Según Bellini, es una narración tan bien escrita que permite una inserción en la historia, en sus paisajes y en sus personajes de manera tan vívida trayendo por consecuencia una estimulación de sentimientos, permitiendo leer esta novela una y otra vez y emocionarte siempre (1997: 529).

En el *Relato de un naufrago*, García Márquez hace la reconstrucción de los hechos en los que Luis Alejandro Velasco sobrevive a un naufragio de diez días durante la dictadura militar del general Rojas Pinilla. Esta reconstrucción, que es el resultado de veinte sesiones en las que Luis Alejandro se entrevista con García Márquez para relatar a fondo y con detalles su experiencia de sobrevivencia que el gobierno de Colombia quiso acallar por motivos políticos, deja al descubierto la manipulación de los medios para mantener una historia oficial (García Márquez, 2015: 10-11). A lo largo de la narración de la novela nos adentramos en la naturaleza humana del protagonista con cada una de sus decisiones, a veces erróneas y otras veces correctas, para seguir con vida. Podemos encontrar episodios sumamente angustiantes que parecen sacados de historias fantásticas, pero, en palabras del real Luis Alejandro, el de carne y hueso, “algunas personas me dicen que esta historia es una invención fantástica. Yo les pregunto: entonces ¿qué hice durante mis diez días en el mar?” (García Márquez, 2015: 121). Es intrigante y fascinante para el lector tratar de averiguar con cada paso que da cuál fue la manera en la que pudo sobrevivir y regresar a salvo a su lugar de origen. La manera en que constantemente se encuentra en peligro de muerte, pero sabe emplear todos

los recursos que tiene a su alcance para evitar la muerte, resulta reconfortante, ya que el personaje lucha contra su destino, que se empeña en destruirlo, y resulta vencedor.

Cierre: Para concluir, el moderador pedirá a los tertulianos hacer una pequeña síntesis de lo que se habló en la sesión, con la intención de fijar la información tratada y además escuchar a los participantes sobre cuáles fueron los puntos en los que fijaron su atención.

Sesión 6. *El relato de un naufrago*, capítulos V-IX (García Márquez, 2015).

Apertura: Se indicará a los tertulianos leer previamente los capítulos V al IX y escoger un fragmento que para ellos valga la pena destacar, con el propósito de comentarlo en la sesión. Se establecerá un momento para saludar y comentar la experiencia de lectura de los asistentes.

Desarrollo: Durante la sesión el moderador y los asistentes se apoyarán en los apuntes de lectura, el cuestionario y el fragmento seleccionado para construir la discusión de la lectura. Cuestionario: ¿Qué pasó con los aviones? ¿Qué pasó después de que los aviones abandonaron a Luis Velasco? ¿Con quién estaba hablando en la balsa? ¿Cómo combatía los deseos de morir? ¿Qué pasó con la gaviota? ¿Qué le hizo pensar que estaba cerca de la tierra?

Cierre: Para terminar, se pedirá a los asistentes realizar de manera colectiva una síntesis de lo tratado en la sesión.

Sesión 7. *El relato de un naufrago*, capítulos X-XIV (García Márquez, 2015).

Apertura: Se indicará a los tertulianos leer con anticipación los capítulos X al XIV de la novela y destacar algún fragmento que en su criterio sea importante. Se designará un tiempo para saludar y conversar sobre el acercamiento que tuvieron con la lectura.

Desarrollo: El moderador, en colaboración con los tertulianos, guiará la discusión con ayuda de los fragmentos escogidos y su justificación, el cuestionario y los apuntes de lectura.

Cuestionario: ¿Cuál fue la primera alucinación de Luis? ¿Cómo se salvó? ¿Cómo fue su primer contacto humano? ¿Cómo lo trataron las personas cuando se estaba recuperando? Según el naufrago, ¿en qué consistió su heroísmo?

Cierre: Para finalizar, de forma colaborativa con todos los presentes se discutirá la manera en que todas las lecturas de esta fase se entrelazan. Se concluirá compartiendo la experiencia que tuvieron a lo largo de la realización de las tertulias. De igual manera, el moderador interrogará qué aspectos cambiarían de esta dinámica.

4.2.2 FASE 2. LÍRICA Y DRAMA

Sesión 1. “Coplas a la muerte de su padre” (Manrique, 1983: 45-67).

Apertura: Compartir con los tertulianos la lectura y solicitarles que marquen un fragmento que les llame la atención y desarrollen un argumento que explique su elección. Al comienzo de la sesión se saludará y se preguntará a los participantes si tuvieron dificultades para comprender la lectura, de ser así, cuáles fueron y por qué.

Desarrollo: Antes de comenzar la discusión, el moderador puede hacer uso del contenido de apoyo para estimular el diálogo. De igual manera, se puede preguntar a los tertulianos sobre el contenido de las “Coplas a la muerte de su padre” de Jorge Manrique.

Contenido de apoyo para el moderador: Se considera a Jorge Manrique (1440-1479) como uno de los poetas más importantes del periodo medieval y de la literatura hispana (1454-1474) En su obra hace uso de los recursos cancioneriles que son un tipo de poesía culta encontrada en los cancioneros del siglo XV creada en metros menores, por ejemplo, construye una esparsa (poema monoestrófico) con juegos de palabras, elabora los acrósticos, usa figuras poéticas que logran construir una constancia en el tipo de recursos. Para ejemplificar lo anterior se puede recurrir a tres de sus poemas –“De la profesión que hizo en la orden del Amor”, “Escala de amor” y “Castillo de amor”–, y observar la percepción que

tiene del amor y cómo utiliza las figuras para abordar el tema. En el primer poema habla del amor como si fuera una religión y expresa una devoción, un deber por amar más allá de las dificultades que puedan presentarse; en el segundo, habla del amor como si fuera una prueba, una escalada, algo que hay que conquistar, y en el tercero, como si su enamoramiento y su objeto de afecto fueran todo un paisaje compuesto por un hermoso castillo bien cimentado (Deyermond, 1999: 341-342). Se muestra un interés genuino por entender y definir algo tan etéreo y subjetivo como el concepto del amor y mostrarlo de una manera más terrenal por medio de símiles. La manera en la que trata el tema del amor es haciendo referencia al “amor cortés”; este término fue creado por Gastón Paris en 1883 en un artículo en el que hablaba sobre el amor entre Lancelot y Ginebra. John Moore explica que el amante cortesano eleva a la idealización a su amada como si fuera algo divino y expresa su amor por medio de un lenguaje apasionado que tiene las siguientes características (2012: 254-255):

1) es ilegítimo y furtivo, 2) el amante es inferior e inseguro; la amada está en un rango más elevado, es altanera y hasta despectiva, 3) el amante debe ganarse el afecto de la dama sometiéndose a muchas pruebas de destreza, valor y devoción, 4) el amor es un arte y una ciencia, sujeto a muchas reglas y normas como la cortesía en general (Moore, 2012: 255).

Como se puede observar, en el poema de Manrique el enamorado debe ganarse el afecto del ser amado, debe alcanzar el amor superando las pruebas para demostrar que es digno, asemejándose a la idea cristiana de tratar de alcanzar el paraíso por medio de méritos.

Rodrigo Manrique, padre del poeta, murió en 1476. Las “Coplas” están “escritas en octosílabos con versos de pie quebrado, contienen los tópicos doctrinales y retóricos de la Edad Media, lo que las priva de una originalidad intelectual que compensa con creces su fuerte pathos emotivo” (Deyermond, 1999: 342). El poema comienza con unas disertaciones sobre la percepción del tiempo y sobre lo poco que dura la vida, se presenta a la muerte como el último destino, sin importar lo que hicimos o no hicimos durante nuestra existencia, lo cual hace dimensionar las cosas y los problemas terrenales, ya que terminan siendo pasajeros. En el verso XXV el poeta comienza a hablar de Rodrigo Manrique, usa adjetivos como “honorable”, “valiente”, “buen amigo”, entre otras virtudes. En el texto se subraya que estos elogios no son exageraciones o percepción subjetiva, sino que el homenajeado era reconocido y querido por mucha gente. Más adelante se realiza una comparación del difunto con otros personajes difuntos famosos romanos, pero, sobre todo, con caballeros medievales que se

han convertido en modelo para las siguientes generaciones. Después hay una parte en la que Jorge Manrique le da voz a su difunto padre, en donde se muestra satisfecho con su vida y con el momento de su muerte y entra en un diálogo con Jesús, en el que le agradece por todo. Para finalizar, el hijo termina por agradecer la existencia de su padre, se presenta a la muerte como una etapa más de la vida. Se percibe un tono de consuelo, de reconciliación y agradecimiento con la vida y con la muerte.

Sesión 2. “Mientras por competir con tu cabello” (Góngora, 1964: 379), “El humo que formó cuerpo fingido” (Lope de Vega, 2000: 249) y *Procura desmentir los elogios que a un retrato de la poetisa inscribió la verdad, que llama pasión* (Juana Inés de la Cruz *apud* Méndez Plancarte, 1995: 277).

Apertura: La lectura se realiza de manera previa en la casa y se solicita a los participantes seleccionar una estrofa que les haya llamado la atención. Al inicio de la sesión se saludará y se preguntará a los tertulianos sobre las dificultades que pudieron haber tenido con la lectura.

Desarrollo: El moderador facilitará la construcción de las relaciones entre los tres sonetos y a partir de esta intervención se dará paso a las intervenciones de los tertulianos.

Contenido de apoyo para el moderador: Luis de Góngora y Argote nació en Córdoba en 1561 en una familia noble. Fue un hombre entregado a los placeres de la vida, puede decirse que hasta mundano con aficiones como la música, el buen comer, buscando la compañía de mujeres, de actores y escritores, jugador de cartas y partícipe activo de tertulias y también un miembro entregado de su familia (Jones, 2000: 231). Góngora desarrolló el estilo culterano, que fue una fuerza poética dominante del siglo XVII en España y que se caracterizó por la extrema artificiosidad, latinización de la sintaxis y del vocabulario, y el uso de tópicos de la literatura antigua y renacentista. “Cuando habla de los blancos miembros de una muchacha transformando el símil en metáfora los llama ‘nieve’ o ‘cristal’: ella no es sólo como la nieve, es la nieve misma” (Jones, 2000: 232). A pesar de que la ola de las imitaciones de Góngora con el tiempo se ha ido desgastando en recursos sin sentido, para la generación de Góngora el culteranismo implicó un enriquecimiento significativo en la expresión del lenguaje. Para añadir fuerza y densidad a la poesía era necesario utilizar los recursos con inteligencia y

destreza, y al mismo tiempo alejarse del uso cotidiano de las palabras sin perder su esencia (Jones, 2000: 215-216).

No es raro que a la vida se le percibiera como un sueño en el que el inevitable despertar fuera la muerte. “Mientras por competir con tu cabello” permite centrarse en lo perecedero del paso del tiempo y de la belleza, en este caso de una mujer, pero entrelaza esta belleza con la de la naturaleza. Relaciona las figuras del lirio y del clavel con la juventud y después se refiere a la vejez con el elemento de la flor marchita (Andrews, 2018: 1-3) y utiliza de pretexto tanto a la figura de la mujer y como de la flor para retratar de manera trágica la inevitable muerte que terminará “en tierra, en humo polvo, en sombra, en nada” (Góngora *apud* Andrews, 2018: 5).

Lope de Vega (1562-1632) nació en una familia humilde, más tarde perteneció a la milicia y también estuvo navegando en la Armada. Su escritura es reconocida en varios géneros literarios, específicamente su poesía se nutre de la exposición honesta de su alma, puede decirse que se percibe un patetismo que incita a las emociones a introducirnos en la propia piel del autor (Jones, 2000: 239-240). A Lope de Vega se le conoce como uno de los escritores más importantes del romancero nuevo con el romancero morisco. A lo largo de su vida también se dedicó a la escritura de “canciones y poemas líricos tan sensibles al espíritu de la poesía popular que con frecuencia es difícil decir lo que tomó prestado y lo que compuso” (Jones, 2000: 241). Además de múltiples comedias, es también autor de *La Dorotea* que se publicó en 1632. Lope afirma que no es una novela, sino más bien una acción en prosa: está dividida en cinco actos dialogados que terminan cada uno en coro con comentario moral en verso acerca de la acción. Se puede apreciar que su forma está inspirada en *La Celestina* y posee contenido autobiográfico de los amores de la juventud de Lope y Elena Osorio. Relata la historia de Dorotea y Fernando que se aman, pero, al ser el joven un poeta sin gran futuro, la madre y una amiga de Dorotea intervienen para que la joven se case con Don Bela que es un Gran Señor. Se casan, pero él muere asesinado. Se puede encontrar en esta obra las motivaciones y desilusiones humanas. “Los amantes, llevados por un sueño de amor e intentando vivir como si la vida fuese literatura, invitan a la decepción” (Jones, 2000: 277).

En el soneto “El humo que formó cuerpo fingido” elementos como la “sombra” y “polvo” se usan para caracterizar la deslealtad y la volubilidad de una mujer (Laguna

Mariscal, 2000: 247-248). Estos elementos dan alusión a lo perecedero y a lo efímero, tal como el paso del tiempo de la vida misma. El tiempo no sólo es en el sentido del paso por la vida, también da a entender lo perecedero que pueden llegar a ser los sentimientos, o, más bien, lo cambiantes que son. Utiliza las figuras de viento y de humo como una energía poderosa que no se puede atrapar, que te envuelve, pero termina por desvanecerse.

Doña Juana de Asbaje y Ramírez de Santillana –Sor Juana Inés de la Cruz– nació el 12 de noviembre de 1648 en el actual Estado de México. Según su propio testimonio, a los tres años comenzó a leer y se devoraba los libros de su abuelo materno don Pedro Ramírez. En 1666 pasó a formar parte de la corte del palacio como dama de la virreina marquesa de Mancera. En 1667 entró a la orden de las Carmelitas Descalzas con la intención de seguir formándose intelectualmente, sin embargo, la austeridad que profesaba esa orden tuvo como consecuencia que se enfermara y por tal motivo tuvo que abandonarla a los tres meses. Con todo, no se rindió en su cometido y en 1669 entró a la orden de San Jerónimo, en la que permaneció hasta el final de su vida. Poco a poco se fue consolidando su carrera en la escritura, ganando reconocimiento en certámenes importantes de su época. Asimismo, la consagración de su obra se vio materializada en España, a tal punto que recibió el epíteto de “la Única Poetisa, Musa Décima” (Méndez Plancarte, 1995: XXVII-XXX). Sin embargo, a pesar de su genialidad en las letras, en un principio no fue tan bien aceptada por algunos miembros del clero, por el hecho de ser una monja en reclusión y por falta de modestia. Esto realmente no amedrentó a la poetisa, por lo contrario, ella aceptaba su genio para la creación como parte intrínseca de ella y por lo tanto no había manera de ofender a Dios con su escritura (Alatorre, 2017: 189-190).

En “Procura desmentir los elogios que a un retrato de la poetisa inscribió la verdad, que llama pasión” la vida es presentada de forma efímera, es un engaño y lo verdadero es la muerte. Aquel, que intenta detener el paso del tiempo, lo único que logra es engañarse, la vida termina siendo humo que se desvanece (Juana Inés de la Cruz *apud* Méndez Plancarte, 1995: 277). En los tres sonetos se puede observar cómo evoluciona el tratamiento del mismo tópico a lo largo del siglo XVII.

Cierre: Para concluir la sesión, en la discusión se retomarán las similitudes y las diferencias que fueron percibidas en los textos.

Sesión 3. “La casa de los muertos” (Apollinaire, 2014: 37-45).

Apertura: Se pedirá a los participantes realizar la lectura con anticipación. Al comenzar la sesión, se saludará de manera amable y se preguntará a los asistentes si hubo alguna complicación con el entendimiento del texto.

Desarrollo: A modo de charla informal el moderador insertará en la discusión los apuntes de lectura. El moderador pedirá a los tertulianos reflexionar sobre las principales acciones que se encuentran en el poema con el fin de centrar la atención en estos detalles de la lectura. Una vez realizada la lista de las acciones, todos los participantes la ordenarán de manera colaborativa en orden cronológico (Sanz Moreno 2003: 101-105).

Contenido de apoyo para el moderador: Guillaume Apollinaire nació en Roma en 1880. Su madre, Angelica Kostrowitsky, era de origen aristocrático polaco y de su padre sólo se puede decir que siempre estuvo ausente. Siete años después de su nacimiento se mudaron a Mónaco y a los 10 años, siendo un buen estudiante de francés y cálculo, junto a un amigo escribió una novela inspirada en los relatos de Verne (Rodríguez Galvis *apud* Apollinaire, 2014: 10). En 1911 lo encarcelaron una semana, acusándolo de cómplice en el robo de La Mona Lisa en el Museo de Louvre. En 1916, mientras leía una revista en la trinchera, fue alcanzado por una esquirla de obús en la sien; cabe mencionar que fue el mismo año en el que se le otorgó la nacionalidad francesa. Apollinaire sobrevivió a ese incidente sólo para fallecer dos años después, el 9 de noviembre, tras contagiarse de la gripa española. Sus restos descansan en el cementerio Père-Lachaise, en la ciudad de París y el monumento en su tumba fue diseñado por su amigo Pablo Picasso (Rodríguez Galvis *apud* Apollinaire, 2014: 14).

La poesía de Guillaume Apollinaire, como lo explica Yurkievich, denota ideas metafóricas inspiradas en la intuición y en el presagio. Apollinaire concebía que un artista tenía que poner su sensibilidad al servicio del ritmo de la época, acercarse a su ser más elemental para que lo alejara de los vicios creativos, de tal manera que pudiera utilizar los recursos estéticos para representar una nueva imagen del mundo. Esta aseveración nos muestra que para él la poesía tenía también la función de conducir al conocimiento de la

realidad. “Si la poesía es estudio de la naturaleza y pasión por la verdad, debe de interesarse por la realidad sin exclusiones, por la realidad en toda su extensión, incluyendo también lo grosero, lo ridículo, lo horrible” (Yurkievich, 1968: 18). Para Apollinaire el artista debía renovar la visión de la realidad, partiendo del reconocimiento de que la naturaleza es al mismo tiempo caos, monotonía y la ilusión del orden dotado por el arte. Es por eso que el artista, o creador, es el que dibuja la imagen de su época y la perdura para los tiempos venideros (10-22).

Apollinaire decía que el arte sólo se considera realista en tanto a qué tan nuevo sea e introdujo por primera vez el concepto de surrealismo como “espíritu nuevo, arte nuevo, nueva realidad, arte puro, surrealismo, trascendentalismo físico son conceptos homólogos” (Yurkievich, 1968: 16). El mundo y la naturaleza son los mismos, pero son los ojos del artista y su capacidad de crear los que abren la posibilidad de plasmar su visión de la realidad. En “La casa de los muertos”, Apollinaire muestra precisamente esta visión particular de la realidad, comenzando con la forma del poema en la que hay ocasiones que puede confundirse más con un relato que con una poesía. Sin embargo, la manera en que usa los recursos poéticos y las descripciones dotadas de pasajes líricos cargan la balanza al lado de la poesía.

Cierre: Se dará una relectura al poema en voz alta. En la discusión se verificará si se respetó el orden secuencial de las acciones del texto.

Sesión 4. Lírica y drama. “Exaltación de la luz” (Aridjis, 2009: 111-117).

Apertura: Además de la realización de la lectura, se pedirá a los tertulianos que investiguen algunos datos del autor, con el propósito de que también experimenten regular sus recursos de investigación. Al comienzo de la tertulia el moderador preguntará, en primer término, cuál fue la experiencia que tuvieron al leer el poema.

Desarrollo: El moderador conducirá las respuestas para enlazarlas con la discusión de la lectura, la información del autor y las aproximaciones que tuvieron con el texto. Se propone una actividad en la que los tertulianos escojan un fragmento del poema y, por medio de la paráfrasis, expresen con su propio lenguaje el asunto del texto (Sanz Moreno 2003: 135).

Contenido de apoyo para el moderador: Homero Aridjis nació en Contepec, Michoacán, en 1940. Desde joven mostró la inquietud de dirigir su poesía a la escritura de temas de su entorno, como la contemplación de la naturaleza (Ballester Pardo, 2019: 119). Ha sido un defensor férreo de la mariposa Monarca, la tortuga marina y la ballena gris a tal punto de incluirlas en su poesía. Debido a la defensa medioambiental, se le han cerrado algunas puertas que, como escritor talentoso, hubieran podido estar abierta, su postura lo ha vuelto incómodo para el gobierno mexicano (120). Otro tema que Aridjis tocó, sobre todo en sus los primeros años como escritor ha girando en torno a los asuntos eróticos, amoroso y sensual. Más tarde va a darle más peso a la figura del Sol, de la Madre Tierra y también del cultivo, manejando un estilo sencillo y poco adornado (120).

En el poema titulado “Exaltación de la luz”, Aridjis (2009: 111-117) expone una espiritualidad ontológica que comulga con la naturaleza y da muestras de melancolía reconciliada con el presente. Se puede percibir un manejo muy natural del pasar del tiempo. Más que una tragedia, se muestra como parte de un todo que es la eternidad para reconocerse en la inmensidad de la existencia libre y sin miedo.

El que teme morir siente que su tiempo acaba
y viendo el amanecer no sabe si su sol se pone
pues entre la fiesta de la luz hay signos
para él sólo sangrientos
y detrás de las voces y el ruido
él sólo oye el silencio individual y torpe
una doncella indescifrable lo enamora
con un rostro que entre tanta claridad es oscuro (Aridjis, 2009: 114).

En este fragmento plantea que los que temen morir terminan por pudrirse en vida con la guillotina que ellos mismos se colocaron en el cuello. En contraposición, saluda amablemente a todos aquellos que se dejan flotar en el mar de la vida con todo y sus vaivenes, y eso los hace convertirse en seres etéreos y eternos, pues su esencia traspasa su propia existencia.

Cierre: A modo de conclusión, el moderador pedirá a los tertulianos que hagan un breve recuento de la sesión con la intención de observar cuáles fueron las intervenciones que más

significativas de la sesión. También se les solicitará a los participantes que reflexionen y expresen sus posturas sobre la vida y la muerte que se han abordado en las lecturas anteriores.

Sesión 5. *Hamlet*, actos 1 y 2 (Shakespeare, 2015: 281-431).

Apertura: Para las siguientes sesiones se abordará el texto completo de *Hamlet* de Shakespeare, dividido en tres partes. Para la primera sesión los tertulianos leerán los primeros dos actos y destacarán algún fragmento que les sea llamativo. Para iniciar la sesión se saludará a los participantes y se preguntará cómo experimentaron la lectura.

Desarrollo: En el transcurso de la sesión, el moderador organizará las participaciones para que se vayan mezclando con el cuestionario y con los apuntes de lectura. Cuestionario: ¿En dónde está situada la obra? ¿De qué personajes se habla más? ¿Cuál es el evento sobrenatural que sucede? ¿Cuál es la problemática principal?

Contenido de apoyo para el moderador: William Shakespeare nació en 1564, siendo el octavo hijo de John Shakespeare y de Mary Arden, pertenecientes a la burguesía de Stratford Upon Avon. Aproximadamente en 1590 viajó a Londres y participó como actor en una compañía de teatro importante llamada Chamberlain's Men; hay registros de que sus primeras obras surgieron precisamente en esta década. Escribía sobre todo comedias y piezas históricas. Es alrededor de 1594 que compuso su primera tragedia llamada *Tito Andrónico*. Además de dedicarse a escribir obras dramáticas, también compuso poemas, los más destacables son los que pertenecen al ciclo de 154 sonetos amorosos (Margarit, 2013: 15-16).

El periodo isabelino en el que se desarrolló el teatro de Shakespeare abarca los años del reinado de Isabel I de la dinastía Tudor (1558-1603). En este periodo también se incluye el reinado de Jacobo I (1603-1625) debido a que hay una continuación en la política de Estado y en las modalidades estéticas y artísticas. La reina Isabel demostraba una gran inteligencia política; su formación en la retórica, teología, latín y poesía era bien reconocida, así como su gran admiración por el teatro. No obstante, el reinado de Isabel se encontraba constantemente amenazado y enfrentaría una guerra civil (Margarit, 2013: 16-18). La época isabelina se reconoce como un periodo de transición del mundo medieval al renacentista y moderno, que

dio espacio a la mutabilidad y ambigüedad en la percepción del universo y que permitió un ambiente más dinámico y flexible en cuanto a lo artístico y lo intelectual, permitiendo libertades a los textos tradicionales, en el sentido que experimentó con los géneros dramáticos clásicos combinándolos en algunas de sus características. En este ambiente, Shakespeare tuvo la posibilidad de recrearse modificando algunas fuentes de carácter histórico y otras tantas literarias para enriquecer los elementos teatrales (Margarit, 2013: 19).

La naturaleza humana que Shakespeare construye en sus obras logra traspasar la ficción, los personajes muestran de forma tan verosímil la manera de actuar, de pensar, de expresarse o de responder a las situaciones que es sencillo vernos retratados en ellos sin importar nuestra cultura o la época en la que vivimos. Es precisamente allí donde recae su universalidad (Bloom, 2019: 34). Los personajes de Shakespeare son considerados como parte de la cultura popular, incluso más allá de las expresiones literarias; esto puede deberse a la diversidad de personalidades retratadas en sus escritos (Bloom, 2019: 13, 17). Muchos textos culturales contemporáneos como novelas, películas o series aún muestran influencias de las obras de Shakespeare, hasta en la vida cotidiana se ha absorbido alguna que otra referencia a los versos de este autor. Los personajes no son del todo buenos o totalmente malos, encontramos razones de su proceder en su propia historia. Margarit señala que la versatilidad con la que Shakespeare conduce a sus personajes también podemos notarla en la manera en que va mezclando géneros con una gran maestría: en las tragedias podemos encontrar tintes de comedia y en las comedias algún guiño de tragedia, posibilitando así que los géneros dramáticos sean más flexibles (2013: 55).

La obra de Hamlet tiene una estructura similar a la de la tragedia latina de Séneca y se basa en una leyenda escandinava medieval que probablemente se había transmitido de forma oral al menos desde del siglo XII. Cuenta la historia de un rey asesinado por su propio hermano; en consecuencia, el hijo del rey, el príncipe Amleth, se vengó asesinando a su tío en un banquete, para recobrar la corona. Más tarde François Belleforest reestructuró la historia de manera menos violenta y añadió el elemento del adulterio que sería retomado posteriormente por Shakespeare (Margarit, 2013: 59).

En la versión de Shakespeare se puede notar que, a pesar de la traición, todo estaba tranquilo en la corte de Dinamarca. Claudio estaba contento de reconocer a Hamlet como el heredero al trono. Es hasta la aparición del Espectro cuando se desencadena una serie de

eventos que terminan en desgracia por la búsqueda de la venganza por parte de joven príncipe. Todo culmina con varios personaje muertos, entre ellos Horacio, que era su amigo más cercano, el cual tenía intenciones de suicidarse como oferta de lealtad. Pero, a diferencia de su padre, Hamlet prefiere que la historia de venganza termine en ese momento y le pide que vaya por el camino de la vida, sin que el lector esté seguro si es por aprecio a Horacio o para que alguien cuente la historia desde la perspectiva del príncipe Hamlet (Bloom, 2019: 409). La súplica de Hamlet a Horacio para que siga viviendo no se ve en los episodios en los que los otros personajes mueren, Bloom asevera que la razón es porque Hamlet no ama a nadie y le da prioridad al honor de su legado (2019: 445). Sin embargo, de acuerdo con la naturaleza tan reflexiva del príncipe, no es tanto que no ame a la gente que está a su alrededor, le importa tanto que quiere que vivan con justicia, aunque sus métodos para buscar la verdad son muy drásticos, lo lleva hasta el límite, y esto también responde a lo ensimismado y absorto que está en sus pensamientos.

El aporte que tiene Hamlet como personaje es la riqueza de su interioridad, la manera en que no le da miedo explorar a su yo interno de forma reflexiva y constante dentro de la dinámica de una tragedia al estilo latino clásico, en donde el destino ya está escrito y es inevitable (Bloom, 2019: 44, 442). “Los críticos han estado de acuerdo, desde hace ya siglos, en que el atractivo único de Hamlet es que ningún otro protagonista de una alta tragedia sigue pareciendo paradójicamente tan libre” (455). El príncipe es preso de su destino en la medida en que permite que sus actos y él mismo como persona sean definidos por los demás. “Hamlet es una obra donde prevalece a lo largo de la representación el aspecto racional y melancólico del personaje, se presenta el interior del protagonista, sobre todo a partir de esas dudas que se van a ir manifestando durante toda la acción dramática” (Margarit, 2013: 62).

El hombre renacentista, a diferencia del hombre medieval, es un “humanista activo” que tiene la capacidad de modificar su mundo, reconstruir su historia, precisa Margarit (2013: 25). En este sentido Hamlet se construye como individuo desde su reflexión y su actuar, este personaje, a diferencia de los héroes de las tragedias griegas, no es presa del destino o de los dioses, él se hunde en sus pensamientos y sentires y es él mismo quien toma las decisiones de su vida. Al comienzo de la obra él acepta su destino como si fuera algo inevitable cobrar la venganza por la muerte de su padre, pero al final de la obra, ya habiendo actuado, reflexiona sobre todo lo sucedido y es en el umbral de su muerte que parece darse cuenta de

que en realidad sí tuvo más opciones. Hamlet ya había escapado de la corte y él decidió regresar, él ya sabía que en la venganza encontraría su propia muerte.

Cierre: Para finalizar esta sesión, el moderador pedirá a los participantes que hagan de forma conjunta una breve relatoría de los temas tratados en la sesión.

Sesión 6. *Hamlet*, actos 3 y 4 (Shakespeare, 2015: 281-431).

Apertura: En esta sesión los tertulianos deberán asistir con los actos tercero y cuarto leídos y también con un fragmento que consideren importante para compartirlo en el desarrollo de la sesión. Al iniciar la sesión, se saludará de manera cordial y se preguntará si hubo alguna dificultad con la lectura.

Desarrollo: La discusión del texto se irá formando con la ayuda de las participaciones de los asistentes, los apuntes de lectura y el cuestionario. Cuestionario: ¿Cómo se describe Hamlet a sí mismo? ¿Cuál es la razón por la que el rey cree que Hamlet está loco? ¿Qué plan tiene Hamlet con los comediantes? ¿Cómo reacciona el rey a la obra? ¿A quién mata Hamlet? ¿Cómo pasó? ¿Cómo reacciona Ofelia por la muerte de su padre?

Cierre: Para concluir, se realizará de manera colaborativa con todos los presentes una breve relatoría de los temas tratados en la sesión.

Sesión 7. *Hamlet*, acto 5 (Shakespeare, 2015: 281-431).

Apertura: Se designará la lectura del quinto y último acto y se solicitará a los tertulianos que resalten algún fragmento que les haya llamado la atención. Para comenzar la sesión se saludará y se conversará sobre la experiencia que tuvieron los tertulianos al realizar la lectura.

Desarrollo: A lo largo de la sesión se entrelazarán los apuntes de lectura, el cuestionario y las participaciones. Cuestionario: ¿Cómo fallece Ofelia? ¿Qué planea hacer el rey con

Hamlet? ¿Cómo muere la reina? ¿Cómo muere Hamlet? ¿Hamlet logra vengar el asesinato de su padre?

Cierre: Para concluir, el moderador pedirá a los presentes que vinculen este texto con los textos de otras sesiones de tertulia. También se creará un espacio en el que los asistentes puedan expresar cuál fue su experiencia con los textos y qué cambiarían.

4.3 INFORME Y ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

Anteriormente se había mencionado que la modalidad de la implementación de la tertulia obedeció a la posibilidad de hacerla de manera remota por videollamada con un grupo y, con el otro grupo, de manera presencial, siguiendo el semáforo de contagio que ha regido las actividades en México durante el periodo de la pandemia. Debido a esto, la formación de los grupos de la tertulia fue más complicada que si hubiéramos estado en clases presenciales. La manera en que se resolvió este problema fue que se les invitó para que ellos asistieran por su propia voluntad. Se avisó que, como era actividad extracurricular, aquellos que participaran iban a tener puntos extras sin especificar cuántos. Se les informó a los participantes que las sesiones serían de manera quincenal y que las lecturas serían proporcionadas por la moderadora de la tertulia. Todos aquellos que estuvieran interesados debían mandar mensaje a más tardar el domingo 21 de febrero de 2021.

La respuesta recibida por parte de los alumnos fue muy escasa. Desde el momento de la presentación de la dinámica no respondieron con mucho entusiasmo y no se recibió ninguna solicitud del grupo de Tarímbaro para participar en la actividad. Al no recibir ninguna respuesta por parte de los alumnos, se decidió enviar un comunicado a los grupos de Villa Madero y de Tarímbaro, en el que se especificaba la manera en que se iba a trabajar las tertulias. Se hacía énfasis en la recompensa de 3.5 puntos para su calificación en la materia de Literatura y se les dio la oportunidad de escoger las opciones de géneros que prefieran trabajar, entre a) Narrativa (cuentos y novela breve) y b) Lírica y drama (poesía y teatro).

El resultado de esta convocatoria fue la inscripción de tres alumnas del plantel de Villa Madero, del mismo grupo, el cual tiene la formación de contabilidad. Es de resaltar que

en este plantel la otra formación disponible es la de informática. Debido a la nula respuesta del grupo de Tarímbaro y del número insuficiente de participantes en Villa Madero, se decidió hacer una elección de los participantes de manera aleatoria.

Cabe mencionar que se envió a los grupos una segunda convocatoria, invitándolos a participar y puntualizando que el 3.5 eran puntos extras y además no tenían que entregar un producto final, y, en caso de que no hubiera voluntarios, se escogería de manera aleatoria. El resultado de esta convocatoria fueron otras tres alumnas de Villa Madero y cero voluntarios en Tarímbaro. Por eso se procedió a realizar una elección de alumnos con un sorteo en el que aceptaron participar cuatro alumnos. Para notificar la participación, se decidió hacerlo por llamadas telefónicas, y aquellos alumnos que rechazaron la invitación justificaron su decisión por la gran carga de trabajos que tienen en otras asignaturas y el poco tiempo para realizarlas. Además, añadieron que era sumamente difícil adaptarse a la modalidad de enseñanza remota debido a que requería de mayor autogestión de su parte en la realización de los trabajos y preferían dejar de lado por el momento actividades extraescolares.

Conforme iban anotándose para participar, se les cuestionaba si querían trabajar en la fase 1 de narrativa o la fase 2 de lírica y drama. Todas las participantes de Villa Madero optaron por la opción de narrativa y los participantes del plantel de Tarímbaro eligieron lírica y drama.

4.3.1 INFORME DE LAS SESIONES DE TERTULIA DE NARRATIVA

En este informe se reporta la manera en que se manejaron las sesiones. Si bien estas sesiones ya estaban planeadas con anterioridad, lo cierto es que fue necesario más de una vez adaptarse a las circunstancias de logística que se lograron solventar. Por otro lado, otras modificaciones se debieron a la participación poco entusiasta por parte de los tertulianos y se tuvo que introducir mayor flexibilidad en las discusiones. Todas las sesiones comenzaron con una bienvenida cordial a las y los tertulianos; en las sesiones presenciales además se les invitó a ser partícipes de la adecuación del espacio en el que se llevaba a cabo la tertulia.

Sesión 1. Narrativa. “La muñidora de noches. La historia del rey Shariyar y de la hermosa Sherezade” (Khawam, 2011: 29-43).

Apertura: Por cuestiones de logística fue necesario que la primera sesión se realizara de manera virtual. Para comenzar, la facilitadora preguntó a las tertulianas si leyeron completamente la lectura asignada previamente. Una de ellas afirmó que sólo había leído la mitad. La moderadora se comprometió pasarles con más tiempo las lecturas, ya que por cuestiones ajenas fueron pocos los días para poder leer. De igual manera, se les instó a las participantes a hacer un esfuerzo en futuras ocasiones por leer completamente las lecturas asignadas, ya que de esta manera las participaciones serían más enriquecedoras y la actividad de la tertulia, más grata.

Desarrollo: Las participaciones de las tertulianas fueron muy escasas y en muchas ocasiones tuvieron que ser estimuladas con la ayuda del contenido de apoyo para el moderador. Se les hicieron algunas preguntas a las tertulianas para corroborar que el canal de comunicación estuviera abierto y que estuvieran prestando atención. Ya que todas las participantes mantenían apagada la cámara, lo que hacía difícil saber si estaban prestando atención o si tenían la disposición para participar. Al preguntar si las participantes estaban familiarizadas con los relatos de *Las Mil y una noches*, su respuesta fue negativa, por lo tanto, se decidió hacer referencia a otros textos que pudieran ser más cercanos a ellas como los relatos de los Hermanos Grimm, con la idea de ilustrar que las dos colecciones de relatos eran compendios de narraciones que provenían de la literatura oral. Esto ayudó a encausar la charla hacia la lectura que previamente se había preparado y estimular las participaciones de las tertulianas.

Las tertulianas expresaron que les llamó mucho la atención el contraste de cómo percibieron que las mujeres son tratadas en la historia, ya que en esta historia matar a la esposa por cuestiones de infidelidad era natural y el esposo engañado se presentaba como la víctima, a pesar de ser el asesino de su esposa. De igual manera, también observaron que al comenzar a leer tenían la idea de que el cuento era para niños y en realidad no fue así. La moderadora preguntó si tuvieron alguna dificultad para entender algún término o alguna palabra, y la única palabra de la que tenían duda fue “Ifrit” o “Djin”. Se les explicó que eran unos genios que podían ser malos o buenos. Una de las alumnas dijo que sí había visto la referencia a pie de página. A continuación, se leyó la segunda parte del relato, pero antes se hizo un pequeño resumen para aquellas participantes que no leyeron el texto completo, para

alcanzar mayor comprensión y participación. Una vez concluida la lectura del fragmento final del relato, las tertulianas comenzaron a participar, mencionando que les parecía que uno de los mensajes era que un acto de bondad haría cambiar al personaje del Rey para que dejara de matar mujeres.

Cierre: Durante el cierre, el grupo se puso de acuerdo sobre qué día y a qué hora serían las sesiones. Fue un poco difícil puesto que más de una de las chicas trabajaba, sin embargo, se logró determinar un buen momento para todas. Se les invitó y se hizo hincapié en que era muy necesario leer de manera completa la lectura asignada y también en que destacaran algún fragmento de la lectura que les llamara la atención para poder hacer más fluidas las participaciones. Se les preguntó si hubo algún comentario o duda y se les recordó el lugar, fecha y hora de la próxima sesión. Se les agradeció su participación y se realizó una cordial despedida.

Sesión 2. Narrativa. “¡Diles que no me maten!” (Rulfo, 2002: 113-122).

Apertura: Días anteriores a la sesión se decidió mandarles mensaje por medio del grupo de WhatsApp para recordarles que teníamos sesión y que era necesario llegar con la lectura hecha y con un fragmento que les llamara la atención. Esta práctica de mandarles mensajes para recordar la sesión días antes se volvió una costumbre en ambos grupos. Al comenzar la sesión se les preguntó si leyeron completamente la lectura y si tuvieron alguna dificultad al realizarla.

Desarrollo: Se les preguntó de qué creían que se trataba la lectura y de manera muy tímida dijeron que en realidad no estaban muy seguras de haber entendido la lectura. Así que la moderadora les preguntó, si alguien que no hubiera leído el texto les preguntara de qué se trata, ¿qué responderían? Y comenzaron a responder colaborativamente que habían notado los temas de asesinato, venganza, muerte, rencor y miedo a morir. La moderadora utilizó las respuestas de las tertulianas como pretexto para sacar algunos datos sobre la lectura y después comenzó a hacer algunas preguntas sobre la historia:

—¿Por qué quieren matar a Juventino?

–Por lo que hizo, contestan.

–¿Qué hizo?

–Mató a su compadre.

–¿Por qué lo mató?

–Porque no dejaba entrar a su ganado a pastar.

Estas preguntas y respuestas entre la moderadora y las tertulianas demostraron que en realidad las participantes tuvieron una buena comprensión del texto. La moderadora preguntó qué fragmento les llamó la atención y las tertulianas decidieron leer sus fragmentos y comenzaron a explicar por qué los eligieron. En este punto comenzaron a hacer inferencias sobre el texto, diciendo: “si el personaje no hubiera bajado, no lo hubieran atrapado”.

Otra de las participantes recordó que cuando el personaje estaba a punto de ser fusilado, comenzó a implorar por su vida apelando a la fe del Coronel, en otras palabras, que si el Coronel salvara la vida de Juventino, iba a salvar su propia alma. La tertuliana señaló que era contradictorio, ya que el personaje de Juventino se autodenominaba como no creyente. Se les preguntó si creían que en el final de este cuento se hizo justicia o si fue venganza, y la mayoría de las tertulianas opinaron que no era necesario matarlo y tampoco con tanta saña. Esto permitió abrir un debate sobre qué tanto se valora la vida. Como actividad, se les pidió que en un enunciado titularan el fragmento que escogieron. Las respuestas fueron bastante acertadas, ya que en un sólo enunciado lograron sintetizar el contenido de su fragmento y explicar la razón de su interés.

Cierre: La moderadora les preguntó sobre las diferencias o las similitudes que encontraron entre el texto de Rulfo y el de la sesión previa. Mencionaron que el uso del lenguaje lo notaron más cercano y menos complicado en Rulfo, pero también que la historia se les hizo más emocionante e intrigante. La moderadora mencionó que las participaciones de las tertulianas fueron muy buenas y las felicitó por su participación.

Sesión 3. Narrativa. “A la deriva” (Quiroga, 2012: 130-134).

Apertura: Se comenzó la sesión con una bienvenida a las tertulianas y se preguntó si tuvieron alguna dificultad con la lectura. Mencionaron algunas palabras que les eran ajenas, aunque

con las anotaciones quedaba claro su significado. Se les solicitó que en futuras ocasiones ellas mismas resaltaran y buscaran el significado de las palabras que no les fueran familiares.

Desarrollo: La moderadora les preguntó si previamente habían escuchado de Horacio Quiroga. Respondieron que no conocían al autor. Se comenzó una discusión para hablar del autor, y un poco de la manera como escribe Horacio Quiroga, las figuras recurrentes que utiliza y la relación que tiene Quiroga con la muerte en su vida y como autor. Se les mencionaron algunos cuentos y de qué se trataban. Como actividad se les pidió que indicaran los hechos más importantes que ocurrían en la narración. Las tertulianas además de ubicar bien los hechos, los colocaron en orden cronológico. Repasar el orden de la narración sirvió para analizar las decisiones y los motivos del personaje para adentrarse en el significado del cuento. Fue notable que las participaciones de las tertulianas eran con más confianza y se complementaban las intervenciones unas con otras.

Al profundizar sobre la simbología del paisaje, las tertulianas lograron relacionar algunos elementos como el río que conduce a la muerte presente en otros textos que les eran próximos, mencionaron una serie llamada *Riverdale*. También se les preguntó ¿qué hubieran hecho si ellas hubieran estado en la misma situación? Entre algunas variantes, todas concluyeron que también lucharían por su vida. Comenzaron a discutir sobre el personaje y hasta empezaron a bromear sobre que la mujer no lo había acompañado para quedarse a preparar la comida y el café para el velorio.

Cierre: Las participantes mencionaron que sí era diferente leer ellas solas un texto y que sentían que no lo entendían del todo y que estar discutiendo la lectura entre todas ayudaba a entenderlo mejor. Agregaría que la tertulia ayuda a que se den cuenta de que lo entienden más de lo que creen. La moderadora les felicitó porque además de detectar los hechos más importantes lo lograron hacer en orden. Las participantes mencionaron que les gustó mucho esta lectura porque la encontraban muy realista, no sólo por la situación, también por la manera en que actúan los personajes.

Sesión 4. Narrativa. “La leyenda de Preacher” (Capote, 2011: 75-88)

Apertura: La moderadora les preguntó a las tertulianas sobre su experiencia con la lectura. Una de ellas contestó que no estaba muy segura de haberla entendido del todo y por iniciativa propia decidió dar una breve síntesis del cuento.

Desarrollo: Para adentrarse en la charla, se les preguntó a las asistentes si ya habían oído hablar de Truman Capote, de los libros o de las películas de *Desayuno en Tiffany's* o *A sangre fría*, a lo que contestaron negativamente. Entonces la moderadora comenzó a hablar sobre algunos datos del autor, del cuento y del contexto para así abrir la discusión. Las tertulianas comenzaron a hablar acerca del texto y de los lugares en los que se confundían con algunos detalles, pero con ayuda de otras tertulianas iban aclarando las partes en las que había cierta confusión. Es decir, de manera colaborativa accedieron al significado del cuento. Llegó un punto en el que las tertulianas tomaron el mando de la discusión y la participación de la moderadora era mínima. Uno de los temas que se trató en las participaciones era qué tan real o qué tanto de delirio tenía el personaje principal al pensar que eran unos seres celestiales que se lo querían llevar a la muerte. Como actividad se les pidió que se inventaran de manera individual un final alternativo al cuento.

Cierre: Al momento de concluir se les pidió a las tertulianas que compartieran los finales alternativos; estos fueron muy consistentes con la historia, lo que denota que hubo un buen entendimiento de la historia y de la naturaleza de los personajes. Se les felicitó por sus participaciones y por la manera en que han estado realizando las actividades.

Sesión 5. Narrativa. *El relato de un naufrago*, capítulos I-IV (García Márquez 2015).

Apertura: La moderadora les preguntó a las tertulianas si tuvieron alguna dificultad con la lectura. Algunas de ellas no leyeron en totalidad la lectura asignada, argumentaron que fue por falta de tiempo o por falta de administración de éste. Otro problema con el que se enfrentaron era que el texto, al referirse a los personajes con sus nombres completos, hacía que fueran difíciles de identificar y se confundieran. Una de las chicas tomó la palabra para contar los hechos más importantes del fragmento de la novela.

Desarrollo: A una de las participantes le llamó la atención la manera en que el narrador anunciaba, sin darle gran importancia, la muerte de uno de los marineros, diciendo que en unas horas estaría muerto. Esto sirvió para insertar algunos datos sobre la lectura como el hecho de que no fue escrita con la intención de ser novela, sino que era para una publicación periodística acerca de una noticia que ya toda Colombia conocía. Otro momento que les llamó la atención fue la primera noche que sucedió en la balsa: la descripción que hacía el autor de la noche estrellada con tanta paz hacía contraste con el suplicio que se vivía en la tormenta.

En el momento del cuestionario, resultó que había algunas confusiones con algunos datos. Sin embargo, estas confusiones se fueron disipando con ayuda de la participación de las otras tertulianas y de la moderadora. Una de las preguntas era qué harían si estuvieran en la misma situación. Las respuestas reconocían como acertada la decisión del náufrago de primero salvarse y ya después intentar salvar a sus compañeros, pero que hubiera sufrido menos si hubiera naufragado con alguien más. Las tertulianas mencionaron que la lectura les recordaba las películas *Life of Pi* (2015) y *Cast Away* (2000) (en Latinoamérica se comercializaron con los títulos de “Una aventura extraordinaria” y Náufrago respectivamente). Observé que las tertulianas se estaban enganchando con la historia, que el hecho de saber que es una historia que sucedió de verdad las intrigaba y sabían que el náufrago sí se salvó, pero querían saber cómo es que lo logró.

Cierre: Al finalizar la sesión se les recordó sobre la cita de la próxima, se les felicitó y se les reiteró que cualquier duda, podían enviar mensaje a la moderadora.

Sesión 6. Narrativa. *El relato de un náufrago*, capítulos V-IX (García Márquez 2015).

Apertura: Al comenzar la sesión, se les saludó a las participantes y se les preguntó cuál fue su experiencia con la lectura que correspondía a la segunda parte del relato de García Márquez.

Desarrollo: En comparación con la sesión anterior, durante el cuestionario se notó que lograron una mayor comprensión del texto y una mayor soltura en las participaciones. También observé que, conforme iban participando, se emocionaban cuando hacían recuento

de la manera en que el náufrago iba resolviendo los problemas que resultaban ser de vida o muerte para salvar su propia vida, por ejemplo, el episodio del tiburón o ciertos datos que sólo un marinero experto sabía para poder sobrevivir, como tomar agua salada pero en pocas cantidades, o que el no comer por mucho tiempo hizo que su mandíbula se trabara. Otro momento que les llamó mucho la atención fue el dato de que hacía daño a los pulmones dejar en descubierto tanto tiempo la parte del tórax, lo que desató un debate de por qué creían que eso pasaba y ayudó para relacionar ese dato con las experiencias de las tertulianas. También destacaron el conocimiento y las habilidades que tenía el náufrago para sobrevivir y la manera en que estaban descritas las acciones, pues era muy vívida y se mostraban muy interesadas y animadas cuando el personaje principal estaba luchando por su vida.

Cierre: Para finalizar la sesión se hizo un breve recuento de los hechos más importantes que sucedieron en la narración. Se les recordó la cita de la próxima sesión. Se les despidió y se les agradeció por su participación.

Sesión 7. Narrativa. *El relato de un náufrago*, capítulos X-XIV (García Márquez 2015).

Apertura: Para la última sesión sólo se presentó una chica. Se esperó aproximadamente diez minutos más, dando la posibilidad de que llegaran las demás tertulianas, sin embargo, no llegaron. La moderadora decidió seguir con la tertulia, comenzando a preguntar cuál era la experiencia que había tenido al leer el último fragmento de la novela, y respondió que sí había alcanzado a leer todo.

Desarrollo: Al momento de realizar el cuestionario la moderadora se pudo percatar de que la comprensión del texto era excelente. Las intervenciones de la participante fueron muy buenas, con confianza, coherentes, haciendo referencias a episodios del texto.

Cierre: Para concluir, se le preguntó a la tertuliana qué relación observaba entre esta lectura y las anteriores. Ella respondió que destacaba lo mucho que el náufrago se aferraba a su vida y que en esta ocasión logró sobrevivir. Por ser la última sesión se le preguntó qué le gustó o qué no le gustó o qué cambiaría si pudiera. Las respuestas fueron que le agradó que se leyeran

los textos y que después los discutiéramos para poder entenderlos mejor con la ayuda de todas, que el estar comentando hacía que también se cuestionaron más cosas de la lectura. También se le preguntó si anteriormente había leído algún libro y respondió que no. Otra pregunta fue sobre la opinión de la elección de las lecturas. Dijo que le habían gustado porque sí eran interesantes y que el hecho de que fuera un tema en común ayudaba a centrarse más en las lecturas. Al preguntarle si había disfrutado al momento de leer, ella explicó que sí porque se estaba imaginando las escenas, lo que implicaba que sí había un entendimiento del texto y un disfrute de la lectura.

4.3.2 INFORME DE LAS SESIONES DE TERTULIA DE LÍRICA Y DRAMA

Respecto a las sesiones de lírica y drama, desde la primera hasta la última, fue difícil estar lidiando con los problemas de la conectividad. En las videollamadas no se podía obligar a los participantes a conectarse con el video activado y en ninguna de las sesiones lograron tener acceso a esta opción. El intercambio de participaciones era más complicado y el trabajo del moderador fue más arduo en el sentido de que las intervenciones tenían que ser constantemente estimuladas. Se observó también que la asistencia a las tertulias fue menor, sin embargo, los dos participantes que se mantuvieron constantes, conforme iban avanzando las sesiones, participaban de manera más espontánea y con más entusiasmo que en las primeras sesiones. Las participaciones no se limitaban a comentar el texto, los tertulianos también comenzaron a relacionar las lecturas con experiencias muy personales. Es posible que, si hubiera habido más participantes, esta confianza no se habría logrado de igual manera. En las primeras sesiones, los tertulianos expresaron que encontraban el lenguaje de los poemas un tanto lejano y difícil de comprender. Durante las sesiones y como resultado de un trabajo en colaboración se logró dar más sentido a estos textos.

Sesión 1. Lírica y drama. “Coplas a la muerte de su padre”.

Apertura: Para comenzar se les preguntó si habían oído hablar de Jorge Manrique. Una de las chicas dijo que lo había escuchado mencionar, los demás no. Se les invitó a encender la opción de cámara, sólo una chica la encendió.

Desarrollo: Para comenzar la discusión la moderadora insertó algunos datos para contextualizar la lectura y para incentivar las participaciones de los tertulianos. Se comenzó a hablar acerca de algunas figuras poéticas que encontraban en el texto, un ejemplo era la similitud de los ríos con el camino de la vida en un flujo constante. Otro punto que les llamó la atención fue que, a pesar de todo lo que hicieras en esta vida, todos en algún momento íbamos a morir, y durante la vida, mientras estamos existiendo, siempre estamos aprendiendo a vivir por medio de la experimentación. Era importante destacar cómo manejamos la muerte de nuestros seres queridos en tanto la vida sigue. Comentaron que hay dos maneras de vivir: esperando la muerte, padeciendo la idea que vamos a morir, o aprovechando cada momento de la vida y a las personas que nos rodean. También observaron que el estar conscientes de nuestra propia mortalidad nos puede llevar a aprovechar más nuestra vida, a ser mejores personas. Cuando alguien se va tan de repente, es difícil aceptar que ya no van a estar porque te quedas con ganas de decirles algo o de hacer más cosas. En cuanto a la forma, les llamó la atención el uso del lenguaje y algunas palabras que se escriben de manera diferente, pero se mantiene el significado.

Cierre: Debido a que fueron muy pocos participantes, se les pidió que con el fin de que las intervenciones tomaran más protagonismo y hubiera más intercambio, invitaran a sus compañeros, recordándoles que hay puntos extra como incentivo. Se les felicitó por sus buenas participaciones y se recordó la cita para la próxima sesión.

Sesión 2. Lírica y drama. “Mientras que por competir con tu cabello (de Góngora, 1964: 379), “El humo que formó cuerpo fingido” (de Vega, 2000: 249) y “Procura desmentir los elogios que a un retrato de la Poetisa inscribió la verdad, que llama pasión” (Juana Inés de la Cruz *apud* Méndez Plancarte, 1995: 277).

Apertura: Se les preguntó si tuvieron alguna dificultad con la lectura, mencionaron que algunas palabras les eran ajenas, sin embargo, sintieron más cercana la manera del lenguaje de los poemas de esta sesión en comparación con el de la sesión previa.

Desarrollo: La charla comenzó con algunos datos de las lecturas y del contexto histórico en el que fueron escritos. Al ir compartiendo los fragmentos que les llamaron la atención, uno de los participantes expresó que le interesó el poema de Sor Juan, la manera en la que se puede reaccionar ante el desengaño. Otra tertuliana expresó que en el poema de Góngora observó la relación que tiene la luz con la vida y la oscuridad con la muerte; en este punto ya estaban haciendo reconocimiento de metáforas y entendiendo su significado, la lectura iba más allá de una lectura superficial.

Para incentivar más la participación, la moderadora les preguntó a los tertulianos de qué se trató cada uno de los poemas. La primera participación mencionó que el primero hablaba de lo bueno y de lo malo de la vida, que en ocasiones tienes todo a favor y otras ocasiones no tanto; que el soneto de Lope de Vega era sobre despecho y el de sor Juana era el más enriquecedor porque se enfocaba en lo interior y no en lo exterior. Se le preguntó cuáles palabras le daban indicio de que los textos dicen lo que ella entiende. Indicó que en el primer soneto se hablaba del cabello y de su hermosura; en el segundo; del humo porque el humo se va, y en el tercero, de florecer por dentro. El segundo participante señaló que observaba en el soneto de sor Juana el duelo de la traición; aunque el primero le pareció que hablaba de una mujer y el segundo, del valor del interior de las personas. Se les preguntó sobre el significado del “el humo”, “viento”, “nubes” y sobre las características de los tres conceptos. Esta discusión evidenció que no estaban familiarizados con la lectura de la poesía, pero permitió concluir que los tres poemas tienen en común estas ideas de la vida como un fenómeno transitorio.

Cierre: Para finalizar, se les preguntó qué relación tenían los poemas de esta sesión con el poema de la sesión pasada. Uno de los tertulianos mencionó que compartían la expresión del sentir ante la vida. Se les felicitó por sus participaciones, observaciones y se les recordó la cita para la próxima sesión.

Sesión 3. Lírica y drama. “La casa de los muertos” (Apollinaire, 2014: 37-45).

Apertura: Se les dio la bienvenida a los tertulianos. Se les preguntó si tuvieron alguna dificultad con la lectura; respondieron que se les hizo confusa. Confundían sobre todo a unos personajes con otros porque algunos personajes hacían acciones similares.

Desarrollo: Una de las chicas por iniciativa propia investigó al respecto del compendio de Apollinaire de *Alcoholes*. Esto abrió la discusión de algunos datos acerca de la lectura, su autor o su contexto de producción. Se les hicieron algunas preguntas para ir verificando qué información tenían. La actividad programada fue la de mencionar los hechos narrativos más importantes contenidos en el texto. Por ser una sesión en videollamada, era necesario compartir la imagen para que los tertulianos pudieran ir viendo cómo la moderadora iba redactando en el orden en que los tertulianos iban participando. Uno de los tertulianos se conectó a la sesión tarde y se le puso al tanto de la actividad que se estaba realizando con la intención que de que se integrara. Se observó que sí había cierta confusión con los personajes, pero los tertulianos iban ayudándose entre sí para esclarecer las confusiones. Uno de los tertulianos dijo que la historia le recordaba una película llamada *El libro de la vida* (2014), porque en las dos ocasiones los muertos convivían con los vivos y mostraban cómo podría ser la vida después de la muerte. La ordenación de los hechos importantes de la historia fue un poco complicada, inclusive, con la ayuda de todos, fue necesario después recurrir al texto para verificar la información y ordenarla.

Cierre: Para finalizar, se hizo un pequeño recuento de los temas tratados en la sesión. La moderadora preguntó qué relación tenía este texto con los de las anteriores sesiones. Concluyeron que se parecían porque todos hablaban de la muerte. En este poema ya se percibió diferente la perspectiva que se tenía de la muerte porque hablaba de cómo era la relación de los muertos con los vivos. En cuanto al lenguaje, pareciera que era menos complicado por ser más reciente, sin embargo, las figuras poéticas utilizadas y el que se mezclaran los géneros hizo que requiriera mucha atención para su comprensión. Se les agradeció por su participación, se les recordó la próxima cita y se hizo una despedida.

Sesión 4. Lírica y drama. “Exaltación de la luz” (Aridjis, 2009: 111-117).

Apertura: Se saludó cordialmente y se preguntó si hubo alguna dificultad con la lectura. La tertuliana comentó que para ella, aunque se trató de la muerte, esta vez el sentido tenía una perspectiva esperanzadora y estaba enfocada desde la naturaleza.

Desarrollo: La actividad consistía en que buscaran datos sobre el autor Homero Aridjis. Una de las tertulianas aceptó que no siguió con la asignación de dicha actividad, por lo tanto, la moderadora comenzó una charla para enlazar algunos datos del autor con el poema. La tertuliana explicó que le llamó mucho la atención el contraste que el texto mostraba entre las personas que tenían miedo de morir y aquellas que decidían aceptar la muerte como parte de la vida, como una etapa más, y por lo tanto no había que temerla. También hubo intervenciones en las que se hablaba del paso del tiempo como una energía que sigue fluyendo constantemente en un viaje eterno.

En la plática, una de las tertulianas comenzó a relacionar el texto de Aridjis con la obra de teatro llamada *Conmemorantes* de Emilio Carballido y también con la obra de teatro de *Romeo y Julieta* de Shakespeare. Uno de los tertulianos se conectó tarde, pero afirmó que sí realizó la asignación de buscar información acerca del autor y comenzó a compartir lo que encontró. Este tertuliano logró captar las metáforas y su significado, por ejemplo, que “las semillas azules” se referían al cielo, y añadió que ese poema, por tantos elementos de la naturaleza, era de un enfoque muy ambiental.

Cierre: Para concluir, les informé a los tertulianos cuál será la lectura de las próximas sesiones, para que estuvieran preparados, y que, en las siguientes sesiones, se iba a dividir la lectura de la obra de teatro. Se les invitó a los participantes llegar a tiempo y el tertuliano respondió que se había conectado tarde porque tenía otra actividad y no alcanzaba a llegar a su casa. Debido a que eran pocos los participantes fue posible mover el horario para que todos pudieran asistir. Se les agradeció su participación y nos despedimos hasta la próxima sesión.

Sesión 5. Lírica y drama. *Hamlet*, actos 1 y 2 (Shakespeare, 2015).

Apertura: Se les saludó y se les preguntó si alcanzaron a leer todo el fragmento. Uno de los tertulianos sí lo logró, la otra tertuliana no terminó.

Desarrollo: La discusión comenzó con el cuestionario. En esta sesión hubo muchos problemas de conectividad y era muy difícil mantener la conversación. Fue necesario terminar la sesión por llamada compartida, lo que hizo aún más complicado mantener el interés de los tertulianos, además de que eso no permitió que sus participaciones fueran más sustanciales y que hubiera un mejor intercambio de ideas. Básicamente se limitó la sesión a contestar las preguntas del cuestionario.

Cierre: Para finalizar se les agradeció por su participación y por la disponibilidad de adaptarse y terminar la sesión en una llamada compartida. También se acordó la cita para la siguiente sesión.

Sesión 6. Lírica y drama. *Hamlet*, actos 3 y 4 (Shakespeare, 2015).

Apertura: Se le dio la bienvenida a la sesión al tertuliano que se conectó y se le preguntó si leyó en totalidad la lectura asignada. Respondió afirmativamente y también añadió que se le dificultó un poco la lectura por el uso del lenguaje, que había palabras que desconocía, pero que también sentía que en el texto se estaba diciendo más de lo que parece.

Desarrollo: Para comenzar la charla se le preguntó si hizo la anotación del fragmento que le haya llamado la atención, y comenzó a darle lectura en voz alta. El tertuliano añadió que lo que destaca para él en su fragmento es que el personaje de Hamlet está consciente de que la percepción que los demás tienen de su persona siempre va a estar sesgada, porque las demás personas nunca van a conocerlo en su totalidad, por mucho que se acerquen. Para enfocar la conversación, la moderadora le pidió que le contara qué es lo que pasa en esos dos actos; mostró un buen entendimiento del texto, ubicó bien los acontecimientos importantes de la línea narrativa.

Cierre: Se agradeció por la participación al tertuliano y se recordó la cita para la próxima sesión.

Sesión 7. Lírica y drama. *Hamlet*, acto 5 (Shakespeare, 2015).

Apertura: Se les dio la bienvenida a los tertulianos y se les preguntó si leyeron todo lo asignado y si tuvieron alguna dificultad, y respondieron que sin problemas pudieron leer el texto asignado.

Desarrollo: Antes de empezar con las respuestas del cuestionario la moderadora les invitó a que relataran de manera breve lo que sucedía en el quinto acto. En esta sesión también hubo problemas de conectividad: se cortaba la comunicación y hubo completa desconexión. Estas interrupciones técnicas no permitían que se abrieran bien los canales de comunicación y se perdía el hilo de la conversación. Una vez terminada la parte del cuestionario para ordenar los hechos del último acto, se comenzó a discutir la totalidad de la obra, mezclando la charla con algunos de los datos del autor y del contexto de la obra con la intención de fortalecer los argumentos de los tertulianos.

Cierre: Se les preguntó si previamente habían leído alguna obra de teatro, y la tertuliana dijo que sí, el tertuliano que no. Cuando se iba a ahondar en el tema, comenzaron de nuevo los problemas de conexión. La sesión tuvo que terminarse, y básicamente en este momento se dio el cierre de todas las sesiones. Por lo tanto, se les preguntó si les habían parecido pertinentes las lecturas y dijeron que sí y que las tertulias habrían estado mejor si hubiera habido más participantes y si hubieran sido presenciales.

4.3.3 ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

En esta implementación de la tertulia en los dos grupos se pudieron observar algunos objetivos cumplidos, como el que los participantes se mantuvieran estimulados para continuar asistiendo a las sesiones y cumplirán con las lecturas y las actividades. También se

puede señalar que la selección de los textos fue adecuada para su nivel de comprensión lectora y para que la encontraran lo suficientemente interesante y pudieran hacer conexiones con sus conocimientos y experiencias previas para expresarlo de manera oral. Si bien las condiciones actuales de la cuarentena dificultaron una implementación presencial de la tertulia, en la que el número de participantes fuera más grande y hubiera un mayor intercambio de ideas dentro de las sesiones, también es de reconocer la participación voluntaria comprometida de las personas que sí asistieron.

Al final de las sesiones los tertulianos realizaban las conexiones con las lecturas previas, pero también las comparaban, destacaban el tipo de lenguaje que se utilizaba en el texto y los espacios en los que se desarrollaban. Por ejemplo, en el caso del cuento de Juan Rulfo “¡Diles que no me maten!”, expresaron que por el espacio, el lenguaje y el tratamiento del tema lo habían encontrado muy fácil de leer. Otro de los textos que también les llamó mucho la atención y con el que las participaciones fueron muy entusiastas fue el cuento de Horacio Quiroga “A la deriva”. Entre los comentarios destaca que les pareció muy emocionante el texto porque al momento de leerlo no sabían si el personaje principal se iba a salvar o no.

Desafortunadamente, la asistencia de la última sesión de narrativa fue muy baja, las participantes avisaron previamente que no podrían acudir debido a que tenían que asistir a sus trabajos y sus jefes no les daban permiso de ausentarse. Cabe mencionar que este fenómeno ha sido recurrente en esta comunidad, y que muchos de los alumnos han tenido rezago académico, ya que por la pandemia, al no haber clases presenciales, muchos han decidido empezar a trabajar, a pesar de que la mayoría (si no la totalidad) de los alumnos cuenta con la beca que proporciona la Federación. Debido a que trabajan, afirman no tener tiempo para asistir a asesorías o para entregar gran parte de los trabajos.

En las sesiones de lírica y drama las participaciones no se limitaban a comentar el texto, los tertulianos también comenzaron a relacionar las lecturas con experiencias muy personales. Es posible que, si hubieran sido más los participantes, eso no se hubiera logrado de igual manera. En las primeras sesiones, los tertulianos expresaron que encontraban el lenguaje de los poemas un tanto lejano y difícil de comprender. Durante las sesiones y como resultado de un trabajo en colaboración se logró dar más sentido a estos textos.

Uno de los textos que encontraron más significativos en las sesiones de lírica y drama fue “La casa de los muertos” de Guillaume Apollinaire, debido a que lo relacionaban con una película, pero también les recordaba a la celebración de día de muertos que se realiza en México. La otra lectura que se le quedó grabada a una de las participantes fue la “Exaltación de la luz” de Homero Aridjis. Aseveró que la manera de presentar a la muerte como algo tan natural le había parecido hermoso y grato a tal punto que lo había compartido con su madre.

4.3.3.1 ASPECTOS FAVORABLES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Los tertulianos que participaron en la mayoría de las sesiones afirmaron que habían disfrutado y comprendido más las lecturas al compartirlas y comentarlas entre todos. Los participantes se mantuvieron interesados en las lecturas y las realizaron en su totalidad; descubrieron que no era tan complicado realizar las lecturas como antes de las sesiones habían llegado a creer. Algunos tertulianos mencionaron que antes no habían leído un libro completo. Se observó que los chicos sí hicieron enlaces con su conocimiento y experiencias previas. Se logró notar un proceso de mejora en la exposición oral de los argumentos de los participantes. Se pudo mantener un ambiente de respeto que ayudó en la expresión de los tertulianos. Hubo una buena aceptación de la elección de los textos seleccionados de la antología para la implementación de las tertulias. Escoger un hilo conductor temático fue útil para relacionar las lecturas y fomentar las participaciones.

Resulta necesario mantener sencillas las actividades planeadas para las sesiones con el fin de que lo más importante sea el diálogo entre los tertulianos y evitar así que sean demasiado complicadas, de manera que los chicos no sientan que es una tarea más y la tertulia no pierda el tono de lecturas placenteras. Es importante mencionar que, en este proyecto, que buscaba estimular y fomentar la lectura placentera en torno a la cohesión social, sí se logró el objetivo principal, a pesar de las complicaciones resultantes del contexto de la cuarentena. Los tertulianos que concluyeron la actividad se mostraron más confiados para seguir acercándose a la lectura. Comentar los textos con otros tertulianos les permitió generar un entendimiento más profundo de los textos, pero también conocerse entre ellos, acercarse un poco más al otro.

El haber realizado las sesiones a lo largo del semestre escolar, y lo suficientemente espaciadas, permitió que los tertulianos tuvieran el tiempo suficiente para hacer las lecturas. De esta manera también la moderadora pudo observar el proceso de avance de los chicos. Las sesiones de tertulia pudieron convertirse en un hábito, los tertulianos estaban conscientes de que cada quince días nos juntábamos para platicar sobre lo leído.

4.3.3.2 ASPECTOS POR MEJORAR DE LA IMPLEMENTACIÓN

Es necesario que en futuras ocasiones se realice una evaluación al principio de las sesiones y al final para observar más detenidamente el avance en la comprensión de textos, tomando en cuenta qué tan habitualmente leen, cuáles son las lecturas que realizan y cuáles son sus estrategias para abordar una lectura. Al no contar con las clases presenciales definidas, se dificultó la captación de los alumnos para que pudieran participar en las sesiones. En el caso del plantel Tarímbaro, al desarrollarse la tertulia por vía remota, era necesario que contaran con los recursos de tiempo y conectividad para enlazarse a las videollamadas. En cuanto al plantel de Villa Madero, las voluntarias debían contar con la facilidad para asistir, lo cual se complicó al final, ya que tuvieron que faltar a las sesiones para cumplir con sus compromisos laborales.

Respecto a la facilitación de las lecturas, en esta ocasión se utilizaron archivos para compartir los textos. En futuras ocasiones podría trabajarse alguna gestión que dote a las bibliotecas escolares con copias de los libros o inclusive que haya un apoyo que ayude a los tertulianos adquirir los libros, porque, aunque sí hicieron las lecturas, se mencionó en varias ocasiones que era difícil leer en la computadora (aquellos que cuentan con una) o en el dispositivo móvil.

De manera general, este proyecto puede hacer partícipe a otras personas que se encuentran dentro del espacio educativo, como a otros profesores o directivos, ya sea para que asistan a alguna o algunas sesiones, o para que puedan apoyar en algún aspecto de la planeación y/o de la implementación de más tertulias.

5 CONSIDERACIONES FINALES

El propósito de este trabajo consistió en fomentar la lectura placentera en adolescentes de comunidades rurales por medio de la tertulia literaria. Se buscaba que ésta se enfocara en la construcción de los enlaces sociales para darle un significado a la lectura, haciéndola un hábito por medio de la repetición. Con este fin, reconozco que para poder conseguir una habilidad lectora es necesario que haya un hábito lector y para construir este último se precisa de la voluntad del sujeto y de un objetivo que se quiera conseguir con la lectura. Estos objetivos y expectativas de la lectura están regidos por el tipo de texto al que se va a acercarse el lector para que pueda gestionar los recursos y habilidades adquiridos desde su experiencia y sus conocimientos previos. Como ya se mencionó, se pretendía que el alumno se convirtiera en un lector activo, que se permitiera disfrutar de la lectura, placentera o recreativa, asimilando la actividad lectora como algo cotidiano y aprendiendo a estimular su vida con cualquier tipo de textos.

En muchas ocasiones se piensa que el acto lector es una actividad individual y que tiene nula repercusión en la vida social, pero en realidad tiene un significado social y cultural. Se suele percibir a la lectura como un medio para acceder al conocimiento, es decir, sólo se reconoce por su valor instrumental y se deja completamente de lado a la lectura placentera que se puede encontrar en los tiempos de ocio. Así, fue necesario retomar este último enfoque para que la lectura fuera absorbida por la cotidianeidad y para que tuviera valor por sí misma.

Se puede abordar la lectura como un diálogo con los autores, que nos permite conocer y reconocer a nuestro propio ser para conformar la persona que queremos ser, ya que la lectura nos brinda experiencias que se suman a las de la vida real. Al reconocer la lectura como una experiencia placentera, se abre la posibilidad de que se convierta en un hábito, en un diálogo continuo para llegar a formar un pensamiento crítico que nos proporciona las herramientas para poder observar problemáticas de su propio contexto y llegar a resolverlas.

En el apartado sobre la “Comprensión lectora” se mencionó la idea antigua que entiende el acto de leer como una lectura oral competente. A partir de los estudios de Thondirke y Bartlett sobre la memoria y el procesamiento de información en la década de los años treinta del siglo XX, se abrió la perspectiva que establecía que era necesario el conocimiento previo para acceder al nuevo, es decir, para procesar nueva información

debemos enlazarla con el conocimiento y con las experiencias anteriores (*apud* Bofarull *et al.*, 2001: 21).

Para la comprensión lectora se deben tomar en cuenta los siguientes puntos:

- 1) El lector construye una comprensión más completa de lo leído al asociar algún elemento de la lectura con sus experiencias.
- 2) La comprensión lectora se da en la medida en que el lector sea capaz de relacionar su contexto con la información del texto. Esto también implica la capacidad de hacer inferencias sobre lo que no se dice en el texto, que está relacionada con la comunidad de hablantes a la que pertenece el lector, ya que es la cultura de quien lee la que aporta los textos culturales, pero también la perspectiva de la realidad.
- 3) La comprensión lectora depende de los objetivos que tengan los lectores; eso implica que el acto de lectura requiere de voluntad, y eso lo convierte en un acto consciente.
- 4) El lector debe sentirse motivado para permanecer para perseverar en el hábito de la lectura.
- 5) Debido a la variedad de tipos de texto, las expectativas del lector influyen en su tratamiento y en la manera en que utiliza sus herramientas para abordar el texto.

La capacidad de comprensión lectora de un sujeto responde a la autogestión de sus recursos para abordar una lectura; sin embargo, estos recursos, y el modo de administrarlos, se aprenden desde el entorno inmediato, por lo tanto, es crucial que el acercamiento a la lectura sea desde lo colectivo (desde su familia y sus amigos), donde los lectores puedan aprender de los otros y además apropiarse de diferentes técnicas para acercarse al significado. Estas técnicas permiten fortalecer la habilidad lectora que puede ser enseñada y entrenada. Según Cooper (1999) estas habilidades pueden ser de dos tipos: en primer lugar, están aquellas que ayudan a entender el texto, como el vocabulario e identificación de la información; en segundo lugar, están los recursos que permiten relacionar el texto con experiencias previas, y en este punto entran las inferencias, la lectura crítica y las actividades de regulación de información. En caso de no fortalecer de manera integral estas habilidades, se puede llegar a caer en el “analfabetismo funcional” o neoanalfabetismo, cuando el sujeto muestra un uso restringido y deficiente de la lectura, lo que le imposibilita el acceso completo

al significado de la lectura y le ocasiona una aversión al acto lector y, en situaciones más drásticas, incluso el “fracaso escolar” y la deserción.

El uso de las inferencias para captar la atención de los lectores es necesario. Para comenzar, se reconoce que todos los textos omiten ciertos detalles por el hecho de que no es conveniente escribir absolutamente todo y además para centrar la atención en lo que es esencial para la percepción estética del texto. Las omisiones requieren de una actitud ejecutiva del lector, pues las inferencias realizadas surgen de su experiencia y conocimiento previo. Entonces, el texto es un producto cultural que está en constante diálogo con sus lectores y su interpretación se va modificando de acuerdo con el espacio y el tiempo. Un lector activo no sólo es un consumidor voraz, sino está abierto a la lectura misma, está dispuesto a ser atravesado por ella, como diría Larrosa (2006: 71).

En el caso de la tertulia, al abrirse como foro en el que se intercambian las experiencias individuales de los lectores, se podría pensar que terminaría en un caos producido por cada una de las interpretaciones que puede llegar a tener una lectura, pero lo cierto es que esta dinámica, en la que se comparten tantas ideas, sentires y perspectivas, hace que se logre llegar a un nivel de significado del texto más profundo y ello se debe a la experiencia colaborativa. Por otro lado, para hablar de un hábito lector, es necesario reconocer que el sujeto debe disfrutar la lectura en sus ratos de ocio. El concepto del hábito implica que pueda ser educado y perfeccionado. Al mismo tiempo la relación que el sujeto tiene con la lectura es consecuencia de la manera en que esta actividad es percibida en su entorno. Por lo tanto, se puede decir que el hábito es un problema social que tiene que abordarse precisamente desde este enfoque, construyendo esquemas en los que la colaboración colectiva es fundamental.

Para todos los seres humanos es de suma importancia la socialización. La manera cómo nos conducimos con los demás también nos enriquece a nosotros, pero específicamente en la etapa de la adolescencia la vida social es imprescindible. La mayoría de las actividades de los chicos se define por el tiempo que van a compartir con sus pares. Así, el formato de las tertulias permite desarrollar un ambiente más relajado para que puedan convivir de manera respetuosa. En un principio puede ser un pretexto para socializar, pero al final se podrá notar que la relación con la lectura se vuelve más amigable.

Existe la idea ampliamente reconocida de que los adolescentes requieren trabajar más sus habilidades de lectura. Si bien esta aseveración es verdadera, lo es hasta cierto punto. En realidad, los jóvenes cuentan con más herramientas para la comprensión de los textos de los que podemos pensar. Por ejemplo, son consumidores de textos audiovisuales como películas, series, videojuegos, lo que indica que además ya cuentan con sus propios gustos y se puede partir de estos intereses para incrementar su interés por la lectura. También hay que reconocer que los adolescentes en su educación básica ya han tenido ocasiones para leer, que, si bien se vinculaban a leer de manera obligatoria, habían iniciado sus habilidades lectoras, por lo que los jóvenes no están partiendo de cero. Para diseñar actividades que fomenten la lectura en los adolescentes es primordial tomar en cuenta esta información. Si queremos convertir la lectura en un hábito, es necesario que el acto lector se repita. En esta repetición juegan un papel importante los gustos, por eso hay que buscar textos cuyos temas reflejen los intereses de los jóvenes.

El plan de educación que actualmente se está implementando en México tiene el propósito de educar ciudadanos que tengan capacidades, hacerlos aptos para que formen parte de un mundo laboral que explota a los trabajadores, en el que tienen que obedecer y para eso deben gestionar sus propios sentimientos para que no interfieran en su productividad. Es prioritario para los docentes ofrecer alternativas en las que se fomente la alfabetización crítica con la finalidad de que el alumno cuestione su entorno, dé valor a sus propias experiencias y fortalezca su voz, con el propósito de que sea un agente activo de su comunidad, que se preocupe y ocupe de las problemáticas de su alrededor. Precisamente en la propuesta de la tertulia se pretende abrir un espacio en el que sea posible la formación de ciudadanos participativos.

Desde el siglo XVII, las tertulias abordaban la lectura con un enfoque de interacción social. En el año de 1978 en Barcelona surgió la propuesta de que esa misma dinámica se retomara en la Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) en diferentes escenarios sociales. El propósito era construir un acercamiento colectivo a la lectura y también fomentar un acercamiento entre los participantes. Al promover el diálogo entre los tertulianos, se puede lograr una resignificación de problemáticas y conflictos de la sociedad desde la construcción de la comunidad. Se ha observado que en las Tertulias Pedagógicas Dialógicas los estudiantes experimentan un espacio amigable en el que se sienten libres de expresarse, permitiendo el

desarrollo de habilidades orales y la colaboración para lograr un entendimiento profundo del texto y mantener el interés por la lectura. Actividades como la TPD proponen un enfoque de aprendizaje en el que el pensamiento crítico y autónomo recobra fuerza para lograr la formación de individuos con habilidades sociales como la identidad y la solidaridad en la que se abre un espacio para el fortalecimiento de la voz de los alumnos.

Gracias al diálogo podemos acercarnos al otro, a la manera en que percibe el mundo y la realidad, y a la vez expresarnos a nosotros mismos nuestras experiencias y vivencias. Pero para lograr ese nivel de intercambio, uno debe estar dispuesto a llevar a cabo un diálogo real. Ahora bien, cuando este texto resulta ser constantemente asimilado por una cultura, el texto se convierte en parte del discurso cultural, por lo tanto, es pertinente detenernos a analizar los textos que se están leyendo, quién los está ofreciendo y con qué intención.

En el apartado sobre las “Aportaciones de la tertulia” encontramos cómo algunos autores reconocieron las ventajas de la implementación de la tertulia pedagógica en los participantes: destacaron el diálogo horizontal, el fortalecimiento de un pensamiento crítico, mejoramiento de habilidades discursivas y un ambiente agradable para ayudar en la permanencia de los alumnos y evitar la deserción escolar. Comparando las observaciones del apartado “Aportaciones de la tertulia” previamente señaladas con la implementación que aquí reporto y que realicé en las comunidades de Villa Madero y Tarímbaro, se puede reconocer en la Tertulia Pedagógica una alternativa que incluso puede ayudar a combatir la deserción escolar. La tertulia se basa en enseñanza significativa que abre a los participantes un espacio horizontal, democrático y respetuoso para que puedan enlazar las lecturas con sus experiencias, opiniones y sentires, lo que les permitirá desarrollar sus habilidades comunicativas y tejer redes que posibiliten resolver problemas de forma colaborativa.

Al tener como objetivo el fomento del hábito lector en los estudiantes de educación media superior, es necesario ofrecer en las tertulias una estructura que les permita sentirse más libres que en las clases convencionales, pero tratando de controlar algunas variables que puedan llegar a entorpecer la implementación y reducir los beneficios. En la presente propuesta decidí trabajar con sesiones quincenales a lo largo del semestre para generar un hábito. Realicé una antología de lecturas con temas que pudieran ser del interés de los participantes. Algunos fragmentos se leyeron en voz alta en la sesión, pero la mayoría de las lecturas se asignaron para realizarlas previamente. Desde el papel de coordinadora, fungí

como moderadora buscando promover el diálogo respetuoso entre los asistentes e intenté adecuar el espacio en cada una de las sesiones presenciales para mantener el diálogo horizontal.

Para la realización de las tertulias propuse realizar una antología de lecturas que lograra mantener involucrados a los participantes, que, en el caso particular de este proyecto, eran adolescentes. Los textos debían tomar en cuenta las habilidades del lector, pero sobre todo ser asombrosos y significativos. En el caso de la utilización de textos clásicos era necesario aplicar dinámicas que propiciaran y estimularan la participación de los chicos. Respecto al resto de las lecturas, hubo que reconocer las limitantes que pudiera haber en el entorno en cuanto a habilidades de lectocomprensión y los intereses temáticos. La utilización de textos clásicos era recomendada por tratar temas universales que son vigentes en cualquier época y espacio. Sin embargo, sin un acompañamiento adecuado por parte del facilitador puede resultar demasiado ajeno y distante.

Tanto en los libros de educación básica como en los de secundaria se puede encontrar una gran oferta de lecturas de diferentes géneros y de diferentes corrientes literarias, que se centra en autores hispanoamericanos. Se puede observar que la naturaleza de las lecturas corresponde a la etapa de aprendizaje y de las expectativas que el sistema educativo tiene de las habilidades de los alumnos. Lo anterior implica que los alumnos, al llegar al nivel Medio Superior, ya cuentan con un bagaje cultural significativo en cuanto a lecturas se refiere y con habilidades que les permitan acceder al significado de lecturas más complejas. Lamentablemente, se observa que la mayoría de los alumnos no se han interesado por acercarse a la lectura, a pesar de que tuvieran esta oportunidad por medio de los libros de texto gratuitos. La razón puede deberse al poco interés por leer por parte de ellos o en sus casas, o incluso a que los profesores no empleen dinámicas adecuadas para acercarlos a los textos. Si comparamos la oferta de lecturas en el nivel básico con el nivel secundaria, descubrimos que mientras en el nivel básico se aborda la lectura desde una perspectiva recreativa y placentera, en el nivel secundaria sirve para ejemplificar conceptos, es decir, es una herramienta didáctica, que conduce a la idea de que la única manera de relacionarse con la lectura es para conseguir información. Sin embargo, los profesores de Educación Media Superior podemos buscar alternativas para enfocar la lectura en una actividad recreativa para que los alumnos puedan disfrutarla estéticamente y fortalecer su hábito lector.

Con el propósito de apoyarnos en los programas de Literatura I y II, propuestos por la Dirección General de Bachillerato, se decidió seguir con la línea que marcan dichos programas, en la que en el curso de Literatura I se aborda el género narrativo y en Literatura II, la lírica y el drama. Por lo tanto, las sesiones de las tertulias se dividieron en dos fases: Fase 1. Narrativa; Fase 2. Lírica y Drama. Cada fase contó con 7 sesiones que se repartieron a lo largo del semestre. Dado que las lecturas abarcaban varios géneros literarios, se propuso que el hilo conductual fuera la temática para así mantener la atención de los participantes en las lecturas. Esto permitió que las lecturas se fueran enlazando y complementando unas con otras y que las participaciones de los tertulianos fueran más enriquecedoras, ya que conforme iban pasando las sesiones, los participantes se iban especializando en el tema y fortalecían sus opiniones, dotando a su voz de más poder.

El tema que consideré para la tertulia es la relación entre la vida y la muerte, por ser un tema que se ha mantenido vigente a lo largo de la historia de la humanidad y en el contexto de la pandemia de COVID-19, que nos ha cambiado la vida a todos y está todavía más presente. La epidemia nos puso de frente a la muerte y lo que trae consigo como el luto, el duelo, el llanto y el lamento por la pérdida de seres queridos. Para la selección de las lecturas tomé en cuenta a los autores que ya habían sido referidos ya sea en los libros de lecturas del nivel básico o en los libros de texto de secundaria.

Para un buen funcionamiento de la tertulia era necesario que el tertuliano leyera con anticipación los textos y que seleccionara fragmentos que le fueran significativos, así como que tuviera la disposición para realizar las actividades para poder enriquecer la discusión en las sesiones. De igual manera, era primordial que las intervenciones se manejaran en un tono de respeto y cordialidad. Asimismo, a partir de mi experiencia, quisiera resaltar que el compromiso del moderador es crucial para este tipo de actividades, pues utilicé herramientas específicas para mantener los canales de comunicación abiertos, en los que se pudiera resolver dudas, enviar indicaciones y compartir materiales. Para enriquecer y estimular las intervenciones de los participantes es altamente recomendable que los moderadores realicen sus propios contenidos de apoyo que les ayuden a insertar datos que contextualicen al texto y a su autor. El moderador tiene como tarea mantener un ambiente de participación respetuoso y cordial entre participantes.

El buen funcionamiento de las sesiones requiere de una planeación de las secuencias, en las que las actividades se enfoquen en crear situaciones en las que los alumnos alcancen a desarrollar un aprendizaje significativo. No obstante, reconozco que las planeaciones al mismo tiempo deben ser flexibles en la medida en que se desarrolle la dinámica de diálogo en cada sesión.

Se mencionó con anterioridad que hubo dificultades para la conformación de los grupos de las tertulias, sobre todo en los grupos que estaban trabajando en vía remota. En un principio, consideré trabajar con la totalidad de los alumnos pertenecientes a los grupos que cursan la asignatura de Literatura, sin embargo, por motivos de la pandemia y para evitar contagios decidí hacer llamado a participantes voluntarios, lo que implicó una baja respuesta en cuanto al número de participantes. En caso de volver a manejar la tertulia como una actividad extra y voluntaria, será necesario buscar las medidas para incentivar la participación más allá de los puntos extras, utilizando recursos en los que se fomente el aspecto social que es tan importante para los adolescentes, como pueden ser dinámicas de integración de grupos que ayuden a que los alumnos se interesen en las tertulias.

De igual manera, observé una buena recepción de los textos. Los participantes conseguían un buen nivel de comprensión lectora, esto se notaba en sus participaciones, en las que hacían conexiones con experiencias y conocimientos pasados, así como en algunas inferencias sobre los textos, pues señalaban el tipo de lenguaje utilizado, comparando un texto con otro. La comparación entre los textos fue posible en gran medida gracias a que compartían un hilo temático. Esto permitió enriquecer más sus participaciones. En comparación con las primeras sesiones, observé un mayor desenvolvimiento en la habilidad de expresión oral de los tertulianos; eso también puede deberse al buen ambiente de respeto y colaboración que se mantuvo en todas las sesiones, que los llevó a acercarse más al texto y entre ellos.

Comparando las dos modalidades de trabajo, presencial y virtual, sí se notó un gran contraste. Es preciso destacar que por motivos de logística la primera sesión del Plantel de Villa Madero tuvo que ser vía remota, por videollamada, y las participaciones fueron muy escasas y escuetas debido a la renuencia a participar de los tertulianos. Lo anterior pudo deberse a que por baja conectividad o por respetar la privacidad del espacio de los alumnos, no se les puede obligar a encender la función de la cámara en las videollamadas. Esto trae

complicaciones, ya que es difícil estar moderando sin las interacciones que marca el lenguaje corporal. Las mismas tertulianas, que tuvieron participaciones limitadas en la primera sesión virtual, en las sesiones presenciales se mostraron confiadas, desenvueltas, e interactuando entre ellas.

Durante el desarrollo de las sesiones, ya fueran presenciales o vía remota, constantemente verifiqué si los canales de comunicación estaban abiertos, para saber si los participantes estaban poniendo atención y con el fin de que la comunicación fluyera con más naturalidad. Sin embargo, las sesiones virtuales requerían de un mayor esfuerzo para captar la atención, lidiando incluso con las desconexiones de las llamadas, al tiempo que trataba de mantener el hilo de la conversación y de fomentar la participación. Mientras tanto, en la modalidad presencial, con una pequeña intervención de la moderadora las participantes hicieron suyas las sesiones. Allí se pudo observar que las tertulianas intercambiaban sus participaciones y completaban los comentarios de las demás de manera muy orgánica, debido también a la interacción del lenguaje corporal, lo que les permitía socializar. Durante las sesiones vía remota no se lograba este intercambio por la limitación del cuadro de la pantalla, y en la totalidad de las sesiones, por cuestiones de baja conectividad, ni siquiera podían encender la cámara. Por lo tanto, es recomendable realizar las tertulias de manera presencial, pues es allí donde se pueden establecer lazos que en las sesiones de vía remota son sumamente difíciles de estimular.

Al finalizar las sesiones sí se logró observar una gran diferencia entre los dos grupos: para empezar, se mantuvieron más constantes las participantes presenciales que los tertulianos virtuales y, aunque en los dos grupos los que permanecieron sí mantuvieron el compromiso por leer y participar, se notó que en la modalidad virtual hizo falta la interacción frente a frente, en la que se asimilaba el intercambio de información corporal que a veces se sale de la lectura lógica, pero que sí se percibe, comunica y abona a la interacción social.

A pesar de las dificultades, en ambas modalidades se observó que los participantes fueron mostrando una mayor seguridad en el modo de expresarse y en sus opiniones sobre las lecturas, confiaban en que entendían mejor que antes y sus observaciones eran cada vez más profundas, lo que implicaba que su comprensión había progresado. Las tertulianas señalaron que previamente no habían leído un libro completo, sin embargo, se mostraron muy interesadas y entusiasmadas con las historias relatadas en las lecturas, al punto de

complementarse entre ellas, dejando las participaciones de la moderadora al mínimo. El uso del contenido de apoyo por parte de la moderadora fue muy fructífero, ya que esa información ayudó a enlazar los datos con la lectura y las experiencias y conocimientos de los tertulianos, incluso con otros textos culturales como series o películas.

Las habilidades lectoras de los tertulianos mejoraron en relación directamente proporcional a su compromiso con las sesiones y las lecturas. Conforme las sesiones iban avanzando se pudo observar cómo los tertulianos se sentían cada vez más cómodos participando, defendiendo sus puntos de vista y enlazando las lecturas con sus experiencias, perdiéndole el miedo a leer.

La propuesta de este trabajo ofrece una alternativa a todos aquellos profesores que estén interesados en dinámicas de fomento de la lectura. Las tertulias en particular se enfocan en abordar la lectura desde una perspectiva placentera, centrada en la socialización e intercambio de ideas tan importante para todo ser humano y crucial para los adolescentes. A pesar de los contratiempos y problemas que pueden surgir al momento de la implementación, las actividades que busquen el fomento de la lectura por medio de la colaboración colectiva como las Tertulias Dialógicas pueden ser exitosas, e incluso permiten dismantelar o desmitificar la idea de la literatura como algo complicado e inalcanzable para los lectores neófitos, y, por el contrario, hacen sentir propio el acto lector a lo que se añade la ventaja de poder compartirlo.

6 BIBLIOGRAFÍA

- Abril, G. (2007). *Análisis crítico de textos visuales*. Madrid: Síntesis.
- Adame Moreno, M. G., Ruvalcaba González, R. y Aliaga Valenzuela, M. A. (2018). *Lengua Materna Español I*. México: Patria.
- Adame Moreno, M. G. y Ruvalcaba González, R. (2019). *Andar la palabra 3. Español. Secundaria*. México: Oxford University Press.
- Aguilar Ródenas, C. (2008). La tertulia literaria dialógica de LIJ. Otra manera de entender la lectura en la formación de maestros y maestras. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 236, 27-35.
- Aguilar Ródenas, C. (2012). La tertulia literaria dialógica de LIJ y la alfabetización digital. En A. Ambròs, J. Perera y M. Suárez del Mar (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Experiencias de innovación educativa en la universidad* (pp. 9-21). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Aguilar Ródenas, C. (2013). La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 77, 99-102.
- Aguilar Ródenas, C., Traver Martí, J. A. y Martí Puig, M. (2008). Género y el diario de la tertulia literaria dialógica de San Agustín. En P. Sahuquillo (ed.), *Educación, género y políticas de igualdad* (pp. 881-890). Universitat de Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Alatorre, A. (1999). La persona de Juan Rulfo. *Literatura Mexicana*, 10(1-2), 225-247.
- Alatorre, A. (2017). Sor Juana y los hombres. *Prolija Memoria. Segunda época*, 1(1), 183-198.
- Alonso, M. J., Arandia, M., y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11, 71-77.
- Álvarez-Álvarez, M. del C. y Guerra-Sánchez, S. (2016). Leer y dialogar: Investigación-acción de los inicios de una tertulia literaria dialógica en educación primaria. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 229-247.

- Andrews, J. (2018). Garcilaso y Góngora: Un análisis del *carpe diem* en el Renacimiento y el Barroco. *Plvs vltra*, 4(1), 1-8.
- Apollinaire, G. (2014). *Alcoholes*. México: Conaculta.
- Arango, M. A. (1991). La intrahistoria y lo mítico, elementos de protesta social en la narrativa de Gabriel García Márquez. *Castilla: Estudios de literatura*, 16, 7-18.
- Arias, M., y López Ferreira, E. L. (2018). Habilidad lectora en adolescentes privados de libertad. *Ciencia y Educación*, 2(2), 53–62.
- Aridjis, H. (2009). *Antología poética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bajtín, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Ballester Pardo, I. (2019). Aridjis, Homero. Antología poética (1960-2018). Edición de Aníbal Salazar Anglada, Madrid, Cátedra, Colección Letras Hispánicas, 408 págs. *Philobiblion: Revista de Literaturas Hispánicas*, 8, 119-123.
- Baumann, J. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*, 8(31-32), 89-108.
- Bellini, G. (1997). *Nueva historia de la literatura hispanoamericana*. Madrid: Castalia.
- Bloom, H. (2019). *Shakespeare: La invención de lo humano*. Barcelona: Anagrama.
- Bofarull, M. T., Cerezo, M., Gil, R., Jolibert, J., Martínez Rico, G., Oller, C. y Vidal Abarca, E. (2001). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: GRAÓ.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta poética*, 27(1), 97-114.
- Cala, J. M. (2020). Apuntes para una política precaria del duelo en tiempos de COVID-19. En N. Escutia, B. Fleitas y T. Oñate (coords.), *Pandemia, globalización, ecología: ¿Qué piensa la hermenéutica crítica? 34 filósofas y filósofos responden a estas cuestiones* (pp. 85-94). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Camarero, J. (2008). *Intertextualidad: Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*. Barcelona: Anthropos.

- Canto Salinas, E. A., Grada Martínez, H. L., y Grimaldo Medina, M. (2019). *Lengua Materna. Español 2*. México: Santillana.
- Cañadas Rodríguez, E. (2003). *Ficción y realidad en la obra de Truman Capote* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4031/1/T23992.pdf>
- Capote, T. (2011). *Cuentos completos*. Buenos Aires: Anagrama.
- Carranza Figueroa, C. V. (2020). *Desarrollo de la escritura en la producción de textos funcionales en estudiantes de primaria de una institución educativa Bolívar 2020*. Trujillo: Universidad César Vallejo.
- Carrillo Sandoval, S. y Arredondo Vargas, L. R. (2018). *Español 3*. México: Nuevo México.
- Casar González, E., García Fernández, J. M., Rodríguez Escudero, C. y López Olalde, J. (2014). *Español 3. Explora. Secundaria*. México: Castillo.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo Rojas, A. Y., Luna Castillo, A. L., Luna Reyes, J. e Ibarra Bolaños, I. I. (2020). *Español 1. Secundaria. Conecta más*. México: SM Ediciones.
- Castillo Rojas, A. Y., Luna Castillo, A. L., Luna Reyes, J. e Ibarra Bolaños, I. I. (2018). *Español 2. Secundaria. Conecta más*. México: SM Ediciones.
- Castillo Rojas, A. Y., Luna Reyes, J. Ibarra Bolaños, I. I. y Luna Castillo, A. L. (2020). *Español 3. Secundaria. Conecta palabras*. México: SM Ediciones.
- Castro de Castillo, E., Cubo de Severino, L., Duo de Brottier, O., Ejarque, D., Müller de Russo, G., Lacón de Lucia, G. N. y Vega, A. M. (2007). *Leo pero no comprendo*. Córdoba: Comunicarte.
- Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G., y Rojas García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Chomsky, N. (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Cooper, D. J. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Cueva, H. (2018). *Español 1*. México: Trillas.
- Cueva, H. y de la O, A. (2020). *Español 3*. México: Trillas.

- De Teresa Ochoa, A. M., Achuga Díaz, E. N. I., y Viejo Sevillano, Z. (2018). *Español 2. Infinita Secundaria*. México: Castillo.
- del Puerto, L. G., Thoms, C. y Boscarino, E. (2018). Nivel de comprensión lectora en estudiantes que inician primer año de carrera universitaria. *Revista Científica de la UCSA*, 5(02), 11–25.
- Deyermond, A. D. (1999). *Historia de la literatura española. La Edad Media*. Barcelona: Ariel.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluación/Factores%20de%20Evaluación/Práctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Díaz Armas, L., y Rodrigues, C. (2013). Libros ficticios y universales: la intertextualidad como diálogo. *Anuario de investigación de la Literatura Juvenil*, 11, 61-70.
- DGB (2018a). *Literatura I. Programa de estudios tercer semestre*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- DGB (2018b). *Literatura II. Programa de estudios cuarto semestre*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Dueñas Lorente, J. D. (2011). Fomentar el deleite: el humor en la literatura juvenil. *Anuario de Investigación de la Literatura Juvenil*, 9, 21-31.
- Flecha, R. (1998). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Forbes México. (15 de enero 2021). Muertes por Covid-19 en el mundo superan 2 millones. *Forbes México*. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/mundo-muertes-covid-19-2-millones/>
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Galván, M. (23 de enero de 2021). Duelo COVID: la plataforma que brinda apoyo tras la pérdida de un ser querido. *Expansión política*. Recuperado de <https://politica.expansion.mx/sociedad/2021/01/23/duelo-covid-la-plataforma-que-brinda-apoyo-tras-la-perdida-de-un-ser-querido>
- García Dávila, F. D., Parra Miguel, J. F., y Juárez Perete, I. C. (2018). *En marcha. Lengua materna. Español, primer grado de secundaria*. México: Progreso.

- García Dávila, F. D. y Parra Miguel, J. F. (2018). *En marcha. Lengua materna. Español, segundo grado de secundaria*. México: Progreso.
- García Fernández, J. M., Rodríguez Escudero, C., García Rivera, O. y Hernández Vázquez, S. L. (2017). *Travesías Español 2*. México: Castillo.
- García Fernández, J. M., Rodríguez Escudero, C., García Rivera, O., y Núñez Narváez, R. (2018). *Travesías Español 1*. México: Castillo.
- García Márquez, G. (2015). *Relato de un naufrago*. México: Planeta.
- Giroux, H. A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gómez de Erice, M. V. y Zalba de Aguirre, E. M. (2003). *Comprensión de textos. Un modelo conceptual y procedimental*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- González Manzanero, V. (2016). *De la formación permanente del profesorado a la formación dialógica de la comunidad: análisis de una tertulia pedagógica comunitaria* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- González Pereda, A. y Zaragoza Ríos, O. (2017). *Español 3*. México: Santillana.
- Google Noticias (3 de febrero de 2021). Coronavirus. COVID-19. *Google Noticias COVID-19*. Recuperado de <https://news.google.com/covid19/map?hl=es-419&gl=MX&ceid=MX%3Aes-419>
- Gordillo Alfonso, A., y Flórez, M. del P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 1(53), 95–107.
- Henao Álvarez, O. (2001). Competencia lectora de alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 24(1), 45-67.
- Hernández, D., Zorrilla, J., Martínez, J. M. y Nolasco, M. (2018). Currículo, enseñanza y aprendizaje. En *Políticas y estrategias para hacer efectivo en México el derecho de los jóvenes a la Educación Media Superior*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Jones, R. O. (2000). *Historia de la literatura española 2. Siglo de Oro: prosa y poesía*. Barcelona: Ariel.
- Khawam, R. R. (2011). *Las mil y una noches I*. Barcelona: Edhasa.
- Kristeva, J. (1997). Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*, 2, 1-24.

- Laguna Mariscal, G. (2000). "En tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada": historia de un tópico literario (II). *Anuario de Estudios Filológicos*, 23, 243-254.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Cuenca: CEPLI-FSM.
- Lepe, E. (2020). *Español 1*. México: Trillas.
- Londoño, A. (2020). *Español 3. Comunico lo que pienso*. México: Fernández Educación de C.V.
- Luria, A., Leontiev, A. R., y Vigotsky, L. S. (2007). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Manrique, J. (1983). *Coplas a la muerte de su padre*. Madrid: Castalia.
- Margarit, L. (2013). *Leer a Shakespeare*. Buenos Aires: Quadrata.
- Margallo, A. M. (2012). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *Anuario de investigación de la Literatura Juvenil*, 10, 69-85.
- Maristain, M. (17 de febrero de 2018). ¿Leen los jóvenes en México? La lectura digital hace milagros. *Sinembargo.mx* Recuperado de <https://www.sinembargo.mx/17-02-2018/3384442>
- Martín de Riso, C. (2006). Leer y ser, ser y leer. *Anuario de Investigación de la Literatura Juvenil*, 4, 69-75.
- Mínguez-López, X. (2015). Una crítica para la literatura infantil y juvenil desde la educación literaria. *Anuario de investigación en la Literatura Infantil y Juvenil*, 13, 109-126.
- Mínguez-López, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la didáctica. *Anuario de investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 109-126.
- Méndez Plancarte, A. (1995). *Obras completas de Sor Juana Inés de la Cruz. I. Lírica personal*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Molina, M. T. (2018). *Español para la vida 1. Secundaria*. México: Ángeles.
- Molina, M. T. (2014). *Construir el Español 3*. México: Ángeles.
- Monroy Fernández, J. S., Brito Rodríguez, A. y Castillo Vargas, I. (2019). *Español 2. Secundaria. Soy Protagonista*. México: SM Ediciones.
- Moore, J. (2012). "Amor cortés": un problema de terminología. En A. Basarte (comp.), M. Dumas (ed.), *Nueve ensayos sobre el amor y la cortesía en la Edad Media* (pp. 253-

- 274). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Moreira, G. L., y Araújo, J. (2018). El uso de las redes sociales para el desarrollo de la enseñanza de ELE: el investigador y el profesor. Un diálogo entre estos dos sujetos a través de la entrevista con Daniel Cassany y Dayane Cordeiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(2), 1274-1296.
- Muñoz Rodríguez, J. M. y Hernández Martín, A. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? *Revista de educación*, 354, 605-628.
- Muro Villafuerte, K. V., Chaveznava, P. C., Hernández y Hernández, C. y Rodríguez González, F. (2018). *Español 1*. México: Correo del maestro.
- Ortega López, A. J. (2018). *La écfrasis en algunos cuentos de el Llano en llamas de Juan Rulfo: La realidad entre la eternidad y el olvido* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Picazo, A. C. (1964). El soneto “Mientras por competir con tu cabello” de Góngora. *Revista de Filología Española*, 47(1), 379.
- Ponce, J. G. (30 de septiembre de 2000). Biografías: Truman Capote. *Letras Libres*. Recuperado de <https://www.letraslibres.com/mexico/biografias-truman-capote>
- Quiles Cabrera, M. del C (2007). Una aproximación a la narrativa infantil y juvenil cubana actual. *Anuario de investigación en la Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 215-238.
- Quiroga, H. (2012). *Cuentos*. Madrid: Cátedra.
- Rall, D. (2008). *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramos, S. y Carranza Caballero, A. (2013). *Español 3*. México: Castillo.
- Recalde Rodríguez, I. Alonso Olea, J., Arandía Loroño, M., Martínez Domínguez, I. y Zarandona de Juanes, E. (2014). Las tertulias literarias dialógicas en los procesos de enseñanza universitarios: reflexiones desde la práctica docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 7(3), 155-172.
- Rivera Martínez, E. (2014). *Español 3. Comunicación por proyectos*. México: Grupo Patria.

- Robeck, M. C. y Wallace, R. R. (2017). *The Psychology of Reading: An Interdisciplinary Approach* (Vol. 10). New Jersey: Routledge.
- Rodríguez, J. M. y Martín, A. H. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales?. *Revista de Educación*, 354, 605-628.
- Romo, M. (2018). *Español 1. Sin fronteras*. México: Castillo.
- Romo Pimentel, M. (2016). *Español 2. Sin fronteras*. México: Castillo.
- Rosero, J. (2010). *Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado*. Bogotá: s.e.
- Ruiz García, M. T. (2019). *Español 2. Serie ser mejor*. México: Esfinge.
- Rulfo, J. (2002). *El llano en llamas*. México: Plaza Janés.
- Sánchez, J. R. M. (2015). Intertextualidad o reescritura en Lope de Vega: “El perseguido”, “El mayordomo de la duquesa de Amalfi” y “El perro del hortelano”. *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, 21, 46-78.
- Santos Cano, T., Roca Santos, M., Nursia Loyola, O., Gamboa Suárez, J., Camacho Anguiano, A. C. y Cárdenas Hernández, K. (2018). *Lengua Materna. Español 1*. México: Larousse.
- Sanz Moreno, Á. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora. 3.er ciclo de Primaria y 1.er ciclo de la ESO*. Navarra: Gobierno de Navarra Departamento de Educación.
- SEP (2017). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2019a). *Lengua materna. Español. Lecturas. Primer grado*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2019b). *Lengua materna. Español. Lecturas. Segundo grado*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2020a). *Lengua materna. Español. Lecturas. Cuarto grado*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2020b). *Lengua materna. Español. Lecturas. Sexto grado*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2020c). *Lengua materna. Español. Lecturas. Tercer grado*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2020d). *Lengua materna. Español. Lecturas. Quinto grado*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- Shakespeare, W. (2015). *Obras completas II. Tragedias*. México: De Bolsillo.
- Tejerina Lobo, I., Rodríguez Gutiérrez, B., Bringas de la Peña, F., Echeverría Arce, E., Gutiérrez Sebastián, R., Bolton Pearson, N., Amparan Cardin, F., y Gutiérrez Martínez-Conde, J. (2006). Una investigación sobre las lecturas literarias y el lugar de la literatura juvenil en la ESO. *Anuario de investigación de la Literatura Juvenil*, 4, 137-167.
- Tobón, S., Martínez del Campo, G. y Belmonte, C. (2020). *Español 2*. México: Trillas.
- Torrego González, A. (2012). *La educación literaria y las tertulias literarias dialógicas: la tertulia del CEIP la Pradera de Valsain (Segovia)*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Treviño Suárez, y Gómez Ledesma, (2017). *Español 3*. México: Larousse.
- Treviño Suárez, R. H. y Gómez Ledezma, S. (2018a). *Lengua Materna. Español 1*. México: Larousse.
- Treviño Suárez, R. H. y Gómez Ledezma, S. (2018b). *Lengua Materna. Español 2*. México: Larousse.
- Varela, M. (22 de abril de 2021). México pierde lectores, pero los que quedan leen cada vez más. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/mexico/2021-04-22/mexico-pierde-lectores-pero-los-que-quedan-leen-cada-vez-mas.html>
- Vergara, R. M. (2010). Las formas del delirio en “A la deriva”, de Horacio Quiroga. *Gamma*, 3, 270-274.
- Yubero Jiménez, S. y Larrañaga Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7–20.
- Yurkievich, S. (1968). *Modernidad de Apollinaire*. Buenos Aires: Losada.
- Zanotto Cozález, M., Perales Escudero, M. D., Sandoval Cruz, R. I., Castro Azuara, M. C., Sánchez Camargo, M., Cartolari, M. y Moreno Mosquera, E. (2016). *Enseñar a leer*

y escribir en la Educación Superior. Propuestas educativas basada en la investigación. Ciudad Victoria: Fundación SM.