



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

***“LA INTERPRETACIÓN LECTORA A LA LUZ DE LAS OBSESIONES LITERARIAS”***

**T E S I S**

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

**P R E S E N T A**

**GABRIELA ARRIAGA CALZADA**

**TUTORA PRINCIPAL:  
DRA. ANA MARÍA MAQUEO URIARTE  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**COMITÉ TUTOR:  
MTRA. GLORIA ESTELA BÁEZ PINAL  
DRA. MÓNICA MORALES BARRERA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, ABRIL 2016**



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.

## **GRACIAS TOTALES**

A mis padres

A hermanos

A Hilda y Rafael

A Ana María Maqueo, Gloria Báez, Adriana Maldonado, Mónica Morales, Carlos Rubio y René Cuellar.

A todos y a cada uno de mis profesores y compañeros de la MADEMS por compartir sus conocimientos, experiencias, además de una nueva visión de la labor docente.

A mis alumnos que son la motivación para mi profesionalización y el principal objetivo de esta tesis.

## DEDICATORIA

A mis padres...

Mamá, te amo. Tu fortaleza, sabiduría y entrega total son las lecciones que jamás podré borrar de mi memoria. Te dedico este trabajo que representa no sólo dos años de profesionalización docente, sino también, dos años que transformaron para siempre nuestras vidas, nuestras realidades... nuestra familia.

Pipapá, te extraño. Tu largo viaje hasta esta tierra no pudo ver culminadas muchas de las ilusiones que tus hermosos ojos azules forjaron en el pasado. Me habría encantado compartir tantas cosas contigo, pero quizá no fue nuestro tiempo ni nuestro espacio. A ti dedico este trabajo que marchó a la par de tu última prueba, de nuestra última prueba, de nuestra última ilusión. Estés donde estés, espero que llegue la satisfacción que este trabajo hubiera podido darte, entre muchas otras que me faltan por cumplir.

# ÍNDICE

.....	1
INTRODUCCIÓN .....	6
CAPÍTULO I. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR .....	9
I.I EL CONTEXTO DE LA LECTURA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO MEXICANO .....	9
I.II LA COMPETENCIA LECTORA EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR .	18
I.III ¿POR QUÉ ENSEÑAR LITERATURA? LA IMPORTANCIA DE GENERAR ESTRATEGIAS QUE MOTIVEN SU LECTURA .....	24
CAPÍTULO II. EDUACIÓN LITERARIA, ADQUISICIÓN DE UNA COMPETENCIA LECTORA ESPECÍFICA .....	28
II.I LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN LITERARIA .....	28
II.II DE LA COMPETENCIA LITERARIA A LA LITERACIDAD CRÍTICA .....	33
CAPÍTULO III. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA TEORÍA LITERARIA Y MODELO PSICOPEDAGÓGICO .....	39
III.I APORTE DE LA TEORÍA LITERARIA A LA EDUCACIÓN LITERARIA .....	39
III.II PSICOCRÍTICA: LA LECTURA A LA LUZ DE LAS OBSESIONES LITERARIAS.....	40
III.III MODELO PSICOPEDAGÓGICO CENTRADO EN EL APRENDIZ.....	50
CAPÍTULO IV. SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO GRADUAL DE LA LITERACIDAD CRÍTICA.	57
IV.I EXPOSICIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA .....	57
OBJETIVO GENERAL.....	59
OBJETIVOS PARTICULARES .....	59
CONTENIDO TEMÁTICO .....	59
ESPACIO .....	59
TIEMPO.....	59
RECURSOS.....	59
IV.II DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA .....	60
ACTIVIDADES.....	62
CAPÍTULO V. EXPOSICIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	78
V.I ESPACIOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE .....	79
V.II EVIDENCIA DE EXPOSICIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA .....	80
CONCLUSIONES.....	93
EVALUACIÓN DE RESULTADOS .....	94
BIBLIOGRAFÍA .....	96

## LA INTERPRETACIÓN A LA LUZ DE LAS OBSESIONES LITERARIAS

ANEXO 1. CUENTOS DE INÉS ARREDONDO .....	100
EJEMPLO DE ANÁLISIS DE OBSESIONES LITERARIAS .....	100
EJEMPLO DE PARRILLAS CON BASE EN LAS OBSERVACIONES .....	110
Inés Arredondo: “Tan extraña y tan íntima” .....	112
Entrevista (fragmento) .....	115

## INTRODUCCIÓN

El acercamiento a los textos literarios, como un hábito de lectura, ha disminuido con el paso de los años en nuestro país, de acuerdo a las diferentes encuestas y estudios llevados a cabo por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes<sup>1</sup>; y el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Esta actitud ante la literatura resulta preocupante para diversos estratos de la sociedad, por lo que hay diferentes campañas que intentan impulsar una motivación a la lectura de este tipo de textos.

En el sector educativo, la solución a este problema involucra exclusivamente a los profesores, quienes requieren de más y mejores herramientas didácticas que coadyuven a la importante labor de convertir la enseñanza de la literatura en una educación literaria, así como a desarrollar en los alumnos una competencia específica. Asimismo, el docente debe incluir en sus planeaciones estrategias de lectura que formen lectores críticos, capaces de comprender e interpretar no sólo textos literarios breves, como el cuento, sino también, entender la función social, histórica y cultural de la literatura.

La presente tesis tiene como objetivo trascendental exponer una secuencia didáctica, con base en el modelo de la enseñanza centrada en el aprendiz, que desarrolle una competencia lectora específica para textos literarios en alumnos de la Educación Media Superior (EMS). Para lo anterior, se realizará una estrategia de lectura fundamentada en la psicocrítica, teoría literaria que implica la identificación, el análisis y la comparación de recursos narrativos, estilísticos y semánticos en una selección de cuentos de un mismo autor. El objetivo es generar redes de asociación que lleven al lector a una interpretación más profunda del texto literario, específicamente del cuento. El proceso de análisis de esta estrategia tiene como base la identificación de las *obsesiones literarias*.

---

<sup>1</sup> Actual Secretaría de Cultura

Para efectos de este trabajo se denominan *obsesiones literarias* a las *metáforas obsesivas*<sup>2</sup> reflejadas en diversos escritos de un mismo autor. Dichas metáforas refieren aquellos tópicos o elementos narrativos— tema, personajes, ambientes, espacios, adjetivaciones, metáforas, expresiones— que aparecen reiteradamente en un conjunto de obras de un mismo autor, al tiempo que surgen como identidad de un estilo de escritura y, posiblemente, como parte de la personalidad del escritor. La psicocrítica aporta una estrategia de lectura en la que se deja al libre albedrío del lector la identificación de las obsesiones literarias. En del proceso de esta estrategia se lleva a cabo una búsqueda de lo que se denomina *mito del autor*; mismo que requiere de la *superposición*, es decir una lectura crítica y comparativa de los cuentos seleccionados.

La presente propuesta está pensada para el curso de Literatura I de la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública (DGB- SEP), en el bloque temático V “El Cuento”, y responde al objetivo general que es:

desarrollar la competencia comunicativa del estudiantado con base en el uso de competencias lingüísticas, desarrollar un cambio de actitud pasiva y elusiva a otra dinámica y comprometida. La participación creativa a partir de los textos propuestos por el cuerpo colegiado, donde desarrolle sus habilidades lectoras, analíticas y de redacción, así como de investigación e indagación. Esta asignatura tiene como principal propósito ser una herramienta interdisciplinaria, ya que las alumnas y los alumnos experimentan el placer como lector de la literatura universal, por medio de la cual, identifican el valor estético de la obra literaria [...] además del reconocimiento de los diferentes contextos ubicados en la línea del tiempo donde a través de la lectura se ubica el propio contexto del alumnado. [SEP, 2011:26]

De esta manera, se pretende que el estudiante sea un lector experto; para lograrlo, el profesor debe fomentar la emoción y gusto por la lectura. Por otro lado, esta tesis contribuye con el cumplimiento de los objetivos específicos de la unidad que indican que “el alumno será capaz de definir los elementos, características, estructura externa e interna del cuento, así como explicar el nivel contextual e intertextual de este género narrativo”. [*Ídem*: 27]

---

<sup>2</sup> Término acuñado por Charles Mournon [ Véase Clancier; 1976: 241-277]

Cabe mencionar que, debido a que el propósito central de la mayoría de los docentes de Lengua y Literatura se encamina al fomento de la lectura, este trabajo se adapta también al sistema de bachillerato UNAM, tanto en la Escuela Nacional Preparatoria en el curso de literatura como en el Colegio de Ciencias y Humanidades en los temarios que incluyen análisis de textos narrativos.

En el primer capítulo de esta tesis se aborda el marco contextual de la lectura, el objetivo de la enseñanza de la literatura que plantea la DGB y la importancia de desarrollar en las aulas una educación literaria.

El segundo capítulo contiene el marco conceptual utilizado en el desarrollo de la propuesta didáctica planteada; así como la definición de la *educación literaria*, *competencia lectora* y *literacidad crítica*.

En el tercer capítulo se analizan los aportes de la psicocrítica al campo de la didáctica de la disciplina. Dicha teoría literaria sustenta la estrategia desarrollada en la secuencia didáctica, que se encuentra descrita en el cuarto capítulo, así como el fundamento psicopedagógico de la enseñanza centrada en el alumno.

Finalmente, el Anexo contiene los cuentos preparados para su lectura a la luz de las obsesiones literarias, así como las evidencias de la aplicación de la secuencia didáctica.

## CAPÍTULO I. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

### I.1 EL CONTEXTO DE LA LECTURA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO MEXICANO

Para comprender el contexto en el que se encuentra el ejercicio lector, en el ámbito académico de nuestro país, es preciso acudir a los informes de las instituciones que se han preocupado por medir la actividad y el nivel de competencia lectora:

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)<sup>3</sup> por medio de su informe su Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA)<sup>4</sup>;
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)<sup>5</sup> mediante los informes anuales y publicaciones periódicas en las que efectúa un seguimiento de los estándares de evaluación propuestos por PISA;
- Secretaría de Cultura, anterior Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (CONACULTA), organismo que llevó a cabo la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) con el apoyo del Área de Investigación Aplicada y Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el año 2006;
- Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura A. C.<sup>6</sup>(FUNLECTURA), asociación que se dio a la tarea de realizar la segunda emisión de la ENL en el 2012;
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) que por encargo de la Secretaría de Educación Pública llevó a cabo la Encuesta

---

<sup>3</sup> Organización de cooperación internacional, compuesta por 34 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales.

<sup>4</sup> Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (por sus siglas en inglés) realiza pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 a 16 años de edad en cuestión de habilidad verbal, habilidad matemática y desempeño en ciencias.

<sup>5</sup> Organismo público creado en 2002 por decreto presidencial, cuyo propósito es ofrecer datos y herramientas para la evaluación del sistema educativo, en los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior.

<sup>6</sup> Organización civil que busca promover la lectura para el desarrollo de capacidades ciudadanas en México que cuenta con el apoyo de la Cámara Nacional de la Industria Editorial, Cámara del Papel, Cámara Nacional de la Industria de Artes Gráficas, Asociación Nacional del libro, Editorial Esfinge, Editorial SM y Editorial Santillana.

Nacional sobre Prácticas de Lectura en el 2006. Debido a que esta última sólo abarca el acercamiento a la lectura en el nivel de educación básica, resulta insuficiente para los datos que este trabajo requiere; sin embargo, las cifras que ofrece explican el desarrollo de la lectura en los niveles subsecuentes.

La OCDE creó el programa PISA con base en la idea de que

la educación ocupa un lugar central en las políticas públicas de diversos países alrededor del mundo y es uno de los pilares de cualquier estrategia de desarrollo, porque permite a un país tener una población mejor capacitada y con ello aspirar al desarrollo de ciencias y tecnologías propias, lo que a su vez tiene incidencia en el proceso productivo y, por tanto, en el crecimiento y desarrollo [Ayala, 2002: 9].

El propósito de las pruebas que integran el programa es determinar en qué medida los estudiantes del último año de la educación obligatoria han adquirido, o no, los conocimientos y habilidades relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad moderna. De acuerdo con el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE, cada competencia<sup>7</sup> debe:

- Contribuir a que el resultado del aprendizaje de los individuos sea relevante y funcional en su contexto.
- Ayudar a los individuos a enfrentar una variedad de demandas en una diversidad de contextos.
- Ser importante no sólo para los especialistas sino también para los individuos.

Estos son los pilares de la educación a nivel mundial y que dan pie al llamado *enfoque por competencias* y rigen el sistema educativo de diferentes políticas públicas. Los aprendizajes por competencias se oponen a los saberes anquilosados y a la fragmentación del conocimiento, con la finalidad de movilizar los saberes académicos en situaciones concretas de la vida cotidiana.

---

<sup>7</sup> El sociólogo suizo Philippe Perrenoud acuñó el término competencia como “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos” [2011:7]

Los informes de PISA (llevados a cabo desde 2003) se han convertido en la punta de lanza de la valoración de las competencias. El concepto de alfabetización de PISA va mucho más allá de la tradicional idea de la capacidad de leer y escribir ya que destaca la importancia de aplicar lo aprendido en el mundo real. Así, el programa utiliza un concepto de alfabetización referido a la capacidad de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar de una forma efectiva el modo en que plantean, resuelven e interpretan problemas en una variedad de materias, lo anterior supone extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos en nuevas circunstancias, algo fundamental por su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En 2002 la OCDE dio a conocer su propuesta de competencias en el proyecto DeSeCo. De acuerdo con éste son tres los bloques de *competencias claves* [Cfr. OCDE, 2005]:

- Competencias que admiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento; la habilidad para emplear el lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente; la habilidad para usar el conocimiento y la información interactivamente y el uso de la tecnología de un modo interactivo.
- Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo y administrar, gestionar y resolver conflictos.
- Competencias para actuar de un modo autónomo, comprender el contexto en que se actúa y se decide; crear y administrar planes de vida y proyectos personales y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

En la prueba global realizada en 2009, PISA enfocó su estudio a los niveles de lectura, por lo que especificó el concepto de competencia como “la capacidad de extrapolar lo que se ha aprendido a lo largo de la vida y su aplicación en situaciones del mundo real, así como la capacidad de analizar, razonar y comunicar con eficacia al plantear, interpretar y resolver problemas en una amplia variedad de situaciones” [2010:15].

Para medir los niveles de comprensión lectora se definió dicha competencia<sup>8</sup> como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad” [2010:45]. Esta información permite identificar el nivel de competencia de los estudiantes de un país, en comparación con las otras naciones participantes, al tiempo que ayuda en la identificación de las fortalezas y debilidades del sistema educativo nacional con lo que es viable detectar los factores que se asocian con el éxito educativo.

El informe PISA 2009 revela que los resultados del nivel de desempeño de la competencia lectora en México son insatisfactorios pues, al igual que los años anteriores, se mantiene un rezago respecto a los niveles alcanzados por las naciones integrantes de la OCDE. El promedio de los estudiantes mexicanos registró una puntuación media de 425 puntos en lectura mientras que el resto alcanzó una media de 500 puntos de un total de 1000 puntos.

---

<sup>8</sup>El informe PISA editado por el INEE utiliza el término *literacy* para definir esta competencia. Tradicionalmente, se traducía al español como “alfabetización”; sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX dicha palabra amplió sus alcances. De acuerdo con Salvador Saulés Estrada, en su texto “La competencia lectora en PISA” el significado de *literacy* precisa aún más su concepto en un texto surgido del trabajo de PISA, *Measuring student knowledge and skills. The pisa 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, “Como se sabe, *literacy* adquiere un sentido más amplio que la histórica noción de *alfabetismo*, es decir, cuando sólo consistía en tener la capacidad para leer y escribir. En la actualidad, ser una *persona letrada* o *alfabetizada* significa que el individuo cuenta con un conjunto de competencias en constante movimiento, como si fuera un continuo de conocimientos y habilidades, ‘y no como algo que alguien posee o no posee’. Por lo tanto, su adquisición depende no sólo del aprendizaje obtenido en la escuela o de manera formal, sino también de la interacción del individuo con los demás.” [2012:19]

Tal evaluación de comprensión y análisis de lectura nos coloca en el lugar 48 de 66 países, lo que a su vez nos lleva a un umbral de desempeño de nivel 2; es decir, los alumnos que se encuentran en este nivel son capaces de:

- Localizar uno o más fragmentos de información.
- Reconocer la idea principal en un texto.
- Entender las relaciones entre sus partes.
- Construir un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es evidente.
- Hacer inferencias de bajo nivel, esto es, comparar o contrastar con base en una sola característica del texto.
- Comparar o establecer relaciones entre el texto y el conocimiento externo. [2010: 50]

El nivel máximo de comprensión lectora propuesto en esta evaluación es 6, el cual implica que los estudiantes son capaces de:

- Hacer múltiples inferencias, comparaciones y contrastes.
- Demostrar una comprensión completa y detallada de uno o más textos.
- Integrar información de más de un texto.
- Inferir nuevas ideas en presencia de información evidentemente en conflicto.
- Elaborar clasificaciones abstractas.
- Proponer hipótesis o evaluar críticamente textos complejos. [Cfr. PISA, 2010:50]

Una condición importante para acceder y recuperar la información es la capacidad de análisis e inferencia por lo que es importante considerar los alcances de cada nivel.

El desempeño en lectura de los alumnos involucrados en este estudio ha prevalecido en los últimos años, debido a que el panorama en el resultado de la Evaluación PISA llevada a cabo en 2012 es similar a la de 2009:

- 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2)
- Menos del 0.5% del alumnado mexicano de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) (promedio OCDE: 8%) (Tabla I.4.1a).
- El alumno promedio en México obtiene 424 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es de 496, una diferencia con México que equivale poco menos de dos años de escolaridad [OCDE, 2013:2]

El rango de edad de los estudiantes que participan en el PISA va de los 15 a los 16 años de edad, por lo tanto, resulta fundamental tomar en cuenta estos resultados dado que esos alumnos, en algún momento, cursarán al nivel medio superior.

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en su informe 2010-2011 de “La Educación Superior en México”, presentó evidencias de lo que saben los estudiantes al finalizar sus estudios en los diferentes modelos educativos de la EMS. Cabe señalar que durante el primer grado existe un alto nivel de deserción y una de las hipótesis que plantean los investigadores de este instituto es “la falta de competencia académica con la que egresan de la educación básica” [INEE, 2012: 117].

Para llevar a cabo esta evaluación, el INEE generó pruebas estandarizadas con base en las elaboradas por PISA y el EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo) en las que se buscó información sobre lo que los estudiantes sabían y eran capaces de hacer, medidos en “niveles de desempeño”, mismos que tienen fundamento en los niveles de competencia exigidos por la OCDE.

En lo que se refiere al desempeño de lectura, las cifras coincidieron con lo reflejado por el informe PISA del 2009. En el ámbito nacional, sólo el 14% del total de alumnos que cursaban la educación media superior se desempeñó entre el nivel 4 y 6; el 34% se encontró en el nivel 2; el 31% en el nivel 3 y el 21% en nivel 1.

Las pruebas realizadas por la OCDE y el INEE miden la competencia lectora de textos en materiales de lectura que organizan de dos maneras: por su tipo textual y por la forma en la que se presenta el contenido. El tipo textual se define por el modo discursivo (narración, exposición, descripción y argumentación); mientras que la forma en que se presenta su contenido puede ser continua (textos organizados en oraciones que a su vez se reúnen en párrafos que pueden incluirse en estructuras más amplias como secciones, capítulos o libros), discontinua (textos organizados a partir de información que se presenta de manera no secuencial: tablas y cuadros, gráficas, esquemas, líneas de tiempo, anuncios, horarios, catálogos, formatos, mapas, infografías, índices de contenido, etcétera) o mixta (combinación entre el formato continuo y el discontinuo).

Dichas pruebas incluyen textos argumentativos, expositivos y narrativos; no obstante, la evaluación se enfoca en medir la capacidad de análisis, identificación de ideas principales, recuperación y síntesis de la información, deducciones e inferencias, pero no en la interpretación, es decir la lectura de los textos literarios.

Es importante recordar que no se lee de la misma manera un texto informativo que uno descriptivo, un argumentativo o un literario, debido a que cumplen diferentes funciones, las cuales determinan su proceso comunicativo, por ende; también los objetivos de lectura distan entre sí. Dado lo anterior, es necesario conocer la capacidad de interpretación y el acercamiento a la lectura literaria de esta población, mismos que se miden en las encuestas nacionales de lectura.

La primera Encuesta Nacional de Lectura del siglo XXI (CONACULTA, 2006) señala que, en el año de su publicación, el 81% de los mexicanos mayores de 12 años contaba con unos cuantos libros en sus hogares (aunque no se tratara de textos literarios) y que gran parte de los mexicanos acostumbran leer algún tipo de impreso.

También revela que a mayor nivel educativo era más probable encontrar un comportamiento lector frecuente y diverso. En lo que se refiere a lectura literaria, se señaló que los mexicanos lectores (el 56,4%) decían leer novela en un 23,3%, cuento en un 11,8% y poesía en un 8%. Sin embargo, existe imprecisión en las respuestas a la pregunta *¿Cuál es tu libro favorito?*, ya que *La Biblia* tuvo el porcentaje más alto con el 4%; le siguió *Juventud en éxtasis* con el 1,6%; *Don Quijote de la Mancha* con el 1,4% y *Cien años de soledad* con el 1,2%.

Otro aspecto que confirma el desinterés por la literatura fueron los resultados a la pregunta *¿Cuál fue el último libro leído?*, pues ningún título superó el porcentaje a la respuesta “no recuerdo” que abarcó el 38%. En cuanto a la motivación de la lectura, sólo el 16,4% indicó leer por gusto; mientras que el 58,2% declaró leer por interés en algún tema (no se especificó que fueran temas literarios), el 30% por recomendación y el 28,4% debido a trabajos escolares.

Con el fin de dar continuidad a los datos obtenidos por la ENL de 2006, FUNLECTURA llevó a cabo la segunda ENL en 2012, en la cual recuperó preguntas de la encuesta levantada en 2006, integró reactivos tipo PISA y otros asociados al hábito de lectura. El primer informe publicado en noviembre del mismo año, reveló que en “México se lee menos [que en 2006], que la lectura sigue siendo un asunto estrictamente educativo y que el acceso a la cultura escrita está seriamente restringido para la mayoría de la población” [2012:10].

En comparación con la muestra realizada en 2006, donde se registró que 56% de los mexicanos leían libros, el estudio del 2012 arrojó que la cifra era de 46.2%. De acuerdo con el último informe, el 43 % de los mexicanos cada vez leían menos: 34% la misma cantidad de libros, y sólo 22% había aumentado en su lectura, cifra que representaba a los estudiantes, la mayoría de secundaria. Así, el número de libros que leían los mexicanos por año era en promedio de 2. Finalmente, también se observó una caída en la frecuencia de lectura a partir de los 18 años.

Asimismo, el documento subrayó que las principales razones expresadas por los mexicanos para no leer, o por las cuales no leerían, eran “por falta de tiempo”, “por dedicarse a otras actividades recreativas” o “porque no les gusta leer”. De la misma forma, señaló que las dos terceras partes de la población que “leían por placer”, tenían el hábito de hacerlo menos de 30 minutos diarios o su equivalente semanal.

Las cifras anteriores indican que durante los años de formación académica los alumnos no aprenden estrategias de lectura en las que desarrollen la competencia lectora de diversos textos ni mucho menos que haya un fomento a la lectura literaria. Por todo lo anterior considero que se desconoce la función social, educativa e integral de la literatura desde los primeros niveles educativos. Por ello se requiere, más que una enseñanza de la literatura, concebir la idea de una *educación literaria*, misma que intente contribuir con esta propuesta didáctica.

## I.II LA COMPETENCIA LECTORA EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Durante el apartado anterior se mencionó el término *competencia*, que, en el campo de la educación, con base en el modelo constructivista enfocado en competencias, es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas. El conocimiento es el resultado de la asimilación de información que tiene lugar en el proceso de aprendizaje. La destreza es la habilidad para aplicar esos saberes y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas. Se trata de que el estudiante sea capaz de producir una respuesta que no ha sido previamente memorizada.

El desarrollo de las competencias se aboca a la formación de los jóvenes no sólo para que puedan participar en el mundo del trabajo sino para que sean capaces de desarrollar un proyecto personal de vida. Por lo anterior, la escuela debe formar personas con capacidad para aprender permanentemente; en el caso de las asignaturas de Español y Literatura, se trata de formar lectores que tengan una actitud participativa y una opinión informada y crítica.

El modelo constructivista de enseñanza por competencias en el nivel medio superior tiene cabida en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), un proceso consensuado, fundamentado en la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB), misma que entró en función en el ciclo 2008-2009. Esta Reforma involucra a todas las instituciones que pertenecen a la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la finalidad de que mantengan sus planes de estudio, al tiempo que se favorezcan mediante las competencias comunes denominadas *genéricas* del SNB.

La RIEMS se desarrolla en torno a cuatro ejes: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en el modelo por competencias; la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS; la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del SNB.

Para la RIEMS, la competencia integra habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS. Las *competencias genéricas*<sup>9</sup> tienen tres características principales [DOF, 2008:56]:

- **Clave:** aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida.
- **Transversales:** relacionados con todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.
- **Transferibles:** refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.

En el contexto del SNB, las competencias genéricas constituyen el Perfil del Egresado, mientras que las disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste.

Ambas competencias están profundamente ligadas y su vinculación define el Marco Curricular Común. Por otro lado, cada una de las competencias disciplinares básicas están organizadas en seis categorías y acompañadas de sus principales atributos. En lo que respecta a la competencia lectora se pondrá especial énfasis en algunas de las siguientes cuatro categorías [Cf. Colbach, TLRI, 2011: 10-11]:

---

<sup>9</sup> Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general. [DOF, 2008:6]

CATEGORÍA	COMPETENCIA
<b>Se autodetermina y cuida de sí</b>	<p>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</p> <p>2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.</li> <li>• Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.</li> <li>• Participa en prácticas relacionadas con el arte.</li> </ul> <p>3. Elige y practica estilos de vida saludables.</p>
<b>Se expresa y comunica</b>	<p>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.</li> <li>• Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentran y los objetivos que persigue.</li> <li>• Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.</li> <li>• Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.</li> <li>• Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.</li> </ul>
<b>Piensa crítica y reflexivamente</b>	<p>5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.</li><li>• Ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones.</li><li>• Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.</li><li>• Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.</li><li>• Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.</li><li>• Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.</li></ul> <p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico de acuerdo con su relevancia y confiabilidad.</li><li>• Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.</li><li>• Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas del acervo con el que cuenta.</li><li>• Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</li></ul>
--	---

<b>Aprende de forma autónoma</b>	<p>7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción del conocimiento.</li> <li>• Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.</li> <li>• Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.</li> </ul>
----------------------------------	--

Las habilidades, conocimientos y actitudes que forman parte de las competencias son indispensables para el desarrollo y aprendizaje de cualquier disciplina en la educación media superior, ya que invariablemente nos comunicamos, leemos, hablamos y escribimos en español, o sea, por medio del lenguaje. Siendo así, ¿no es acaso que la competencia lectora se lleva a cabo en todas las asignaturas de nuestra formación académica? Incluso profesores de otras asignaturas evalúan el aprendizaje con productos escritos que denotan la *comprensión, reflexión e interés en los textos escritos* específicos de cada área. Es decir, piden resúmenes, reseñas, reportes de lectura, de experimentos o de investigación e incluso ensayos para evaluar al desempeño académico de los estudiantes en Historia, Física, Química, Biología y, por supuesto, en materias de Español y Literatura.

Lo anterior invita a reflexionar sobre el concepto mismo de la educación, el que puede verse como un “proceso que tenga como principal objetivo expandir y profundizar el significado que la gente puede extraer de su vida” [Eisner, 2002: 25] y *re-alfabetizarse*, es decir “replantear el alfabetismo y no considerarlo sólo como el proceso de enseñar a leer y a escribir, sino el proceso que implica construir y compartir significados con el fin de lograr un aprendizaje significativo y funcional en el contexto del estudiante” [*ídem*].

Los profesores de Lengua y Literatura Hispánica tenemos como principal tarea transmitir a los alumnos la autodeterminación de ser lectores competentes, es decir, que sean capaces de comprender las ideas principales que incluyan los textos

expositivos; de inferir información adicional o implícita en los textos argumentativos; así como de interpretar historias, sentimientos y emociones en los textos literarios. En otras palabras, que se conviertan en alumnos lectores. De esta manera, el ejercicio de la lectura: reflexión y análisis de los textos a los que se acerque el estudiante le resultará óptimo para formarse un pensamiento crítico, además de que integrará los aprendizajes que obtenga de su lectura a su contexto social y académico.

Comprender lo que se lee involucra que el lector sea capaz de identificar la jerarquización que concede el autor a unas ideas, la intención del texto es incluso implicarse con las emociones que transmite la obra. De acuerdo con Jesús Alonso Tapia:

Cuando la concepción del lector respecto a lo que significa comprender es inadecuada, afronta a la lectura con un propósito inadecuado que hace que no ponga en juego las estrategias precisas, con lo que la comprensión no es tan completa; por ello es importante realizar una serie de actividades mentales que posibiliten el que veamos el significado de las palabras en los símbolos impresos y que integremos tales significados de modo que descubramos el sentido de las frases y del texto [1997: 43-44]

Y así evitar una comprensión fallida. Por tanto, se requiere de la adquisición de una competencia adecuada, tal competencia es la *lectora*.

Desarrollar una competencia lectora implica reconstruir holísticamente<sup>10</sup> la intención del texto, es decir, elaborar una interpretación global y contextualizada del mismo. De esta manera, para el lector tendrá sentido y utilidad la lectura.

Todo lo anterior sugiere que una lectura superficial conduce a una tergiversación del contenido, un análisis poco profundo o una descontextualización del léxico y su desempeño en el ámbito académico y social. Hay que concederle al proceso lector un espacio determinado en las aulas para que los alumnos desarrollen, en primer lugar, una verdadera interpretación y posteriormente una competencia lectora específica que sea adecuada a los textos que lea.

---

<sup>10</sup> Antonio Andrés Pueyo (1999) en su "Manual de Psicología Diferencial", describe la tendencia a usar estrategias de aprendizaje basadas en una aproximación global (holística) del fenómeno o en una aproximación "parcelada" (serial) del mismo. El individuo que utiliza un estilo holístico focaliza su atención en ciertos elementos de la información simultáneamente y los elabora de forma jerárquica y organizada a la vez.

### I.III ¿POR QUÉ ENSEÑAR LITERATURA? LA IMPORTANCIA DE GENERAR ESTRATEGIAS QUE MOTIVEN SU LECTURA

Sin duda alguna, decir que el futuro de México depende de la educación no es reiterar un trillado discurso político, es una realidad que preocupa a quienes vivimos sumergidos en las tareas que se llevan a cabo, día a día, en el aula. Pues, además de lo que implica la transmisión del conocimiento, nos encontramos ante la titánica labor de *formar seres sociales, críticos y analíticos* [Durkheim, 2006], actividad que realizamos por medio del lenguaje: transmitimos los procesos de aprendizaje por medio de la palabra, enseñamos por medio de la palabra. Por ello es menester reflexionar sobre su *poder*.

La palabra tiene tal fuerza que da un lugar en el mundo al ser humano ya que es por medio de ella que un individuo se sabe hijo o hermano de alguien, mexicano, estudiante, licenciado, inteligente o cualquier otro calificativo que le brinde identidad. El lenguaje crea las relaciones de significado que puede hacer con el mundo que lo rodea y es por ello que primero se adquiere una lengua y luego se busca dominar el lenguaje, mismo que *hace dar un salto en la adquisición de conocimientos* [Cordié, 1994:315].

Por otro lado, la simple enunciación de un vocablo genera ideas, conceptos, emociones, sensaciones, pensamientos y actitudes en el mundo interno del ser. Todo concepto generado en su mente busca un vínculo con el mundo exterior. Gracias a la palabra se logra la inmersión de un individuo en un lenguaje, mismo que se traduce como la interacción de una persona con su contexto, es decir, la cultura a la que pertenece.

Si buscamos la definición de *lenguaje* en los campos especializados en el estudio de la lengua, podemos encontrar que para filólogos como Helena Beristáin, *lengua y cultura* son sinónimos [Beristáin, 2000: 127]; Estos conceptos implican un sistema de comunicación, es decir, de signos, símbolos y significantes que nos brindan un lugar e identidad en la realidad en la que vivimos día a día.

Tanto la sociedad como el individuo reconocen su identidad cuando adquieren un lenguaje. De manera simultánea individuo y sociedad aportan nuevos conceptos a la lengua, de tal manera que ésta se convierte “en la facultad de simbolizar o representar lo real por un signo y de comprender ese signo como representante de la sociedad” [*Ibidem*]. Es así que sólo por medio del lenguaje nos relacionamos con el mundo que nos rodea, debido a que la interacción derivada del uso del lenguaje, la comunicación, es lo que permite la formulación de los conceptos que logran el pensamiento y la exteriorización de esas ideas.

De esta forma, las expresiones humanas se codifican en el terreno de la lengua natural, en los referentes de su contexto cultural y responden a los intereses comunicativos del individuo. En el momento en que la expresión implica una función estética, entonces hablamos de literatura: “Se considera una muestra de literatura cualquier texto verbal que, dentro de los límites de una cultura dada, sea capaz de cumplir una función estética” [LOTMAN, 1976 en Beristáin, 2000 :305] de tal manera que:

el texto literario resulta formal o funcionalmente distinto de las demás actividades verbales, pues no son suficientes sus propiedades intrínsecas o internas para garantizar su paso, de ser un simple *mensaje* verbal, a obtener el estatuto de obra de arte sino que para esto es indispensable que el *receptor* [...] tenga una forma especial de considerarlo entre de las específicas condiciones contextuales dadas por las convenciones literarias y culturales institucionalizadas en el momento de su producción, en la sociedad que acredita su calidad literaria y, además, en el *contexto* del *receptor*. [*Op. Cit:* 305]

Es en ese contexto sociocultural que la literatura cumple con su principal función pragmática “es una función ritual, ceremonial, en la que el receptor halla, filtrada a través de la impresión estética que se produce el texto, una profunda experiencia del mundo que se le comunica al asumir la obra ciertos modelos ideológicos que, naturalmente, son históricos” [*Ibidem*]. Sergio Pitol dijo alguna vez “aquello que da unidad a mi existencia es la literatura. Todo lo vivido, pensado, añorado, imaginado, está contenido en ella. Más que un espejo es una radiografía: es el sueño de lo real” [OEM, 2013].

El poder de la literatura en la sociedad radica en que se establece una comunicación que exige el contacto del escritor con el lector por medio de la obra literaria, la cual transmite un mensaje a la sociedad, a un público, lo que la hace un “arte social por excelencia” [Pérez-Rioja, 1988: 206] dado que el diálogo establecido entre el escritor y el lector continúa no sólo durante la lectura sino también después de ella, en un periodo de reflexión.

Debido a que todo mensaje incluido en la obra literaria se encuentra en un constante proceso de *transmisión* su sentido es plurivalente de tal manera que “cada obra es re-creada de nuevo en cada lectura y reflexión, por cuanto su contenido estético o de pensamiento es inagotable” [*Ibidem*: 207]. De acuerdo con Sartre, “la lectura [literaria] parece la síntesis de la percepción y la creación, plantea, a la vez, la esencialidad del sujeto y la del objeto” [Citado por Pérez-Rioja *Óp. Cit.*].

De esta manera, el escritor experimenta la influencia de la sociedad, al tiempo que influye en ella por medio de su obra. El literato observa su mundo, transforma la realidad en mundos ficcionales y lo vierte en la obra artística que crea un mundo alterno, una realidad paralela. Y es precisamente la transformación de esa realidad en la que la literatura cumple con una función específica “pues no sólo suscita emociones estéticas, sino que transmite siempre, a la vez, una explícita representación de la realidad” [Ayala, 2012:2].

Ahora bien, ¿qué implica esa función estética de la literatura? Como se ha visto, la literatura induce de forma implícita al goce estético, que es el disfrute de lo bello, lo armónico y lo sublime. Para comprender lo anterior debemos precisar qué es la estética, la cual se define como la percepción de lo que es bello, armónico y equilibrado (DRAE). Para lograr esa percepción debemos “leer”, es decir, decodificar, comprender e interpretar lo leído y experimentar empatía (gusto), apatía (indiferencia) o desagrado (disgusto) por la obra.

La estética nos ayuda a “leer” las obras artísticas; sin embargo, la percepción estética se nutre de los conocimientos previos, que nos darán las herramientas necesarias para decodificar el texto (obra artística). Tales conocimientos previos nos

los brindan la educación que nos dan en casa, la introyección de valores y el sistema de creencias, definidos por la ética; y la adquisición de conductas establecidas por el entorno, es decir, la conducta moral.

A esto se aúna la personalidad del individuo y todo en su conjunto conforma la mirada del receptor. La literatura requiere ser leída, y de acuerdo con Jorge Luis Borges:

El verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar, no soporta el modo imperativo. Yo siempre les aconsejé a mis estudiantes que si un libro los aburre lo dejen; que no lean porque es famoso, que no lean un libro porque es moderno, que no lean un libro porque es antiguo. La lectura deber ser una de las formas de felicidad y no se puede obligar a nadie a ser feliz [2003]

En el campo de la educación literaria lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acudan a los textos en busca de respuesta para los problemas que necesitan resolver; tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones; encontrando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideren peligrosa o injusta; deseando conocer otros modos de vida, identificándose con otros autores y personajes o diferenciándose de ellos; imaginando otras aventuras, enterándose de otras historias, descubriendo otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos.

Lo necesario es planear y llevar a cabo estrategias didácticas que hagan de la escuela una comunidad de lectores analíticos y críticos:

*lo necesario es hacer de la "escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (Lerner, 2006: 37)*

## CAPÍTULO II. EDUCACIÓN LITERARIA, ADQUISICIÓN DE UNA COMPETENCIA LECTORA ESPECÍFICA

El presente trabajo está cimentado en cuatro principales vertientes:

- a) el modelo de enseñanza centrado en el aprendiz,
- b) la competencia literaria,
- c) la educación literaria, y
- d) la metodología de análisis literario propuesto por la psicocrítica.

La ventaja que ofrece la propuesta conformada por dichas vertientes radica en que la aplicación de este modelo logra que se creen contextos positivos de aprendizaje en los que se aumenta la probabilidad de que un mayor número de estudiantes tenga éxito en sus proyectos académicos.

### II.I LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN LITERARIA

En este apartado se profundizará en los conceptos *educación literaria*, *competencia literaria* y *literacidad crítica* con la finalidad de esclarecer los procedimientos que llevarán a los alumnos a una interpretación del texto literario. Para ello es importante revisar el concepto *leer*, pues se da por hecho que decodificar, es decir, saber lo que significan las palabras en un texto es leer y que se puede leer sin comprender o interpretar lo que se dice en un texto.

El proceso de lectura, primordial para el desarrollo de esta propuesta, se define como “una actividad compleja que tiene como objetivo la comprensión del texto escrito, esto es, la construcción de una representación mental del significado mismo” [Tapia, 1997:41]. La comprensión e interpretación lectora requiere de dos factores: “la motivación con que el sujeto afronta la propia actividad lectora y la eficiencia del proceso lector, factores que se influyen recíprocamente” [*Ídem*].

Por su parte, Isabel Solé afirma “que leer es comprender, y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” [2007: 37], es decir, se trata de un proceso que implica la interacción del texto con el lector, de manera que la comprensión y la interpretación no “resultan” de la decodificación pues se requiere de un esfuerzo cognitivo y de la activación de las competencias por parte del lector, así como de una finalidad de la lectura, motivación e interés. De este modo, cuando un alumno se convierte en lector comprende e interpreta lo que lee por lo que está aprendiendo acerca del problema que se plantea y resuelve en el texto literario.

Ahora bien, tradicionalmente el acercamiento a los textos literarios se llevaba a cabo desde una perspectiva historicista y fragmentaria. Como hemos visto, debido a la naturaleza y características del texto literario, se requiere de un acercamiento diferente, por tanto, de una educación pertinente: la *educación literaria*. De acuerdo con Carlos Lomas [2012] se espera que este tipo de proceso de enseñanza:

contribuya no sólo a la *educación estética* de las personas a través del aprecio de los usos creativos del lenguaje sino también a su *educación ética* en la medida en que en los textos literarios (al igual que en cualquier tipo de texto) encontramos no sólo artificios lingüísticos sino también estereotipos, ideologías, estilos de vida y maneras de entender (y de hacer) el mundo.

Recordemos que la literatura contiene en sus obras múltiples significados y genera varias redes de asociación y significación del escritor y del lector con sus contextos. Por ello se debe favorecer en las aulas la experiencia de la comunicación literaria de tal modo que los alumnos vean en esos textos una forma de expresión entre otros posibles mundos internos que se encuentran en la vida cotidiana de las personas. Lomas señala que “es necesario que se sientan parte de esa ‘comunidad de lectores’ que concibe la literatura no sólo como una experiencia estética de carácter personal sino también como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido” [Ídem].

Por lo anterior es conveniente utilizar textos que faciliten la comprensión de su significado pero que a la vez inviten a una experiencia de lectura ajena al proceso lector que experimentan en los textos cotidianos. Por lo que:

En la selección de los textos literarios es esencial seleccionar y secuenciar esos textos en función de sus dificultades de interpretación a la vez que conviene organizar actividades diferentes (de la lectura individual a la lectura colectiva, del análisis personal a la interpretación colectiva de los textos, de la escritura personal a la elaboración colectiva de textos de intención literaria) y tener en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y competencias lectoras de cada alumno y de cada alumna. [Ídem]

Para crear esos espacios y contextos en los que sea posible una lectura literaria, de acuerdo con Colomer, “se debe remplazar la concepción de una *enseñanza de la literatura* por la de una *educación literaria*, entendida como la adquisición de una *competencia lectora específica* que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y éste equipo de texto en el acto concreto de su lectura” (Colomer, 1991: 22).

Asimismo, se debe configurar una didáctica de la literatura con base en la educación literaria de acuerdo con el siguiente procedimiento de lectura [Cfr. Colomer, 1991: 22-26]:

El espacio para la lectura	Establecer los objetivos adecuados para las actividades que deben realizarse a partir de esas lecturas en un espacio curricular pertinente.
Qué se lee.	Se hace apremiante la necesidad escolar de hallar textos literarios más cercanos a los intereses y a la capacidad comprensiva de los alumnos que los motiven a la lectura.
Cómo se lee. El acceso al texto	Crear una necesidad de contacto entre el lector y el texto. Es aquí donde entran en juego la selección de textos completos y no fragmentarios, guías de lectura específicas y preguntas previas a la lectura que motiven al acercamiento. Asimismo, es básico que se anticipen los diversos elementos estructurales de la obra literaria, seleccionar los indicios relevantes, integrar información sobre las nuevas acciones y conductas de los personajes, analizar el propio control sobre la coherencia interpretativa. Al término de esta experiencia realizar una lectura integral colectiva de modo que pueda socializarse el ejercicio lector, es decir trascender la lectura a una plenaria o debate sobre el tema que ésta aborte.
Leer y escribir. La producción de textos literarios	Manipular las obras ya escritas y leídas. Producir textos originales. Crear o adaptar versiones anteriores sobre un mismo tema.

De esta manera, los alumnos formados en la educación literaria serán lectores competentes y poseedores de un saber leer literario en tres niveles de comportamiento:

- *Lector*. En el cual se acercarán y tendrán una seguridad al respecto del asunto de que trata el texto literario. Con este acercamiento adoptarán la forma de lectura pertinente y aprenderán la actividad de construcción del sentido del texto debido a que conocerán el tema y lo podrán relacionar con sus referentes de la realidad.
- *Literario*. Concebirán la selección de los textos como una serie de pasos que conllevan al aprendizaje de la comunicación literaria; ponderarán los conocimientos previos del lector como parte de la comprensión de un texto y recurrirán a la sistematización de la ayuda necesaria para la adquisición de los mecanismos propios de todo acto de lectura: anticipar, comprobar y darle sentido a los significados que resultaron de la lectura en relación a su contexto.
- *Lingüístico*. Desarrollarán la capacidad para caracterizar y situar el texto literario entre las variables lingüísticas que el dominio de la lengua pone a nuestra disposición. El acercamiento y conocimiento de las formas de organización del texto, así como de los diversos géneros y modalidades del texto literario, permiten activar los esquemas mentales adecuados y obtener una lectura comprensiva con mayor facilidad. Se apropiarán de aspectos específicos del texto literario como variable de las características lingüísticas del texto escrito, con especial atención a la materialidad del texto literario como forma lingüística construida para su valoración en sí misma, y al uso especial de los recursos lingüísticos que ello conlleva.

Manuel Abril [1993: 91] arguye que concebir una educación literaria nos lleva a reflexionar sobre la función de los textos literarios en la academia y opta por “enseñar a usar lengua y literatura más que enseñar lengua y literatura” dado que la capacidad de transferencia que fundamenta su singularidad puede hacerse efectiva en la formación, información y el goce estético de los estudiantes. Ayudaremos así a “formar alumnos más creativos, propiciaremos también usos más creativos y dinámicos del

lenguaje y transformaremos a nuestros estudiantes de consumidores pasivos a hacedores constructivos” [ABRIL, 1997: 97].

Para lograr ese *saber leer literario* en un lector se requiere desarrollar una competencia específica que incluya actividades de análisis, comprensión e interpretación que puedan hacer explícitos, en forma progresiva, los conocimientos literarios. Con la finalidad de guiar al alumno en la tarea de interpretación de un texto literario se debe impulsar en él una competencia más adecuada: *la competencia literaria*, que se ve enriquecida con la aparición de la *literacidad crítica*, que será definida en el siguiente apartado.

## II.II DE LA COMPETENCIA LITERARIA A LA LITERACIDAD CRÍTICA

Promover la implicación del alumno en una comunicación literaria con el objetivo de que experimenten un goce estético es quizá muy ambicioso, por lo que lo más sensato es ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación de textos literarios con base en un itinerario adecuado de aprendizajes de literatura. Para lograr este primer paso resulta esencial considerar las operaciones involucradas en la lectura con el fin de contribuir al desarrollo de las capacidades de comprensión de los textos.

De ahí la importancia de tareas de aprendizaje en las que se enseñen estrategias orientadas a facilitar la comprensión del texto literario, estrategias de identificación de la idea principal, de la estructura textual y de la intención del autor, del tipo de texto, del contexto y de sus efectos comunicativos, de las inferencias, de los recursos textuales, semánticos y retóricos [Lomas, 2012].

Asimismo, resulta pertinente conjugar en las aulas las actividades de recepción de los textos literarios—lectura, análisis e interpretación— con aquellas de elaboración de escritos argumentativos o de creación literaria.

La *competencia literaria*<sup>11</sup> incluye las habilidades propias de la comprensión lectora, pero es más amplia debido a que corresponde a la especificidad de los textos literarios y por la relación obra-lector, que representan un grado más elevado de implicación del receptor. Esto se debe a que la aproximación a un texto literario depende de varios factores: “la comprensión de sus significaciones, la comprensión de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos funcionales, y la apreciación de su valor significativo y estético”(Cassany, Luna, y Sanz, 1994: 488); por tanto, esta competencia debería desarrollar las habilidades de la expresión “con la ampliación de recursos estilísticos que el alumno pueda usar opcionalmente para utilizar la lengua como medio de expresión de vivencias y de sentimientos. La *competencia literaria* no es más que la manifestación de una competencia lingüística plena y madura” (Latorre, 2007: 57)

---

<sup>11</sup> Bierwisch [citado por Lomas, 2000] definió competencia literaria como "una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos".

Esta competencia cumple con la demanda que expone la *educación literaria*, la cual refiere como su principal objetivo el *saber leer literatura*. Este tipo específico de educación señala que es primordial establecer los objetivos adecuados para las actividades que realizarán los alumnos a partir de las lecturas.

Cassany, Luna y Sanz [1994: 488-490] señalan que la adquisición de la competencia literaria es una “lenta y progresiva profundización en el conocimiento de géneros literarios y figuras retóricas” que forman parte de nuestra tradición cultural, pues “situar a un autor, reconocer una metáfora o clasificar una obra será útil en tanto que ayude al alumno a mejorar su comprensión del mensaje literario”. Además, afirman que el uso de la literatura “no se limita a la lectura silenciosa de libros, sino que refiere también a otras actividades de mayor relación social: ir al teatro o al cine, asistir a conferencias, debates y tertulias literarias” dado que los lectores formados en todos los niveles y tipos de textos “son capaces de oralizar, decodificar y escribir todo tipo de textos”.

Sin embargo, más adelante, en el 2004 surge el concepto de *literacidad crítica*, definida por Daniel Cassany [2006] como “la suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, en forma de producto social y cultural” para el cual interviene:

El manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc.

Una de las mayores aportaciones de la anterior propuesta es el concepto de *criticidad*, que refiere leer y comprender de forma crítica, con el fin de adoptar un criterio. Gray (Alderson, 1960 en Cassany *Óp. Cit.*) distingue tres formas de lectura:

- Leer las líneas. Comprensión literal.
- Leer entre líneas. Comprensión inferencial.
- Leer tras las líneas. Comprensión de la ideología, posicionamiento, punto de vista.

El término *literacidad*<sup>12</sup> implica que se desarrollen los siguientes elementos [Cassany, 2012]:

- **Código escrito:** conocimiento de las unidades léxicas del idioma, de las reglas gramaticales y de las normas de uso de las mismas, además de todas las convenciones establecidas (ortografía, tipografía, diseño, etc.).
- **Géneros discursivos:** conocimiento y dominio de los géneros discursivos particulares a través de los que se desarrolla la comunicación escrita. Implica conocer el contenido prototípico de cada género, su forma, estructura y estilo, sus pautas retóricas, recursos de cortesía, etc.
- **Roles de autor/lector:** conocimiento y uso de los roles que adoptan el autor y el lector en cada uno de los géneros anteriores; conocer el propósito que desempeña cada género, la imagen y la identidad que debe construir cada individuo o cada colectivo o institución.
- **Organización social:** conocer y participar en las instituciones en las que se desarrollan las prácticas escritas; eso incluye conocer los contextos sociales, las disciplinas académicas o epistemológicas, los diversos grupos sociales de una comunidad, etc.
- **Valores, representaciones:** vinculado con las prácticas lectoras y la escritura, con las identidades del lector y del autor y con las instituciones y su organización, se desarrollan determinados valores y concepciones sobre el mundo (un imaginario, unos prejuicios, unas representaciones individuales y sociales sobre la realidad, etc.).
- **Formas de pensamiento:** el uso de los escritos para referirse al mundo facilita también el desarrollo de formas de pensamiento propias, vinculadas con la escritura, como la búsqueda de objetividad, el razonamiento científico o la capacidad de planificación del discurso (de poder avanzar y retroceder en él).

---

<sup>12</sup> concebido por el grupo de la Universidad de Barcelona integrado por Cassany, Martí, López Ferrero y Atienza

De acuerdo con Cassany [*Op. Cit*] *ser crítico* refiere que el lector debe “ser capaz de gestionar la ideología de los escritos, tomando el término *ideología* [...] como cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto: si es de izquierdas o derechas, pero también es machista, racista, ecológico, tecnológico, etc.” De esta manera, *ser crítico* significa:

**I. Situar el texto en el contexto sociocultural de partida:**

1. Identificar el propósito y situarlo en el entramado social de propósitos e intereses.
2. Reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso. Cualquier escrito incorpora datos previos y excluye otros.
3. Identificar las voces incorporadas o silenciadas de otros autores, citas, referencias.
4. Caracterizar la voz del autor: el idiolecto, el registro, los usos lingüísticos particulares, etc. Detectar posicionamientos respecto a cualquier aspecto ideológico.

**II. Reconocer y participar en la práctica discursiva:**

1. Saber interpretar el escrito según su género discursivo; darse cuenta del uso particular que hace de una tradición comunicativa un autor en un momento determinado.
2. Reconocer las características socioculturales propias del género; conocer las prácticas lectoras y la escritura que se desarrollan con este género.

**III. Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad.**

1. Tomar conciencia de la propia situación del lector, de la individualidad de la propia interpretación.

2. Deducir las interpretaciones de los otros, sobre todo de los miembros más próximos de nuestra comunidad (familiares, amigos, vecinos, colegas) o de las autoridades.

3. Integrar estas interpretaciones en un valor o impacto global, que suma diferentes interpretaciones de un escrito.

La *literacidad crítica* se apoya en los siguientes sustentos teóricos [Cfr. CASSANY, 2012]:

- **Teoría crítica de la Escuela de Frankfurt:** Horkheimer, Adorno, Habermas, entre otros autores sostienen que debe haber un “esfuerzo intelectual por no aceptar sin reflexión y, por simple hábito, las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes” Max Horkheimer.
- **Pedagogía Crítica:** Freire, Macedo, Giroux. La literacidad es el medio para desarrollar la conciencia crítica, repensar la propia identidad y transformar la sociedad.
- **Análisis Crítico del Discurso:** Van Dijk, Fairclough, Wodak. El habla expresa, reproduce y legitima las desigualdades sociales. Australia: Luke, Freebody.
- **Nuevos estudios de literacidad:** Gee, Barton, Zavala, Ames. La escritura es un objeto social y una práctica cultural. Se comprende mejor prestando atención al contexto.
- **Retórica Contrastiva:** Kaplan, Connor, Canagarajah. Cada comunidad de habla y epistémica desarrolla géneros discursivos propios: la *multiliteracidad*.
- **Postestructuralismo.** Derrida, Foucault. El discurso construye la identidad, las relaciones sociales y la visión del mundo del lector. Los textos no pueden interpretarse de forma absoluta. Estudios culturales
- **Estudios Lingüísticos. Halliday:** relación entre gramática y registro (contenido ideológico, relación social y forma textual). Appraisal Analysis. J. Martin, White, etcétera.

De esta manera la *literacidad crítica* es el resultado de una lectura atenta, crítica y significativa que promueve a tomar una postura ante el argumento que presente la obra literaria. Asimismo, conlleva a continuar el análisis y el diálogo no sólo con el autor, a través de las reflexiones, sino también con otros lectores de tal manera que el proceso de la lectura trasciende a una interpretación detalla, profunda y consciente.

La *literacidad crítica* es la profesionalización de la competencia lectora en contextos literarios; es la intención con la que el lector es capaz de experimentar conscientemente la indagación entre líneas, con la finalidad de comprender el mundo interior de los autores, empatizar con las realidades que éstos plantean, vincular sus problemáticas con la propias y encontrar solución en los argumentos que expone el mundo de lo ficcional, el mundo de la literatura.

## **CAPÍTULO III. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA TEORÍA LITERARIA Y MODELO PSICOPEDAGÓGICO**

### **III.I APORTE DE LA TEORÍA LITERARIA A LA EDUCACIÓN LITERARIA**

Las teorías literarias cumplen la función de ofrecer un análisis de forma y contenido de la obra literaria con el fin de lograr un conocimiento sintético acerca del mensaje que contiene. Los estudios literarios que se desarrollan por medio de las teorías son de carácter interdisciplinario pues se integran a la filología, a la lingüística, a la filosofía, a la antropología, al psicoanálisis, entre otras tantas disciplinas. De esta manera, analizar y profundizar en el texto literario permite “la conformación del conocimiento literario en los límites entre las diversas disciplinas” [Bubnova, 2011].

Cuando se acude a un seminario de teoría literaria el profesor tiene como objetivo principal:

Desarrollar en los alumnos la capacidad del pensamiento generalizador y abstracto; reforzar la expresión oral de ideas complejas; proveer a los alumnos de herramientas teóricas para su trabajo en el análisis de las obras literarias, incluyendo las tesis; acercarlos a los modelos de análisis y reflexión contemporáneos” [*idem*].

El resultado de este ejercicio forma lectores más críticos e involucrados con el texto literario. Revisar las corrientes teóricas y sus aportes al análisis de la obra literaria es un buen referente para explicar las iniciativas que un profesor de literatura de niveles básico y medio superior puede desplegar al interior de su curso. De este modo, las teorías proporcionan las herramientas de análisis que, a un lector no experimentado, como resulta ser el alumno promedio que ingresa a bachillerato, le pueden servir como una guía de lectura.

Las teorías literarias son además el sustento de la crítica que llevará a cabo el alumno-lector en su comentario literario o reseña crítica, ya sea expresado de forma oral o escrita. Lo anterior debido a que los sistemas de análisis de las diferentes teorías apoyan al lector en la formulación de juicios de valor que dan sustento a sus argumentos en el momento de realizar la valoración de la obra literaria. Al mismo tiempo saber qué se hará con el texto literario, le brinda al alumno un sentido integrador de su lectura.

### III.II PSICOCRÍTICA: LA LECTURA A LA LUZ DE LAS OBSESIONES LITERARIAS

La hipótesis del presente trabajo sostiene que realizar una lectura crítica del texto literario a través de la identificación de las obsesiones literarias fomentará la comprensión lectora, ya que, a la luz y análisis de dichas obsesiones, los alumnos lograrán un mejor acercamiento al texto literario. De este modo, se espera que los estudiantes se vean motivados para acercarse a la obra completa del autor, vinculen la realidad plasmada por el escritor con su propia reflexión sobre la realidad y, como consecuencia de esta experiencia de lectura, desarrollen su competencia literaria y sean capaces de acudir a textos más complejos como la novela. Por tanto, en este capítulo se abordará el sustento teórico de la propuesta de tesis, basado en la psicocrítica, teoría y crítica fundamentada en el psicoanálisis.

Esta teoría, además, brinda la oportunidad de contextualizar literaria y culturalmente el texto como una vía para enriquecer el diálogo con el lector al hacer posibles nuevas conexiones entre la representación obtenida y la representación del mundo anterior a la lectura. Asimismo, la psicocrítica cumple con la finalidad de favorecer la educación literaria que implica la “ejercitación del pensamiento deductivo, la comparación y el debate sobre la interpretación obtenida por los distintos lectores, lo cual permite constatar la pluralidad de lecturas consustancial al texto literario”. [Colomer, 1991:33]

Charles Mauron fue el creador de la psicocrítica, basado en los descubrimientos de Freud acerca de la vinculación existente entre el psicoanálisis y la literatura. Mauron se proponía “acrecentar nuestra comprensión de las obras literarias y de su génesis” [citado por Clancier, 1976: 241]. El interés de esta teoría se enfoca en la selección de obras de un mismo autor o de una corriente literaria específica e intenta aumentar nuestra comprensión e interpretación por medio del descubrimiento de hechos, relaciones ignoradas o insuficientemente captadas, la hipótesis de la personalidad creativa y la verificación de los supuestos anteriores con la lectura de la biografía del artista; la finalidad radica en interpretar mejor el texto literario. Anne Clancier [*Op. Cit.*: 276] define la psicocrítica como:

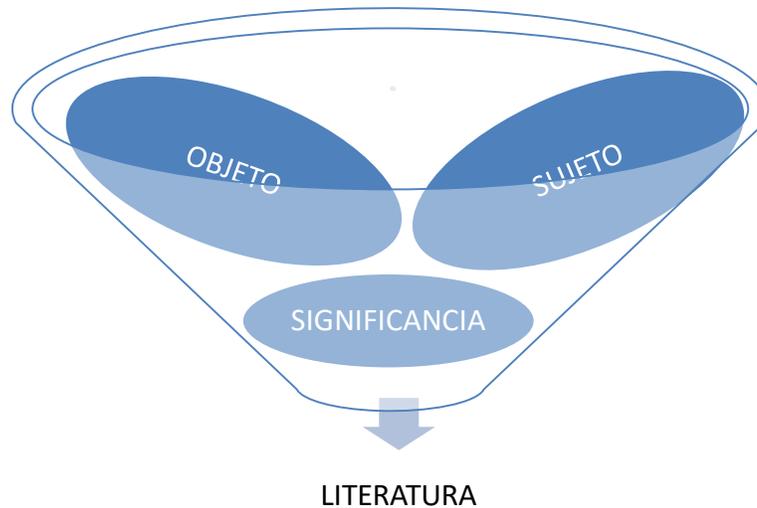
Una crítica literaria, científica, parcial, no reductora, en este sentido funda sus investigaciones en los textos, analizándolos y comparándolos. El recurrir a la biografía no es utilizando más que a título de verificación de las hipótesis que el estudio de los textos ha permitido plantear. La psicocrítica no intenta hacer un retrato psicológico del autor sino permitir comprender mejor un texto literario.

Al plantear la relación entre el psicoanálisis y la literatura nos estamos refiriendo a la aplicación de los procesos de indagación del primero para abarcar los problemas y las conductas que afectan a la segunda; en otras palabras, gracias a una lectura psicoanalítica se puede lograr un análisis más profundo del hecho literario, pues “toda crítica y toda teoría proceden de asunciones acerca de la psique de los humanos que hacen, experimentan o son retratados en la literatura” [Holland, 1990: 29 en Asensí, 2003: 526]. De este modo, la aproximación psicoanalítica es una forma de crítica que considera el texto no como un discurso de un autor sobre el inconsciente, o del inconsciente del autor, sino mucho más como un lugar de encuentro donde trabaja el inconsciente, tanto del autor como del lector.

Cabe señalar que la literatura ha resultado fundamental para el psicoanálisis. De hecho, podemos hablar de una fusión psicoanálisis-literatura (más clara en el mito, el teatro y la novela) mediante la cual se lleva a cabo una dialéctica entre el autor y el receptor de la obra, valiéndose del mensaje textual literario. Lo anterior debido a que, gracias a los mitos, el teatro antiguo y algunas novelas, el psicoanálisis ha logrado estudiar el comportamiento humano que ha quedado reflejado en las obras literarias, a tal grado que se han nombrado varias construcciones de la psique con términos como “narcisista” por el mito de Narciso; “edípico” por el mito y la obra de teatro de “Edipo Rey”; o “Lolita” por la novela homónima de Vladimir Nabokov, por nombrar los más conocidos.

En los textos literarios, el psicoanálisis cumple con la finalidad de encontrar estructuras profundas como sucede con la relación entre *sujeto* y *objeto*. En el siguiente diagrama podemos ver que cuando el sujeto se encuentra ante un objeto requiere de una *significancia* para darle sentido a una realidad alterna presentada por la literatura. Es decir, un individuo construye atribuciones de realidad y relaciones con

otras realidades para construir una representación de la misma en el inconsciente y por ende en el hecho literario.



Cap. 3 Figura 1 Elaborada por G. Arriaga

En psicoanálisis la *significancia* son los referentes determinados por las pulsiones, “a diferencia de los significantes que surgen en el mundo de la razón [...] la significancia determina el sentido, entendiendo por sentido algo más amplio y vívido que la referencia objetiva de los elementos del lenguaje” [Pérgolis, 2005:16]

El término pulsión implica un estado de tensión o activación causado por necesidades biológicas, mismas que pueden tener origen en un estado psicológico determinado, como la ira, la sorpresa o un recuerdo. “Pulsión tiene el sentido de presión o fuerza que constituye un concepto límite entre lo somático y lo psíquico, es un proceso dinámico que ejerce una presión que provoca en el organismo la búsqueda de un objetivo” [Cañoto, *et al*, 2006: 242].

Por ejemplo, si vamos de viaje a algún lugar donde hemos probado un delicioso pastel de queso, nos queda el recuerdo y la huella mnémica en nuestro paladar. Cuando pensamos en regresar a ese mismo lugar, tendremos como objetivo experimentar nuevamente esa sensación.

Para el psicoanálisis, la literatura es lugar de encuentro con el inconsciente ya que los automatismos de repetición o *insistencias* son elementos permanentes en la producción literaria a manera de pulsión. Por tal motivo el texto debe ser considerado como algo que activa y actualiza en el sujeto lector sus propias emociones sepultadas y olvidadas, transformándolo en un sujeto “deseante”, dando a ese deseo el engaño provisorio de un objeto donde fijarse; no se trata de una crítica en contra de la crítica tradicional, sino que se complementan mutuamente.

La sugerencia de hacer una aproximación psicoanalítica a la literatura abre una perspectiva para el análisis crítico de la misma y fundamentalmente para una comprensión más profunda de ella. De este modo, la literatura es un espacio de autoconocimiento.

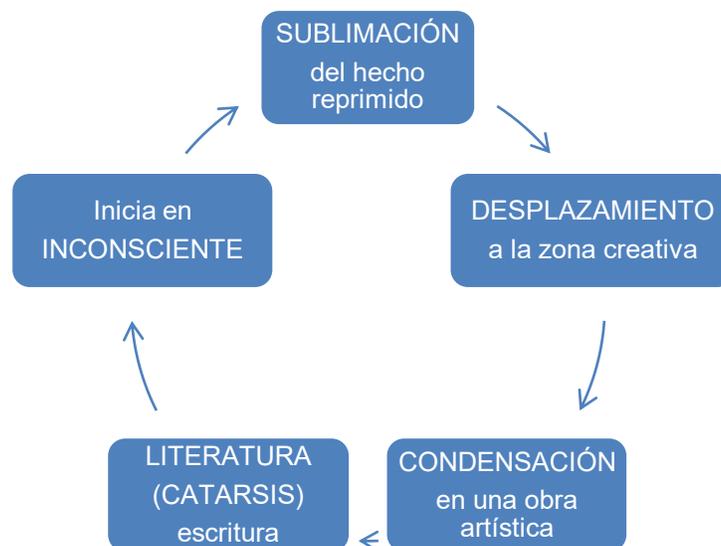
De acuerdo con este análisis, el lector aborda el texto tratando de entender y reducir sus figuras y al hacerlo descubre sus contradicciones en la dialéctica entre el consciente y el inconsciente del autor, pero fundamentalmente en las propias. Freud pensaba que la obra de arte tenía un origen similar al de los sueños. Según este autor, la literatura sería una de las formas elaboradas en las que podría filtrarse el inconsciente, pues es el producto de una cadena de representaciones que tiene su origen en una realidad psíquica, que sólo puede hacerse significativa por medio de sucesivos desvíos. Dicha cadena de significantes fue retomada por Mauron y Lacan con la finalidad de generar un método de análisis, este punto lo retomaremos más adelante.

Ahora bien, lo que comparten la literatura y el inconsciente como lenguaje es que ambos se sitúan a nivel de la modificación de la relación entre significante y significado, y comparten una serie de procedimientos similares, tales como la condensación, el desplazamiento o las representaciones indirectas. En la realidad, la cuestión ética, moral o nuestra propia personalidad nos impide reaccionar ante algunas situaciones de la manera que quisiéramos; por ejemplo, ante un insulto o humillación de alguna autoridad o enemigo el acto reprimido o condensado queda guardado en nuestro inconsciente. Ese “deseo” de reacción se traslada o desplaza a nuestros sueños, en los que creamos una realidad alterna donde podemos reaccionar en la

forma que queríamos hacerlo desde el principio por lo que se convierte en una representación indirecta.

En la literatura, en cambio, los contenidos reprimidos tienen un acceso social comunicativo. Esta comunicación más allá del texto es la que nos permite aclarar el método psicoanalítico, aplicado a la literatura. Desde esta perspectiva, el artista es un ser privilegiado, cuya naturaleza especialmente sensible y receptiva le impide resolver inmediatamente los conflictos y tensiones nacidas del ejercicio de sus propias pulsiones. El ser “normal”, es decir, el no artístico, por el contrario, por tener una sensibilidad menos viva, bloquea más fácilmente el despliegue “fantasmático” o de condensación, siéndole más fácil su proceso de “normalización”, o sea procesar un “olvido” del suceso reprimido.

Condenado a salir de sí para evitar la alucinación de una elaboración puramente narcisista de la obra, el escritor se ve obligado a proporcionarse un punto de referencia externo y ese es el lector. Y recién en esta segunda etapa comienza a operar el plano lingüístico como podemos observar en el siguiente diagrama:



Cap. 3 Figura 2 Elaborada por G. Arriaga

Es muy importante mencionar que Lacan fue el primero en concebir conceptos psicoanalíticos a través del estructuralismo y la lingüística. Sus seguidores, como Ana Bordeu, Julia Kristeva o Manuel Asensi, consideran que el estructuralismo y el psicoanálisis se complementan para lograr un estudio del texto literario capaz de desentrañar las cadenas significantes tanto del escritor como del lector.

La literatura como fenómeno de sublimación es una serie de “realizaciones disfrazadas de deseos reprimidos” [Freud citado por Asensi, *Op. Cit:* 539], misma que al convertirse en literatura se transforma en un “medio que transporta una determinada verdad” [Asensi, *Op. Cit:* 553]. Por su parte la condensación sucede cuando el símbolo transportado por el medio literario es abstraído para después ser desplazado por medio de la interpretación, la cual se define como “el trabajo de pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente” [Paul Ricoeur citado por Asensi, *Op. Cit:* 555].

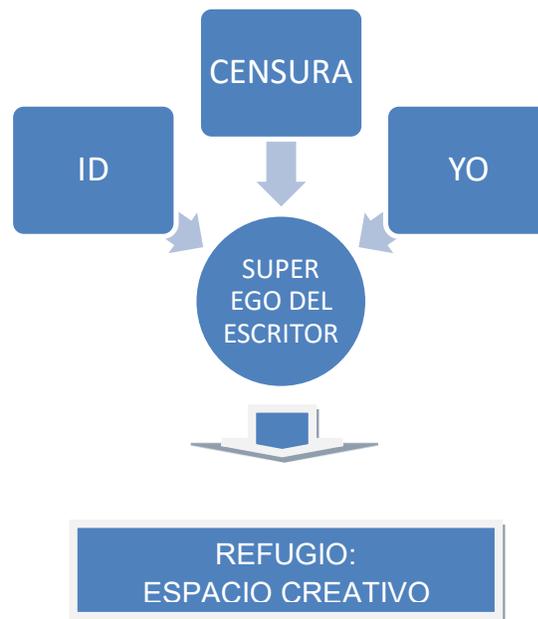
De este modo se concibe la literatura como el umbral en el que se encuentran los goces estéticos, pues en ella se vierten, por un lado, la catarsis del autor y por el otro, el placer de la lectura que atrae al lector. Dicho sentimiento puede servir como auto-terapia por medio de determinadas pulsiones molestas e intolerables para el ego, las cuales son liberadas y temporalmente neutralizadas.

En la concepción psicoanalítica del placer, el ID es el ello, que puede reflejarse en el *otro* (Todo ser ajeno a la realidad interior del ego); la *censura*, mediada por la ética y la moral, actúa sobre todos los actos del *yo*, el cual debe mediar entre los actos conscientes, preconscientes e inconscientes. *El super ego* representa todos los paradigmas que formaron el *yo*: familia, cultura, idiosincrasia, sistemas de creencias, traumas, etcétera; es decir, todos los elementos que condicionan al ser. Ahora bien, todo acto del ID permanecerá en lo más profundo del proceder del *yo*.

Así, “La obra literaria se encuentra en la encrucijada, es una mediadora entre la necesidad de una descarga exigida por la fuerza libidinal del ID, en buena medida reprimido, y el rechazo que eso le provoca al EGO, es una solución al problema neurótico”. (Asensi, *Op. Cit:* 541). El término *obsesiones literarias* fue retomado de las

metáforas obsesivas propuestas por Charles Mauron. Anne Clancier [1976; 243] las define como “redes de asociación o agrupamiento de imágenes obsesivas que se repiten o modifican a lo largo del proceso de escritura creativa y que salen a la luz por medio de la superposición de textos”.

Sin embargo, cuando ese *otro* (puede ser el autor de la obra literaria) llena vacíos prevalecientes en el inconsciente, el yo recupera un placer perdido (un goce por falta o por catarsis que no ha podido experimentar) y enfrenta una realidad que le provoca “displacer”, por ello se “refugia” en ese espacio “fantasmagórico” o creativo que provoca la creación literaria, lo que lo conduce a la escritura. Lo anterior lo podemos ver plasmado en el siguiente diagrama:



Cap. 3 Figura 3 Elaborada por G. Arriaga

Debido a que el psicoanálisis comprende la literatura como un fenómeno que pertenece al mismo orden de cosas que los sueños, las fantasías e incluso los actos fallidos, dado que se plantea una representación alterna de la realidad, se interesa especialmente por la relación entre el texto y el autor, pero también entre el texto y el lector.

Visto así, durante el proceso de lectura, el lector, que en realidad es el receptor, considera la literatura como un sujeto epistemológico, es decir, el texto que será interpretado. En este sentido “el psicoanálisis implica una teoría sobre el texto mismo y sus modos de significación” [Asensi, *Op. Cit.*:538].

Si la creación de un texto literario supone alguna catarsis para el creador, igual sucederá en el caso del lector, siempre y cuando éste logre identificarse con aquello que proyecta la obra sobre sus propias necesidades o rechazos, de modo que se genere una comunión catártica entre el autor y el lector. En otras palabras, las causas que originaron la creación literaria son las mismas que originan el acercamiento al texto.

Por ejemplo, un abogado, que ejerce su profesión en los parámetros de la legalidad, no puede cometer asesinato, aunque sienta profundos deseos de hacer justicia por propia mano en un caso que lo amerite; no obstante, este sujeto acude a la creación literaria para lograr una catarsis de su mundo real al generar un mundo alterno. De esta forma decide escribir narrativa con temas policíacos y sus lectores serán personas que deseen vivir una realidad paralela en la que es posible hacer justicia por propia mano y deseen una representación alterna de la realidad como la que nuestro autor plasma en su escritura.

Como se mencionó anteriormente, para Lacan la metáfora y la obsesión literaria son el origen de una determinada cadena significante, de un significado que llega desde otra cadena, interrumpiendo así el significado de la primera y la metonimia, más que remitir de un término a otro, marcaría la función esencial de la ausencia en el interior de la cadena significante: la conexión de los significantes permite hacer un viraje en el discurso hacia una ausencia; hacia el goce estético, elemento importante del proceso de lectura. Es debido a la transferencia que se explica la lectura por placer, la cual se basa en el principio de disfrute de cierto tipo de textos literarios.

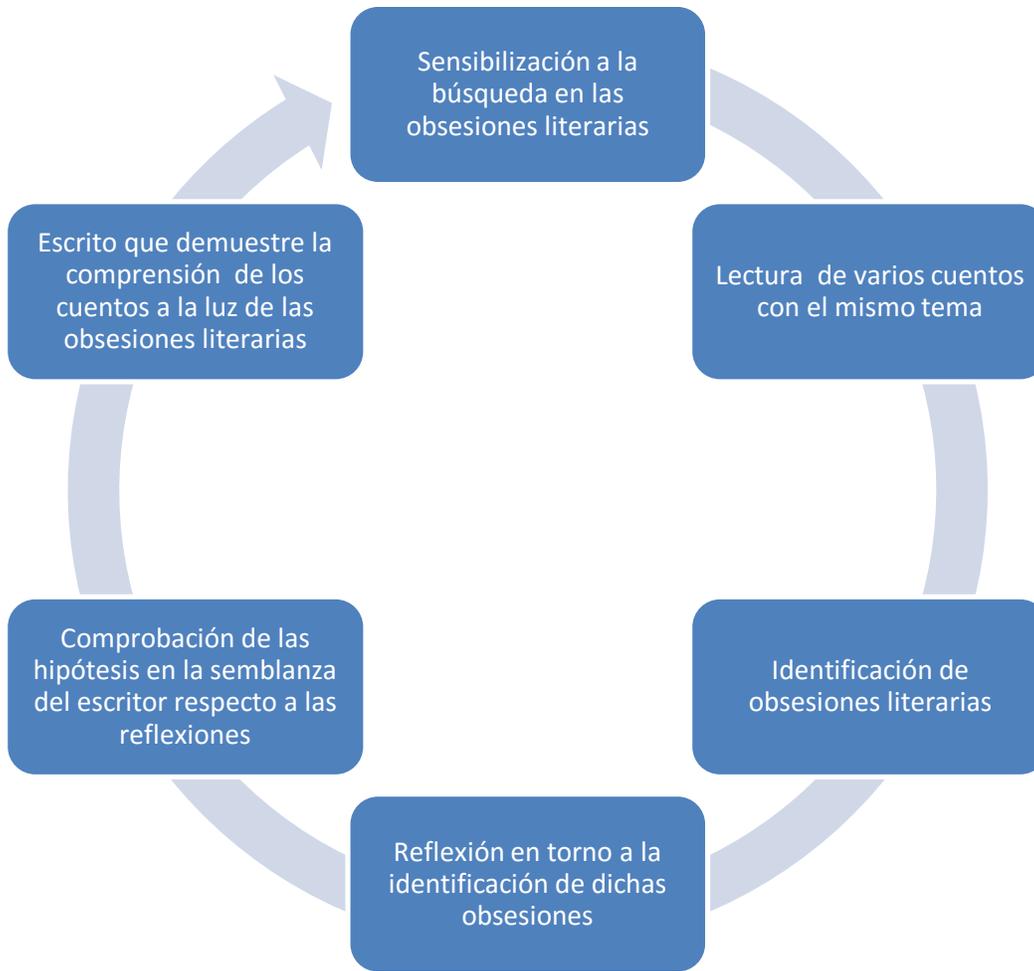
Las *Redes de asociaciones obsesivas*<sup>13</sup> [Clancier, *Op. Cit.*: 243] surgen al superponer varios textos de un autor de una forma que recuerda el procedimiento de las fotografías del álbum familiar en que se cotejan las imágenes para determinar parentescos. De esta forma se observan redes de asociaciones o agrupamientos de imágenes obsesivas. El método psicocrítico sigue las siguientes fases [*Idem*: 245]:

Superposición	Lectura de textos, identificación de metáforas obsesivas y comparación entre otros textos.
Redes de asociación	Búsqueda en la obra del escritor estudiado la forma en que las obsesiones se agrupan, se repiten y se modifican.
El mito personal del autor	Este mito y sus avatares son interpretados como expresiones de la personalidad inconsciente y de su evolución.
Verificación	La comprobación de los resultados así obtenidos, apelando solamente como último resorte, a la vida del escritor que servirá de término de comparación y en la cual se podrán encontrar eventualmente elementos que permitan confirmar la existencia de un mito personal original.

Con base en el método de identificación de las obsesiones literarias se ha considerado el siguiente modelo en el proceso de lectura para una selección de cuentos:

---

<sup>13</sup> Una red de asociación obsesiva es la construcción de relaciones, imágenes, personajes o cualquier otro elemento de la creación literaria que surge en la obra del autor de forma repetitiva y posiblemente involuntaria.



Cap. 3 Figura 4 Elaborada por G. Arriaga

### III.III MODELO PSICOPEDAGÓGICO CENTRADO EN EL APRENDIZ<sup>14</sup>

Los principios psicológicos de la perspectiva de enseñanza centrada en el aprendiz se encuentran en la Psicología Evolutiva<sup>15</sup> y consideran la individualidad del alumno en el proceso de aprendizaje. “El modelo del aprendizaje centrado en el alumno refleja la necesidad de un enfoque tanto en los alumnos como en el aprendizaje.” [McCombs & Whisler, 2000, p.9] y toma en cuenta a cada alumno con sus rasgos heredados, sus perspectivas, experiencia previa, talentos, intereses, capacidades y necesidades.

El proceso de enseñanza centrado en el aprendiz es un sistema al servicio de los estudiantes que les facilita el aprendizaje ya que se les considera los principales receptores. El profesor es el encargado de suministrar tales facilidades, que consisten en actividades que originen la reflexión sobre las finalidades de sus proyectos de clase y proporcionen los posibles escenarios en los que tengan validez. Asimismo, se deben considerar las necesidades e intereses de los alumnos en un contexto positivo para el aprendizaje. Tales consideraciones son las motivaciones que ayudarán a mejorar el rendimiento académico debido a que proporcionan directrices para el diseño de las clases significativas.

Este enfoque requiere que los maestros tomen conciencia de la realidad del alumno, de manera que apoyen sus necesidades básicas de aprendizaje, así como las capacidades existentes, para lo cual es necesario que el profesor conozca a cada alumno<sup>16</sup> y comprenda su proceso de aprendizaje. Por lo anterior se requiere analizar los doce principios psicológicos y pedagógicos (divididos en cinco grupos de factores) enfocados en la comprensión del estudiante y en el proceso de aprendizaje propuestos por McCombs y Whisler. Debido a la importancia que implica la coherencia interna del

---

<sup>14</sup> Si bien es cierto que “aprendiz” refiere a la persona que aprende algún arte u oficio, o bien que, a efectos laborales, se halla en el primer grado de una profesión manual, antes de pasar a oficial [RAE]. Sara Alonso Gómez y Thomas McFarlane tradujeron el término original de la obra de McCombs, [McCombs & Whisler, 2000], *The Learned-Centered and School*, de manera literal, de tal suerte que este término no sólo contempla al alumno o estudiante de cierto nivel académico, sino a cualquier individuo que desee adquirir algún conocimiento.

<sup>15</sup> La Psicología Evolutiva trata de describir y explicar la evolución del comportamiento a lo largo de la vida del individuo. Las principales teorías para explicar este proceso las formularon Piaget y Vygotsky.

<sup>16</sup> Si bien es cierto que el contexto de la educación en México no permite que se conozca a cada uno de los alumnos, es viable una aproximación al carácter del grupo.

aprendizaje bajo la mirada de este enfoque, cada uno de estos factores debe ser comprendido y llevado a cabo. Los cinco factores son [Cft. McCombs, Whisler 2000: 21-23]:

### **I. Factores cognitivos y metacognitivos**

La mente trabaja para crear visiones sensibles y organizadas del mundo, así como para integrar la nueva información a la estructura ya existente. El proceso de aprendizaje es inherente al ser humano, por lo que su naturaleza lo expone a adquirir conocimientos constantemente; sin embargo, lo aprendido, recordado y pensado es único para cada individuo.

Principios que lo sustentan:

1. El aprendizaje es un proceso natural, activo, voluntario y mediado internamente.
2. El educando busca representaciones significativas y coherentes de su aprendizaje.
3. El aprendizaje se construye organizando los conocimientos nuevos tomando como base la experiencia previa y es filtrado por las percepciones, pensamientos y sentimientos del estudiante.
4. Las estrategias de pensamiento de orden superior (automonitoreo, autorregulación, conciencia de las propias habilidades, autocuestionamiento, etc.) facilitan el pensamiento crítico y creativo y desarrollan la experiencia.

### **II. Factores afectivos**

Las creencias, las motivaciones y las emociones influyen en el aprendizaje.

Aunque la motivación para el aprendizaje es natural, ésta debe ser estimulada cuando se requiere que un individuo aprenda algo que percibe como poco interesante o irrelevante.

Principios que lo sustentan:

5. El aprendizaje se ve influenciado por:
  - a. Autocontrol, capacidad y habilidad.
  - b. Claridad de valores personales, intereses y metas.
  - c. Expectativas personales respecto al éxito o fracaso.
  - d. Afectos y emociones.
  - e. La resultante motivación para aprender.
6. El hombre tiene una curiosidad innata para aprender, sin embargo, un contexto demasiado rígido puede obstaculizarla.
7. La curiosidad, la creatividad y los procesos de pensamiento de alto nivel son estimulados por tareas de aprendizaje auténticas y relevantes, con un grado de dificultad óptimo y novedoso para cada estudiante.

Este factor y los principios que lo sustentan se encuentran vinculados con la educación literaria debido a que se le da un sentido a la lectura y a lo que se hará con las reflexiones resultantes del proceso lector.

### **III. Factores del desarrollo**

Las capacidades para el aprendizaje maduran a lo largo de la vida. El estudiante aprende mejor cuando lo que se le enseña es apropiado a su nivel de desarrollo, lo puede disfrutar, le resulte interesante y represente un reto.

Principio que lo sustenta:

8. El aprendizaje se rige conforme a estadios del desarrollo físico, intelectual, emocional y social. Todos ellos están en función de los factores genéticos y ambientales.

#### **IV. Factores personales y sociales**

Todos aprenden de los demás y pueden ayudarse compartiendo las perspectivas individuales. Una relación positiva entre maestros y alumnos es la base para lograr un ambiente de aprendizaje efectivo.

Principios que lo sustentan:

9. Las interacciones sociales y la comunicación con los demás en un ambiente flexible y de diversidad facilitan el aprendizaje.

10. El aprendizaje y la autoestima se ven reforzados mutuamente cuando se establecen relaciones respetuosas con los demás.

#### **V. Diferencias individuales.**

Las personas aprenden diferentes cosas, a diferente ritmo y de diferente manera. Este aprendizaje está en función del medio ambiente y de la herencia.

A partir de estos dos pilares, las personas crean sus propios pensamientos, creencias y comprensión del mundo.

Principios que lo sustentan:

11. Aunque los principios básicos del aprendizaje, la motivación y la instrucción efectiva son aplicados a todos los educandos, cada uno de ellos tiene diferentes capacidades y preferencias en cuanto a las estrategias de aprendizaje debido al medio ambiente y a la herencia.

12. Las creencias, los pensamientos, las interpretaciones dadas a los estímulos novedosos y la experiencia previa en general (colegio, casa, cultura y comunidad) son las bases sobre las cuales se construye el desarrollo cognitivo, emocional y social de un niño.

El aprendizaje se convierte en un proceso activo, en el cual el alumno toma parte de una tarea y al estar tan involucrado, busca su propio y básico significado. El aprendizaje activo es “cualquier cosa que involucre a los alumnos en hacer cosas y

pensar en lo que están haciendo” [Bonwell & Eison, 1991, p.4]. El aprendizaje es más efectivo cuando los alumnos lo experimentan en forma directa. Este factor y los principios que lo sustentan están ligados con el proceso propuesto por la psicocrítica, debido a la tarea de análisis, reflexión e interpretación de los textos literarios.

Así, el enfoque de enseñanza basada en el aprendiz es una práctica que “incide en el aspecto afectivo de la educación, en la calidad de las relaciones interpersonales de los entornos del aprendizaje”, [McCombs, Whisler 2000:23] un conjunto de elementos que hará que los alumnos se sientan bien atendidos dado que se le dará prioridad a su autoestima y bienestar.

No obstante, todo lo anterior, es importante recalcar que este enfoque requiere que los profesores se ajusten al perfil propuesto por los teóricos McCombs y Whisler en el que se postula que cada docente debe tener en cuenta las siguientes orientaciones [Cft. *Óp Cñ.*: 36]:

- Todos los estudiantes tienen el potencial para aprender.
- Si desean optimizar el aprendizaje es preciso ayudar a los alumnos a discutir sus sentimientos y creencias sin que se sientan cohibidos.
- Es importante satisfacer las necesidades sociales, emocionales y físicas de los alumnos para que se produzca un aprendizaje.
- Ayudar a los estudiantes a comprender el modo en que sus creencias afectan al aprendizaje es de tanta importancia como trabajar sus aptitudes académicas.
- Los estudiantes poseen la capacidad natural de dirigir su propio aprendizaje.
- Estar dispuestos a relacionarse con cada alumno como individuo único favorece el aprendizaje en mayor medida.
- Aceptar a los alumnos como son— aunque no aprobemos su conducta— les hace más receptivos al aprendizaje.
- Proporcionar retroalimentación adecuada.

- Preocuparse por los alumnos, mostrarse entusiasta por la asignatura que se imparte, organizar los materiales y la información, ofrecer explicaciones claras.
- Trabajar con todos los alumnos es nutrir las clases, asumir riesgos, respetar a los alumnos y conocer sus necesidades individuales.

Cuando un profesor decide trabajar con base en estos principios y orientaciones incluye de forma natural a sus alumnos, además de que los hace partícipes de las decisiones que se toman en la clase, como la forma y los criterios de la evaluación. Este conjunto de parámetros estimula un caudal de posibilidades para un buen rendimiento de la clase ya que los alumnos se asumen como los creadores del proceso de su propio aprendizaje. Finalmente, los alumnos vivirán una experiencia en la que [Ibidem: 43]:

- Se les ha explicado lo que se espera de ellos.
- Se les desafía para conseguirlo.
- Se les reconoce como poseedores de una capacidad de elección y control.
- Pueden trabajar de forma cooperativa y colaborativa.
- Perciben las actividades como interesantes y útiles a nivel personal.
- Son respetados y sus opiniones son valoradas.
- Sus preferencias son escuchadas por lo que aceptan la responsabilidad de su aprendizaje y se les facilita buscar la información, así como las estrategias para llevar a cabo sus proyectos de clase.

Para este modelo, el aprendizaje es un proceso constructivo que tiene mayores beneficios para el alumno cuando éste comprende que lo que se aprende es útil y significativo. La motivación, el aprendizaje y el rendimiento son los objetivos particulares que debe incluir el profesor en sus planeaciones y secuencias didácticas. Así, el modelo sustenta en gran medida la propuesta de esta tesis debido a que algunos de los factores se vinculan tanto con la teoría literaria como con los objetivos

de la educación literaria y la literacidad crítica. La comunión de estos conceptos radica en que:

- El profesor seleccione textos que sean afines a los estudiantes, con lo que se cumplirán los objetivos de motivación y de las necesidades de la asignatura.
- El docente crea un contexto de lectura pertinente con la finalidad de que los alumnos comprendan y asuman los objetivos del proyecto.
- El alumno descubra en el proceso el vínculo entre lo aprendido y los temas que le son importantes.
- El alumno elija actividades y acciones, y aprenda a regularlas.
- El alumno experimente el placer y la satisfacción de participar en el propio aprendizaje.

Planear, seguir y evaluar el proceso de aprendizaje no sólo es una experiencia significativa para el alumno, sino que también es un recorrido que puede dejar satisfecho al profesor en su labor docente ya que se convierte en una dinámica menos mecánica, más flexible, con la posibilidad de generar diversos escenarios al momento de compartir las opiniones de lectura y las experiencias de aprendizaje.

## CAPÍTULO IV. SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO GRADUAL DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

### IV.I EXPOSICIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El presente trabajo tiene como principal objetivo fomentar la *competencia literaria* y desarrollar la *literacidad crítica* en los estudiantes de la Educación Media Superior, mediante una secuencia didáctica en la que se recurre a la identificación de las *obsesiones literarias* (o metáforas obsesivas de acuerdo con Clancier, Mauron, Ontañón) de un autor con la finalidad de que los alumnos realicen el análisis de dichas obsesiones con lo que lograrán una mejor interpretación del texto literario. Se espera así que los alumnos se vean motivados para realizar una lectura crítica, al tiempo que descubran, en las diferentes obras creativas de un autor, elementos que puedan vincular con realidad y, como consecuencia de esta experiencia de lectura, trasladen su competencia literaria a textos más complejos, como la novela.

Se pretende que esta secuencia se lleve a cabo en el Sistema Nacional de Bachillerato, en el colegio de Literatura, con una duración de cuatro sesiones de dos horas, en las cuales los alumnos lean una selección de tres o cuatro cuentos de un mismo autor a la luz de las obsesiones literarias; apliquen el conocimiento adquirido acerca de las obsesiones e identifiquen los mismos elementos en otra serie de cuentos, y escriban sus reflexiones en un texto de opinión crítica.

El diseño de una secuencia didáctica incluye cuatro estrategias:

- Sensibilización sobre el tema de búsqueda.
- Lectura de los cuentos.
- Análisis e identificación de las *obsesiones literarias* y
- Socialización en plenaria y/o escritura de las reflexiones acerca de dichas obsesiones.

De esta forma, se espera que los alumnos realicen el siguiente proceso en su desarrollo de competencias:

<b>LITERACIDAD CRÍTICA</b>	<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA CON EL TEXTO ACADÉMICO</b>	<b>ENFOQUE PSICOCRÍTICO</b>
Sensibilización	Recepción (escuchar, responder).	Observación (superponer varios textos) de los elementos reiterativos.
Repetición	Respuesta (jugar, practicar repetir).	Buscar la forma en la que los elementos se asocian por medio de la reiteración y modificación.
Manipulación	Valoración (mostrar aceptación o rechazo).	Observar la estructura del escritor, su carácter y personalidad como creador.
Producción pautada	Organización (comparar, elegir, construir).	Valoración y verificación de las redes de asociación de los tópicos reiterados.
Producción libre	Interiorización (estar implicado, actuar habiendo asimilado el valor).	Juicio de valor al respecto de la obra del autor.

## OBJETIVO GENERAL

Fomentar la competencia literaria a través de una secuencia didáctica en la que se recurra a la identificación de las *obsesiones literarias* de un autor, con la finalidad de que los alumnos lean de forma crítica los cuentos, de tal manera que realicen una interpretación profunda del texto literario.

## OBJETIVOS PARTICULARES

- Identificar los elementos narrativos.
- Enfocar su lectura en los elementos que sean reiterativos en los diferentes textos narrativos.
- Observar cómo el autor crea un mundo diferente o no en torno a las obsesiones literarias.
- Seguir las obsesiones literarias y formar redes de asociación.
- Construir el mito del autor.
- Demostrar la interpretación del texto por medio de sus opiniones en una plenaria.

## CONTENIDO TEMÁTICO

- Estructura externa de los textos narrativos literarios.
- Estructura interna de los textos literarios.
- Guía de lectura basada en la psicocrítica.
- Redes de asociación.
- El comentario literario.

**ESPACIO:** Aula convencional de bachillerato.

**TIEMPO:** 4 sesiones de 2 horas.

## RECURSOS:

- Cañón, bocinas, extensiones y computadora con videos precargados.
- Cuentos, Parrillas de lectura.
- Guión para elaboración del comentario literario.
- Pizarrón blanco y plumones para pizarrón.

## IV.II DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTO	CONTENIDO	CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
Inicio	El texto narrativo: cuento	<p>Conocerá:</p> <p>La estructura externa del cuento.</p> <p>La estructura interna del cuento.</p> <p>Los objetivos del proyecto “En busca del mito del autor”</p>	El profesor expondrá los objetivos de la clase, los conceptos que se trabajarán durante el proyecto y resolverá las dudas que surjan en los estudiantes.	El alumno escucha la clase, toma notas personales para reafirmar su conocimiento y pregunta para esclarecer sus dudas.
Desarrollo	Conceptos a trabajar durante el proyecto: obsesiones literarias, redes de asociación, el mito personal del autor.	<p>Conocerá los términos:</p> <p>Obsesiones literarias.</p> <p>Superposición de textos.</p> <p>Redes de asociación.</p> <p>Repetición y modificación de las obsesiones narrativas.</p> <p>El mito personal del autor.</p>	El profesor expondrá las definiciones de los conceptos a trabajar en el proyecto y explicará el procedimiento que se llevará a cabo.	<p>El alumno está atento a la clase.</p> <p>Apunta y reflexiona sobre los conceptos a trabajar.</p> <p>Pone atención al procedimiento que se llevará a cabo y hace preguntas pertinentes.</p>
	Acercamiento a las obsesiones literarias por medio de otras obsesiones artísticas.	Reafirmará por medio de una proyección los contenidos aprendidos en la actividad anterior.	El profesor proyectará una serie de cortometrajes que evidencien la búsqueda de un autor por plasmar sus obsesiones.	El alumno lee el discurso audiovisual y participa, respetando el turno de habla. Los alumnos llenarán la

LA INTERPRETACIÓN A LA LUZ DE LAS OBSESIONES LITERARIAS

		Conocerá la finalidad del proyecto al leer comentarios al respecto de un autor	Dará a los alumnos una hoja de seguimiento.	hoja de seguimiento.
	Lectura dirigida: la búsqueda de los rasgos del autor por medio de las obsesiones literarias.	<p>Obsesiones literarias.</p> <p>Redes de asociación.</p> <p>Repetición y modificación de las obsesiones narrativas.</p> <p>El mito personal del autor.</p>	<p>Primera lectura: grupal.</p> <p>Llenado de la primera parrilla de lectura: Hipótesis del mito del autor.</p> <p>Segunda lectura en equipos, para la búsqueda de las obsesiones.</p> <p>Llenado de la segunda parrilla: redes de asociación.</p> <p>Tercera lectura individual.</p> <p>Llenado de la tercera parrilla: el mito del autor.</p> <p>Lectura de la biografía.</p> <p>Comprobación del mito</p>	<p>El alumno lee con atención los cuentos presentados por el profesor.</p> <p>El alumno participa con su opinión.</p> <p>El alumno escucha a sus compañeros respetando el turno de habla.</p> <p>El alumno colabora con sus compañeros en el llenado de las parrillas de lectura.</p>
Cierre	La lectura crítica del cuento.	Conocerá la función e importancia de un texto de opinión crítica: sustentar y validar la opinión de su lectura crítica.	<p>Los alumnos en forma individual elaborarán un comentario literario.</p> <p>El profesor les dará el formato para escribir argumentativo</p>	Compartirá con el grupo su texto de opinión crítica, al tiempo que defenderá su postura y validará su opinión como lector crítico.

### ACTIVIDADES

<b>Profesor(a) Gabriela Arriaga Calzada</b>	<b>Asignatura: Taller de lectura y Redacción I</b>
<b>Grado: 2º Semestre Colegio de Bachilleres Plantel 20 “Del valle”</b>	<b>Fecha de aplicación: Del 23 al 10 de junio de 2011</b>
<b>I. REFERENTE PROGRAMÁTICO PARA COMPARTIR CON EL ALUMNADO</b>	
Bloque 3: LO QUE SOMOS EN EL ARTE LITERARIO	
TEMA: El cuento	
<p>APRENDIZAJES ESPERADOS:</p> <p>Objetivos Generales<sup>17</sup>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante será capaz de aplicar las habilidades comunicativas para valorar un texto literario, como expresión artística y producto de un contexto histórico-cultural particular, mediante la elaboración de una lectura crítica, opinión y la elaboración de un comentario literario, de una obra representativa de la literatura.</li> </ul> <p>Objetivos Particulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los elementos narrativos.</li> <li>• Enfocar su lectura en los elementos que sean reiterativos en los diferentes textos narrativos.</li> <li>• Observar cómo el autor crea un mundo diferente o no en torno a las obsesiones literarias.</li> <li>• Seguir las obsesiones literarias y formar redes de asociación.</li> <li>• Construir el mito del autor.</li> <li>• Demostrar la interpretación del texto por medio de sus opiniones en una plenaria.</li> <li>• Demostrar la interpretación del texto por medio de un comentario literario.</li> <li>• Aplicar su conocimiento acerca de la narración corta y utilizar sus análisis con el fin de realizar una aproximación a la novela.</li> <li>• Valorar la literatura como una reflexión de la realidad.</li> </ul>	

<sup>17</sup> basado en el Programa de estudios de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción II COLBACH

**Competencias: Habla, Escucha, Lectura y Escritura.**

**Material: audio, video opcional, proyector, bocinas, laptop, pizarrón, plumones para pizarrón, copias para los alumnos de los cuentos y de las parrillas de lectura.**

**II. ANTECEDENTES:**

El tiempo y el espacio en las estructuras narrativas.

El comentario literario.

**IDEAS PREVIAS:**

El texto narrativo.

**III. ACTIVIDADES SESIÓN 1**

- 1. Informar a los alumnos de los objetivos del proyecto indicados en el referente programático.**
- 2. Informar a los alumnos en qué consiste el proyecto “En busca del mito del autor”.**

Durante este proyecto construiremos el “mito” de un autor valiéndonos de sus obras literarias, para ello vamos primero a conocer algunos conceptos:

- Qué es un cuento.
- Qué estructura tiene un cuento.

- 3. ¿Cuántos cuentos cuentas? Definición, estructuras externa e interna del cuento.**

Cuando éramos niños solíamos pedir a nuestros papás o hermanos mayores que nos contaran un cuento para dormir, para entretenernos o simplemente para conocer una historia nueva. Hacíamos eso porque era la forma en la que teníamos acceso a otros mundos, reales o imaginarios, y esas historias con sus personajes enriquecían nuestra imaginación y conocimiento del mundo con sus aventuras.

I. Responde las siguientes preguntas en tu cuaderno:

¿Qué clase de cuentos te gustaba oír o leer de niño?

¿En la actualidad sigues leyendo cuentos? Si es así, ¿de qué tratan esos cuentos?

¿Sabes qué es lo que hace que un cuento sea entretenido o interesante?

¿Qué más sabes de los cuentos?

II. Compartamos las respuestas.

#### 4. Te cuento sobre el cuento

De acuerdo con Helena Beristáin, el cuento “es una narración breve, es decir, es el relato corto de una historia que alguien (el narrador) nos cuenta; esa historia puede estar basada en hechos reales o fantásticos, sin embargo, lo que hace interesante al cuento es que sus personajes sufren la transformación de su propia realidad” (200; 129).

Debido a que es un texto literario breve podemos encontrar en su estructura interna pocos personajes que comparten la experiencia de una intriga (nudo o problema) y su clímax (el punto más alto de suspenso) para luego llegar a un desenlace o resolución de la trama. No todos los cuentos resuelven su trama, sin embargo, suelen tener un final sorpresivo que hacen de este género narrativo un texto impactante.

Ahora tienes más claro por qué los cuentos son amenos o interesantes. Los cuentos tienen, la mayoría de las veces las siguientes estructuras:

LA ESTRUCTURA EXTERNA DEL CUENTO	
<b>PLANTEAMIENTO</b>	Es la introducción a la historia, dónde se presentan los personajes y la situación. Puedes señalar en tu cuento, por medio de un subrayado, en qué párrafo o párrafos se desarrolla esta parte de la estructura del cuento.

<b>DESARROLLO</b>	Es la trayectoria de la historia, donde comienza a desenvolverse la trama. Puedes señalar en tu cuento, por medio de un subrayado, en qué párrafo o párrafos se desarrolla esta parte de la estructura del cuento.
<b>NUDO</b>	Es el momento en el que el personaje principal sufre la transformación de su realidad. Puedes señalar en tu cuento, por medio de un subrayado, en qué párrafo o párrafos se desarrolla esta parte de la estructura del cuento.
<b>CLÍMAX</b>	Es el momento culminante de la historia. Puedes señalar en tu cuento, por medio de un subrayado, en qué párrafo o párrafos se desarrolla esta parte de la estructura del cuento.
<b>DESENLACE</b>	Es la parte en la que se resuelve la trama o se concluye con la historia de forma sorpresiva. Puedes señalar en tu cuento en qué párrafo o párrafos se desarrolla esta parte de la estructura del cuento.
<b>ESTRUCTURA INTERNA DEL CUENTO</b>	
<b>TEMA</b>	Idea principal del texto. Se identifica a través de los adjetivos utilizados por el autor. Suele transcribirse en una sola frase.
<b>PERSONAJES</b>	Principales y secundarios, así como su personalidad. Se identifican según sus rasgos y conducta prevaleciente durante la obra.
<b>AMBIENTE</b>	Descripciones del lugar o manera de hablar de los personajes.
<b>TIEMPO</b>	Es la forma en la que suceden los hechos puede ser progresivo, circular o regresivo.
<b>NARRADOR</b>	Omnisciente, testigo, protagonista.

**5. Vamos a verificar que el siguiente texto sea en realidad un cuento.  
(1ªHOJA DE TRABAJO)**

- I. Lee el siguiente texto y subraya los elementos que corresponden a la estructura externa:

*Aquella noche en la hora de la rata, el emperador soñó que había salido de su palacio y que en la oscuridad caminaba por el jardín, bajo los árboles en flor. Algo se arrodilló a sus pies y le pidió amparo. El emperador accedió; el suplicante dijo que era un dragón y que los astros le habían revelado que, al día siguiente, antes de la caída de la noche, Wei Cheng, ministro del emperador, le cortaría la cabeza. En el sueño, el emperador juró protegerlo.*

*Al despertarse, el emperador preguntó por Wei Cheng. Le dijeron que no estaba en el palacio; el emperador lo mandó buscar y lo tuvo atareado el día entero, para que no matara al dragón y hacia el atardecer le propuso que jugaran al ajedrez. La partida era larga, el ministro estaba cansado y se quedó dormido.*

*Un estruendo conmovió la tierra. Poco después irrumpieron los capitanes que traían una inmensa cabeza de dragón empapada en sangre. La arrojaron a los pies del emperador y gritaron: cayó del cielo.*

*Wei Cheng, que había despertado, la miró con perplejidad y observó: qué raro, yo soñé que mataba a un dragón así.*

Wu Cheng "La sentencia" (Borges, Ocampo, Bioy: 1977; 167)

- II. Responde a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema de que trata el texto? Procura responder con una oración.
- ¿Quiénes son los personajes? ¿Cuál de ellos es el principal?
- ¿Dónde crees que se desarrolle el texto? ¿Cómo imaginas el espacio en el que se desarrolló?
- ¿Transcurrieron los hechos de forma lineal progresiva, regresiva o circular?
- ¿Qué tipo de narrador contiene este texto?
- ¿Consideras que el texto cumple con las características de un cuento?

III. Compartamos las respuestas.

#### IV. ACTIVIDADES SESIÓN 2

##### 1. Conceptos del proyecto “En Busca del mito”

En la sesión anterior aprendimos qué es el cuento y cuáles son sus estructuras externas e internas. Ahora bien, recordemos que en este proyecto vamos a realizar un comentario literario de la obra de un autor o autora, pero para llegar a ello, requerimos realizar una lectura crítica. Con el fin de cumplir con los objetivos de nuestro propósito vamos a utilizar un método de lectura que se basa en la búsqueda del *mito del autor*, es decir, vamos a observar las estructuras que utiliza el escritor o escritora en sus narraciones, el carácter de su narración, qué elementos utiliza con frecuencia en sus ambientes o personajes, para tratar de descubrir qué tipo de personalidad tiene como creador.

Para tener más claros los pasos de nuestro método de lectura vamos a conocer los conceptos que utilizaremos para el desarrollo del proyecto:

<b>“En busca del mito del autor”</b>	
Obsesiones literarias	Elementos que se repiten en diversas obras de un autor.
Superposición	Lectura de textos, identificación de rasgos obsesivos y comparación con otros textos.
Redes de asociación	Búsqueda en la obra del escritor estudiado de la forma en que las obsesiones literarias se repiten y se modifican.
El mito personal del autor	Hipótesis de lectura de la personalidad inconsciente del autor.
Verificación	Comprobación de los resultados obtenidos apelando a la vida del escritor que servirá de término de comparación y en la cual se podrán encontrar eventualmente elementos que permitan confirmar la existencia de un mito personal original.

El método de lectura que llevaremos a cabo sigue los pasos que se presentan a continuación. Esta estrategia nos ayudará a comprender mejor la obra; lograr una interpretación más profunda y realizar una lectura crítica:

<b>Método de lectura crítica por búsqueda de obsesiones literarias</b>	
Primera lectura	Observación de los cuentos y formulación de las primeras hipótesis de lectura.
Superposición	Buscar la forma en la que las obsesiones literarias se asocian por medio de la reiteración y la modificación.
Realización de las redes de asociación	Observar las estructuras que utiliza el escritor o escritora en sus narraciones, el carácter de su narración, los elementos que utiliza con frecuencia en sus ambientes o personajes, para tratar de descubrir qué tipo de personalidad tiene como creador.
Construcción del mito personal del autor	Valoración y verificación de las redes de asociación de las obsesiones literarias y verificación por medio de la lectura de la biografía del escritor o escritora.
Producción del comentario literario.	Juicio de valor de la obra del autor. Realización del comentario literario en el que se valorará de forma crítica la obra narrativa estudiada.

Para realizar el análisis de una obra literaria puedes apoyarte en el estudio de su estructura externa o interna; sin embargo, también es muy válido que observes cuántas veces utiliza una palabra, una frase o un adjetivo en específico.

## **2. Sesión preguntas y respuestas**

¿Tenemos alguna duda?

## **3. Proyección, video “Las obsesiones de un artista”**

Ahora vamos a ver un cortometraje que complementa de forma breve y clara los conceptos que acabamos de estudiar:



### las obsesiones de un artista

de nicolas251000 · hace 2 años · 137 reproducciones

fotomontaje: Un pintor con delirios de grandeza trabaja en su cuadro, mientras

Cap. 4 Figura 1 <https://www.youtube.com/watch?v=eSrlt0epDf0>

## 4. Compartamos opiniones

## V. ACTIVIDADES SESIÓN 3

### 1. Recuperación de los conceptos vistos en la clase anterior.

¿Recuerdan lo que vimos en la clase anterior? Repasemos conceptos: cuento, estructura externa e interna del cuento, obsesiones literarias, superposición, redes de asociación, mito personal del autor y verificación del mito personal del autor.

### 2. Proyección del documental “Una mirada distinta al arte: Dr. Atl”.

Ahora bien, vamos a observar el siguiente documental, durante la proyección iremos llenando las siguientes parrillas para practicar el uso de los conceptos que trabajaremos en el desarrollo del proyecto:



Cap. 4 Figura 2 [https://www.youtube.com/watch?v=\\_MrUiGa9qNg&nohtml5=False](https://www.youtube.com/watch?v=_MrUiGa9qNg&nohtml5=False)

**3. Identificación de obsesiones literarias, redes de asociación y mito personal del autor en parrillas de lectura.**

**PARRILLA DE LECTURA DEL TEXTO AUDIOVISUAL**

**(2ª HOJA DE TRABAJO)**

DATOS DEL ARTISTA	
PROFESIÓN	
OBSESIONES	
SEMBLANZA DE SU VIDA	
SEMBLANZA DE SU OBRA	

Cap. 4 Figura 3 Elaborado por G. Arriaga

**PARRILLA DE SUPERPOSICIÓN (3ª HOJA DE TRABAJO)**

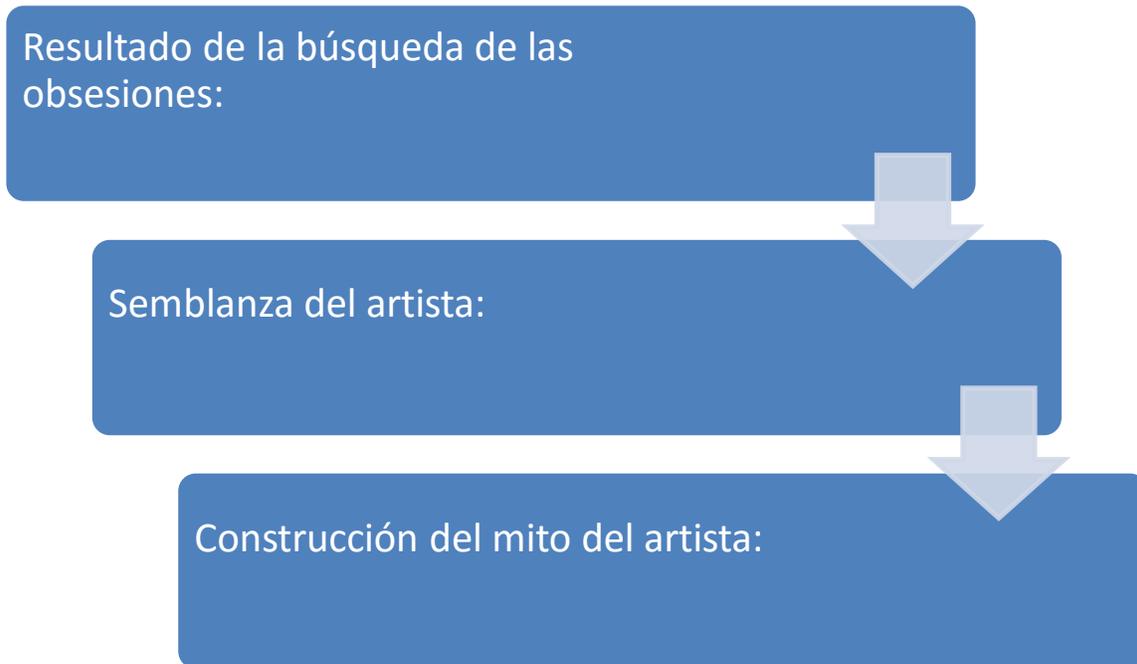
OBSESIONES. Anota en los cuadros de la izquierda dos ejemplos de obras donde aparezca la obsesión principal.

OBSESIONES. Anota en los cuadros de la izquierda dos obras donde aparezca una obsesión secundaria

Mito personal del autor. Describe en dos palabras al artista:

Cap. 4 Figura 4 Elaborado por G. Arriaga

## PARRILLA DE VERIFICACIÓN (4ª HOJA DE TRABAJO)



Cap. 4 Figura 5 Elaborado por G. Arriaga

### 4. Compartamos opiniones.

## VI. ACTIVIDADES SESIÓN 4

### 1. Recuperación de los conceptos vistos en la clase anterior.

¿Recuerdan lo que vimos en la clase anterior? Repasemos: cuento, estructura externa e interna del cuento, obsesiones literarias, superposición, redes de asociación, mito personal del autor y verificación del mito personal del autor.

#### **Lectura grupal de tres cuentos de Inés Arredondo (ANEXO 1)**

En esta sesión leeremos tres cuentos de la escritora mexicana Inés Arredondo: “La señal”, “El árbol” y “Para siempre”. Antes de ello contestemos a la siguiente pregunta:

Con sólo leer el título ¿De qué tratará cada uno de los cuentos?

Compartamos las respuestas.

## 2. Llenado de parrilla de lectura

### PARRILLA HIPÓTESIS DEL MITO PERSONAL DE LA AUTORA

(5ª HOJA DE TRABAJO)

Elementos sobresalientes en "La señal"

Elementos sobresalientes en "El árbol"

Elementos sobresalientes en "Para Siempre"

PRIMERA HIPÓTESIS DEL MITO PERSONAL DE LA AUTORA. Descríbela en una oración.

Cap. 4 Figura 6 Elaborado por G. Arriaga

## 3. Compartamos opiniones.

### VII. ACTIVIDADES SESIÓN 5

#### 1. Recuperación de la clase anterior

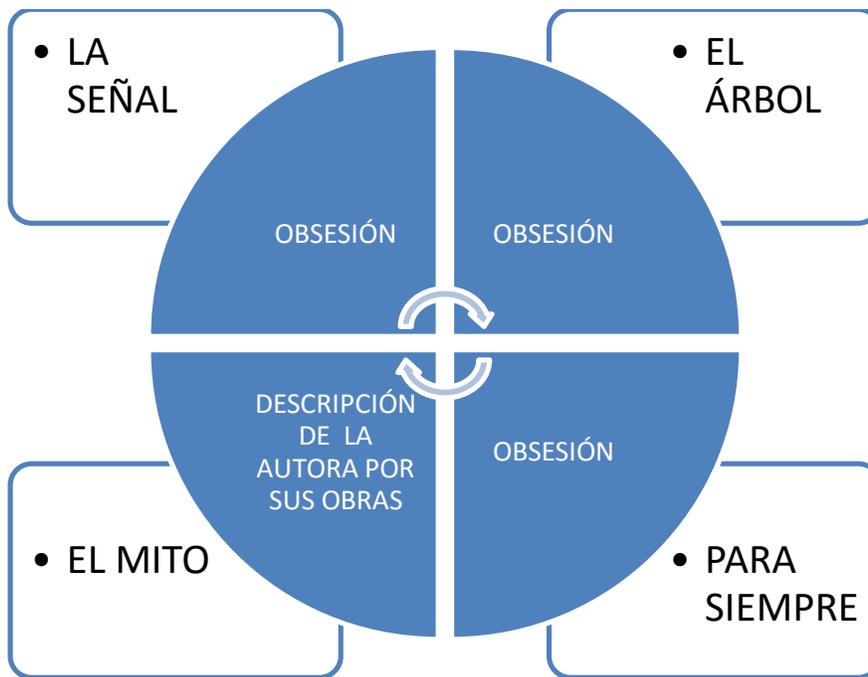
¿Recuerdan lo que vimos en la clase anterior? Repasemos: cuento, estructura externa e interna del cuento, obsesiones literarias, superposición, redes de asociación, mito personal del autor y verificación del mito personal del autor

**2. Relectura en equipos de 4 personas de los cuentos de Inés Arredondo**

Formen equipos de 4 alumnos, para releer los cuentos con la finalidad de que realicen en conjunto las redes de asociación que unen a los cuentos por medio de las obsesiones literarias.

**3. Llenado de la segunda parrilla de lectura: las obsesiones literarias de Inés Arredondo**

**PARRILLA DE SUPERPOSICIÓN (6ª HOJA DE TRABAJO)**



Cap. 4 Figura 7 Elaborado por G. Arriaga

**OBSERVACIONES:**

Alumno 1
Alumno 2
Alumno 3
Alumno 4

#### 4. PARRILLA DE SUPERPOSICIÓN (7ª HOJA DE TRABAJO)

OBSESIONES. Anota en los cuadros de la izquierda dos ejemplos de obras donde aparezca la obsesión principal.

OBSESIONES. Anota en los cuadros de la izquierda dos obras donde aparezca una obsesión secundaria

OBSESIONES. Anota en los cuadros dos obras donde aparezca una tercera obsesión

Cap. 4 Figura 8 Elaborado por G. Arriaga

#### OBSERVACIONES:

Alumno 1
Alumno 2
Alumno 3
Alumno 4

#### PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS DEL MITO PERSONAL DE LA AUTORA:

Alumno 1
Alumno 2
Alumno 3
Alumno 4

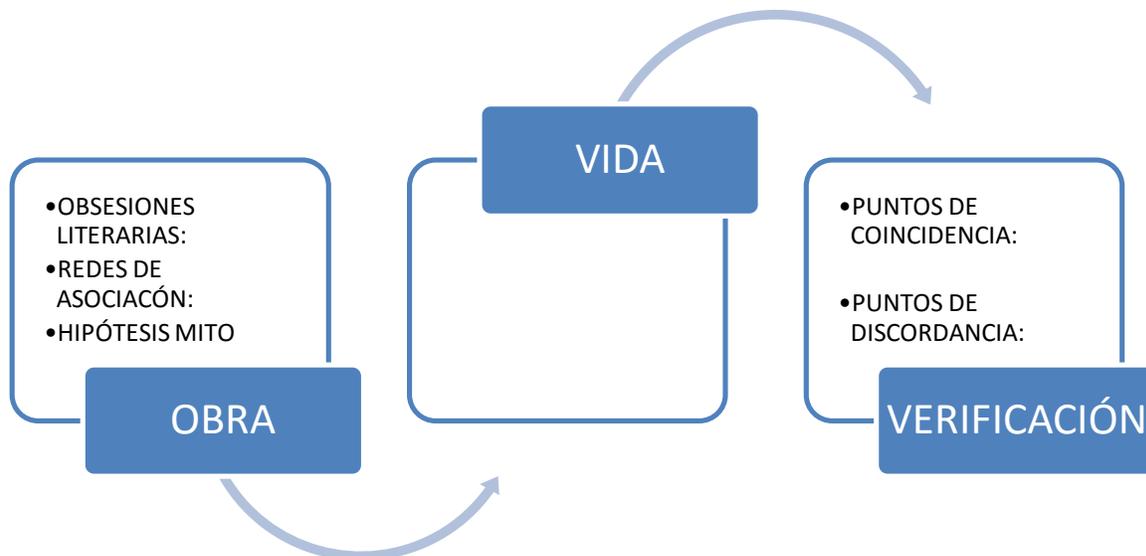
#### 5. Compartamos resultados.

## VIII. ACTIVIDADES SESIÓN 6

Estamos muy cerca de completar nuestro proyecto. En esta sesión van a realizar una lectura individual exploratoria con la finalidad de confirmar que las obsesiones que eligieron sustentan su hipótesis a cerca del mito personal de la autora.

1. **Relectura individual de los cuentos de Inés Arredondo**
2. **Llenado del apartado OBRA en la PARRILLA DE VERIFICACIÓN**

### PARRILLA DE VERIFICACIÓN (8ª HOJA DE TRABAJO)



Cap. 4 Figura 9 Elaborado por G. Arriaga

### 3. **Lectura de la biografía de la autora. (ANEXO 2)**

A manera de ejemplo se presentan en un anexo las obsesiones literarias en los tres cuentos de Inés Arredondo. Lo anterior con la intención de que resulte más claro el proceso que se lleva a cabo.

4. **Llenado de la segunda parte de la tercera parrilla: el mito personal de la autora.**
5. **Compartamos opiniones.**

## IX. PROPUESTA DE EVALUACIÓN. ACTIVIDADES SESIÓN 7

### 1. El comentario literario.

Se sugiere que, en esta sesión, para el cierre del proyecto, se elabore un comentario literario de las obras que leímos de Inés Arredondo. Comentar un texto es saberlo leer de una forma crítica y profunda, para luego comunicar esa lectura. Con esa finalidad realizamos el método de lectura basado en la búsqueda de las obsesiones literarias.

### 2. Lectura: “Entrevista (fragmento)”. (ANEXO 2)

### 3. Elaboración de un comentario literario

Para la composición del comentario literario se pueden basar en la siguiente guía de escritura:

#### A. CONTEXTUALIZACIÓN, LOCALIZACIÓN O ADECUACIÓN

- Relaciona la obra con el autor, su vida y su obra.
- Sitúala dentro del contexto histórico e ideológico de su tiempo.

B. TEMA. Establecer el tema es delimitar la idea central que origina y da sentido al texto. Puede apoyarse en las obsesiones literarias y las redes de asociación.

#### C. ESTRUCTURA

ESQUEMA PARA ORIENTAR LA REDACCIÓN DEL COMENTARIO LITERARIO	
Partes y función	Contenido
Introducción: inicia el escrito presentando el o los textos que se comentan.	Información biográfica del autor y datos relevantes de la obra.
Desarrollo: construye un diálogo personal con el análisis que realizaste del o los textos leídos.	Ideas y opiniones propias de carácter crítico y reflexivo sobre el tema que se comenta en el texto.
Conclusiones: cierra y finaliza el escrito. Valora el texto teniendo en cuenta los aspectos más relevantes que habrás comentado arriba.	Aspectos concluyentes derivados de la lectura del texto y de la exposición de los comentarios críticos y reflexivos.

4. Escritura del primer borrador (9ª hoja de trabajo), corrección de pares y de profesor, entrega texto corregido (10ª hoja de trabajo).

5. Compartamos los comentarios literarios.

## **X. ACTIVIDADES SESIÓN 8. EVALUACIÓN**

### **PROPUESTA DE EVALUACIÓN**

#### **1. Evaluación.**

La secuencia está diseñada para 10 hojas de trabajo que pueden servir como evidencia del trabajo en clase y corresponder a un porcentaje de la evaluación.

#### **2. Autoevaluación**

Al finalizar el proyecto, se presenta un cuestionario del desempeño en clase con la intención de complementar la evaluación.

El cuestionario puede incluir reactivos como:

1. ¿Qué aprendiste en este proyecto?
2. ¿Qué momento te pareció el más importante para desarrollar el proyecto?
3. ¿Qué sesión aportó un conocimiento totalmente nuevo para ti?
4. ¿Para qué otra asignatura te sirve el conocimiento que adquiriste en este proyecto?
5. ¿Qué significó para ti hacer un comentario literario y exponerlo en la clase?
6. Realiza un breve itinerario del proceso que seguiste en el proyecto “En busca del mito del autor”

## CAPÍTULO V. EXPOSICIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Para asegurar que la secuencia didáctica planteada en esta tesis adquiriera mayores alcances se consideraron los siguientes aspectos:

1. Selección de textos. Con el fin de llevar a cabo una selección de textos que motivara la lectura en el alumnado fue necesario indagar los gustos e intereses de la mayoría. Debemos contemplar que en el contexto de las escuelas mexicanas no es posible conocer a cada uno de los estudiantes, dado que los grupos se integran de más de 30 individuos; sin embargo, sí es viable, mediante un cuestionario escrito o en plenaria, sondear cuáles son los posibles temas que acercarán a la lectura.

2. Sensibilización al tema. Un aspecto importante previo al proceso de interpretación lectora a la luz de las obsesiones literarias fue la sensibilización al tema para que haya una primera referencia del objetivo de la secuencia. Comenzar con una lectura audiovisual permitió que las generaciones actuales— cercanas a las tecnologías de la información— se acercaran de manera más próxima a la identificación de las obsesiones.

3. El Proceso de lectura crítica. Un elemento que favoreció la literacidad crítica de los alumnos fue la constante motivación para que expresen sus hipótesis de lectura y sus juicios de valor. Darles a los alumnos un objetivo de lectura y hacer hincapié en la importancia de sus opiniones, los hizo acreedores de una postura crítica como puede verificarse en el ANEXO 2, en el que se exponen las evidencias de la práctica docente.

Dado lo anterior, la secuencia se adaptó en la práctica docente tanto al objetivo temático de la unidad como a los intereses de los estudiantes. En una primera fase se trabajó con cronopios, cuentos y una novela breve de Julio Cortázar con el tema del tiempo como la obsesión literaria. Posteriormente, y debido a lo solicitado en los planes de estudio de los centros en los que se llevó a cabo la práctica docente, se utilizaron cuentos de Juan Rulfo. Finalmente, y para difundir el aporte literario de Inés Arreondo, se decidió incluir en la secuencia cuentos de esta autora.

Todo lo anterior evidencia la flexibilidad de la presente propuesta y la gama de posibilidades que se puede abarcar si se considera la adecuación con base en las necesidades de interés reflejadas por el estudiantado.

### V.I ESPACIOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Profesor: J. Oscar Rodríguez Morales	Asignatura: Taller de lectura y Redacción I
Grado: 2º Semestre Colegio de Bachilleres Plantel 20 "Del valle"	Fecha de aplicación: Del 23 al 10 de junio de 2011

Profesora: Gabriela Arriaga Calzada	Asignatura: Taller de lectura de textos literarios
Grado: alumnos de 6º Semestre del SNB en CECUC	Fecha de aplicación: Del 04 al 28 de febrero de 2012

Profesora: Gabriela Arriaga Calzada	Asignatura: Español
Grado: 2º y 3º de secundaria "Colegio Del valle"	Fecha de aplicación: Del 26 de octubre al 30 de noviembre de 2012

## V.II EVIDENCIA DE EXPOSICIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Reyes Duenos Mariana. 2º.

1. ¿Cuántos cuentos cuentas? Definición, estructura externa e interna del cuento

I. Responde a las siguientes preguntas en tu cuaderno:

¿Qué clase de cuentos te gustaba oír o leer de niño?

De princesas y hadas.

¿En la actualidad sigues leyendo cuentos? Si es así, ¿De qué tratan esos cuentos?

No, ahora leo otro tipo.

¿Sabes qué es lo que hace que un cuento sea entretenido o interesante?

Que puede pasar cualquier cosa, sin importar si es fantasía o realidad.

¿Qué más sabes de los cuentos?

Que se pueden expresar de forma oral o escrita.

2. Vamos a verificar que el siguiente texto sea en realidad un cuento. (1ª HOJA DE TRABAJO)

I. Lee el siguiente texto y subraya los elementos que corresponden a la estructura externa:

*Aquella noche en la hora de la rata, el emperador soñó que había salido de su palacio y que en la oscuridad caminaba por el jardín, bajo los árboles en flor. Algo se arrodilló a sus pies y le pidió amparo. El emperador accedió; el suplicante dijo que era un dragón y que los astros le habían revelado que al día siguiente, antes de la caída de la noche, Wei Cheng, ministro del emperador, le cortarían la cabeza. En el sueño, el emperador juró protegerlo.*

*Al despertarse, el emperador preguntó por Wei Cheng. Le dijeron que no estaba en el palacio; el emperador lo mandó buscar y lo tuvo atareado el día entero, para que no matara al dragón y hacia el atardecer le propuso que jugaran al ajedrez. La partida era larga, el ministro estaba cansado y se quedó dormido.*

*Un estruendo conmovió la tierra. Poco después irrumpieron los capitanes que traían una inmensa cabeza de dragón empapada en sangre. La arrojaron a los pies del emperador y gritaron: cayó del cielo.*

*Wei Cheng, que había despertado, la miró con perplejidad y observó: qué raro, yo soñé que mataba a un dragón así.*

(La sentencia, El libro de la imaginación en Wu Cheng)

II. Responde a las siguientes preguntas:

¿Cuál es el tema de que trata el texto? Procura responder con una sola oración.

Los sueños

¿Quiénes son los personajes? ¿Cuál de ellos es el principal?

Wei Cheng, el emperador, capitanes, el dragón. El principal es el emperador.

¿Dónde crees que se desarrolle el texto? ¿Cómo imaginas el espacio en el que se desarrolló?

en un jardín en un gran castillo. Un cuarto muy grande y en un

¿Transcurrieron los hechos de forma lineal progresiva, regresiva o circular? Jardín con muchas rosas

¿Qué tipo de narrador contiene este texto?

Circular.  
omnisciente.

¿Consideras que el texto cumple con las características de un cuento?

Si

Con el fin de cumplir con los objetivos de nuestro propósito vamos a utilizar un método de lectura que se basa en la búsqueda del mito del autor, es decir, vamos a observar las

## LA INTERPRETACIÓN A LA LUZ DE LAS OBSESIONES LITERARIAS

estructuras que utiliza el escritor o escritora en sus narraciones, el carácter de su narración, qué elementos utiliza con frecuencia en sus ambientes o personajes, para tratar de descubrir qué tipo de personalidad tiene como creador.

Para tener más claros los pasos de nuestro método de lectura vamos a conocer los conceptos que utilizaremos para el desarrollo del proyecto:

<b>"En busca del mito del autor"</b>	
Obsesiones literarias	Son los elementos que se repiten en diversas obras de un autor
Superposición	Es la lectura de textos, identificación de rasgos obsesivos y comparación entre otros textos.
Redes de asociación	Es la búsqueda en la obra del escritor estudiado de la forma en que las obsesiones literarias se repiten y se modifican.
El mito personal del autor	Este mito y sus avatares son interpelados como expresiones de la personalidad inconsciente y de su evolución durante la obra.
Verificación	Es la comprobación de los resultados obtenidos apelando solamente, como último resorte, a la vida del escritor que servirá de término de comparación y en la cual se podrán encontrar eventualmente elementos que permitan confirmar la existencia de un mito personal original.

El método de lectura que llevaremos a cabo cuenta con los pasos que se presentan a continuación. Esta estrategia que nos ayudará a comprender mejor la obra, tener una interpretación más profunda y realizar una lectura crítica:

<b>Método de lectura crítica por búsqueda de obsesiones literarias</b>	
Primera lectura	Observación de los cuentos y formulación de las primeras hipótesis de lectura.
Superposición	Buscar la forma en la que las obsesiones literarias se asocian por medio de la reiteración y la modificación.
Realización de las redes de asociación	Observar las estructuras que utiliza el escritor o escritora en sus narraciones, el carácter de su narración, qué elementos utiliza con frecuencia en sus ambientes o personajes, para tratar de descubrir qué tipo de personalidad tiene como creador.
Construir el mito personal del autor	Valoración y verificación de las redes de asociación de las obsesiones literarias y verificación por medio de la lectura de la biografía del escritor o escritora.
Producción del comentario literario.	Juicio de valor al respecto de la obra del autor. Realización del comentario literario en el que se valorará de forma crítica la obra narrativa estudiada.

Para realizar el análisis de una obra literaria puedes apoyarte en el estudio de su estructura externa o interna; sin embargo también es muy válido que observes cuántas veces utiliza una palabra, una frase o un adjetivo en específico.

### 1. video "Las obsesiones de un artista"

Ahora vamos a ver un cortometraje que complementa de forma breve y clara los conceptos que acabamos de estudiar:



**las obsesiones de un artista**

de nicolas251000 · hace 2 años · 137 reproducciones

fotomontaje: Un pintor con delirios de grandeza trabaja en su cuadro, mientras

**2. Proyección del documental "Una mirada distinta al arte: Dr. Atl"**



**1. Identificación de obsesiones literarias, redes de asociación y mito personal del autor en parrillas de lectura.**

**PARRILLA DE LECTURA DEL TEXTO AUDIOVISUAL**

(2ª HOJA DE TRABAJO)

DATOS DEL ARTISTA	es de Jalisco, entra a la academia de San Carlos amaba la naturaleza, recibió una Beca a Europa
PROFESIÓN	Pintor.
OBSESIONES	mostrarse como hombre y artista, la naturaleza. principalmente los volcanes.
SEMBLANZA DE SU VIDA	Alegre, intensa y extravagante.
SEMBLANZA DE SU OBRA	vuelve los ojos a los mexicanos y contrasta los ojos de los noes estéticos.

DATOS del ARTISTAS	
Profesión	
SEMBLANZA DE SU VIDA	
OBSESIONES	
SEMBLANZA de su	



**PARRILLA DE SUPERPOSICIÓN (3ª HOJA DE TRABAJO)**

OBSESIONES. Anota en los cuadros de la izquierda dos ejemplos de obras donde aparezca la obsesión principal.

OBSESIONES. Anota en los cuadros de la izquierda dos obras donde aparezca una obsesión secundaria

Mito personal del autor. Describe en dos palabras al artista:

La sombra del papá (1942)

La noche (1934)

autoretrato (1948)

autoretrato (1939)

Rebelde

arriesgado

**PARRILLA DE VERIFICACIÓN (4ª HOJA DE TRABAJO)**

Resultado de la búsqueda de las obsesiones:  
 la naturaleza y los auto-retratos.  
 (volcanes, el papá)

Semblanza del artista: ~~La muerte de sus padres y~~ fue traumatizado por

Construcción del mito del artista:  
 Sus obras fueron trascendentes durante los años por medio de las distintas situaciones que México vivía, esta fue la inspiración del artista entre otras distintas situaciones que se fueron construyendo en su vida.

# LA INTERPRETACIÓN A LA LUZ DE LAS OBSESIONES LITERARIAS

## Lectura de tres cuentos de Juan Rufo Inés Arredondo

### 1. Llenado de parrilla de lectura

#### PARRILLA HIPÓTESIS DEL MITO PERSONAL DE LA AUTORA

(5ª HOJA DE TRABAJO)

Elementos sobresalientes en "El Hombre"

la persecución entre los dos nombres y cuando te enteras de lo que en realidad sucedió.

Elementos sobresalientes en "Diles que no me maten"

el amor entre y personajes

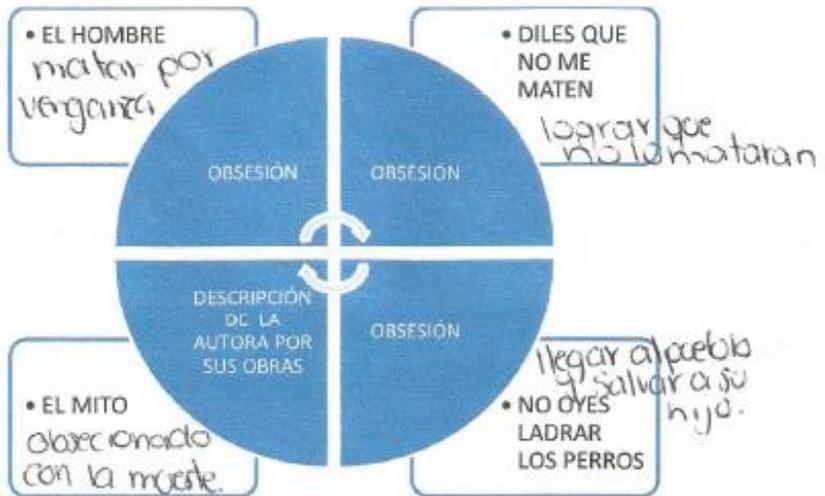
Elementos sobresalientes en "No oyes ladrar los perros"

Sus elementos sobresalientes en la trama es cuando te enteras de que en su hijo cuando el padre tiene la esperanza de oír ladrar los perros.

PRIMERA HIPÓTESIS DEL MITO PERSONAL DE LA AUTORA. Descríbela en una oración.

Se basa principalmente en el finiquito de la revolución y sus diferentes ambientes.

#### PARRILLA DE SUPERPOSICIÓN (6ª HOJA DE TRABAJO)



1. El comentario literario

GUÍA DE ESCRITURA DEL COMENTARIO LITERARIO

A. CONTEXTUALIZACIÓN, LOCALIZACIÓN O ADECUACIÓN

- Relaciona la obra con el autor, su vida y su obra.
- Sitúala dentro del contexto histórico e ideológico de su tiempo.

B. TEMA. Establecer el tema es delimitar la idea central que origina y da sentido al texto. Puede apoyarte en las obsesiones literarias y las redes de asociación.

C. ESTRUCTURA

ESQUEMA PARA ORIENTAR LA REDACCIÓN DEL COMENTARIO LITERARIO	
Partes y función	Contenido
Introducción: inicia el escrito presentando al o los textos que se comentan.	Información biográfica del autor y datos relevantes de la obra.
Desarrollo: construye un diálogo personal con el análisis que realizaste del o los textos leídos.	Ideas y opiniones propias de carácter crítico y reflexivo sobre el tema que se comenta en el texto.
Conclusiones: cierra y finaliza el escrito. Valora el texto teniendo en cuenta los aspectos más relevantes que habrás comentado arriba	Aspectos concluyentes derivados de la lectura del texto y de la exposición de los comentarios críticos y reflexivos.

2. ESCRITURA DE PRIMER BORRADOR (9ª HOJA DE TRABAJO), ENTREGA TEXTO CORREGIDO (10ª HOJA DE TRABAJO).

1. ¿Qué aprendiste en este proyecto?  
*Este proyecto me dejó de aprender que lo importante que es conocer a un artista para hacer un análisis más amplio.*
2. ¿Qué sesión te pareció la más importante para desarrollar el proyecto?
3. ¿Qué sesión aportó un conocimiento totalmente nuevo para ti?  
*Las obsesiones de un artista.*
4. ¿Para qué otra clase te sirve el conocimiento que adquiriste en este proyecto?  
*Historia*
5. ¿Qué significó para ti hacer un comentario literario y exponerlo en la clase?  
*Un logro, ya que aprendí de este y ahora puedo sacar provecho*
6. Realiza un breve itinerario del proceso que seguiste en el proyecto "En busca del mito del autor."  
*obsesiones literarias, Superposición, Redes de asociación, el mito personal del autor, Verificación.*

1. ¿Cuántos cuentos cuentas? Definición, estructura externa e interna del cuento

I. Responde a las siguientes preguntas en tu cuaderno:

¿Qué clase de cuentos te gustaba oír o leer de niño?

Los cuentos con muchos dibujos

¿En la actualidad sigues leyendo cuentos? Si es así, ¿De qué tratan esos cuentos?

Si de fantasía como ciudades en el aire, fantasmas o subterráneas

¿Sabes qué es lo que hace que un cuento sea entretenido o interesante?

La trama

¿Qué más sabes de los cuentos?

De que son únicas e increíbles

2. Vamos a verificar que el siguiente texto sea en realidad un cuento. (1ª HOJA DE TRABAJO)

I. Lee el siguiente texto y subraya los elementos que corresponden a la estructura externa:

*Aquella noche en la hora de la rata, el emperador soñó que había salido de su palacio y que en la oscuridad caminaba por el jardín, bajo los árboles en flor. Algo se arrojó a sus pies y le pidió amparo. El emperador accedió; el suplicante dijo que era un dragón y que los astros le habían revelado que al día siguiente, antes de la caída de la noche, Wei Cheng, ministro del emperador, le cortaría la cabeza. En el sueño, el emperador juró protegerlo.*

*Al despertarse, el emperador preguntó por Wei Cheng. Le dijeron que no estaba en el palacio; el emperador lo mandó buscar y lo tuvo atareado el día entero, para que no matara al dragón y hacia el atardecer le propuso que jugaran al ajedrez. La partida era larga, el ministro estaba cansado y se quedó dormido.*

*Un estruendo conmovió la tierra. Poco después irrumpieron los capitanes que traían una inmensa cabeza de dragón empapada en sangre. La arrojaron a los pies del emperador y gritaron: cayó del cielo.*

*Wei Cheng, que había despertado, la miró con perplejidad y observó: qué raro, yo soñé que mataba a un dragón así.*

(La sentencia, El libro de la imaginación en Wu Cheng)

II. Responde a las siguientes preguntas:

¿Cuál es el tema de que trata el texto? Procura responder con una sola oración.

El sueño de un Emperador sobre el asesinato de un dragón

¿Quiénes son los personajes? ¿Cuál de ellos es el principal?

El emperador, Wei Cheng y el dragón, el principal es el emperador

¿Dónde crees que se desarrolle el texto? ¿Cómo imaginas el espacio en el que se desarrolló?

En China y un templo enorme

¿Transcurrieron los hechos de forma lineal progresiva, regresiva o circular?

Lineal progresiva

¿Qué tipo de narrador contiene este texto?

En tercera persona

¿Consideras que el texto cumple con las características de un cuento?

Sí

Con el fin de cumplir con los objetivos de nuestro propósito vamos a utilizar un método de lectura que se basa en la búsqueda del *mito del autor*, es decir, vamos a observar las



**las obsesiones de un artista**

de nicolas251000 · hace 2 años · 137 reproducciones

fotomontaje: Un pintor con delirios de grandeza trabaja en su cuadro, mientras

**2. Proyección del documental "Una mirada distinta al arte: Dr. Atl"**



Una mirada distinta al arte: Dr Atl. Parte I

**1. Identificación de obsesiones literarias, redes de asociación y mito personal del autor en parrillas de lectura.**

**PARRILLA DE LECTURA DEL TEXTO AUDIOVISUAL**

(2ª HOJA DE TRABAJO)

DATOS DEL ARTISTA	Dr. Atl
PROFESIÓN	Artista
OBSESIONES	Crear pinturas originales
SEMBLANZA DE SU VIDA	Artista mexicano becado por Porfirio Díaz y se transforma en el Dr. Atl
SEMBLANZA DE SU OBRA	Enfermedades a montañas

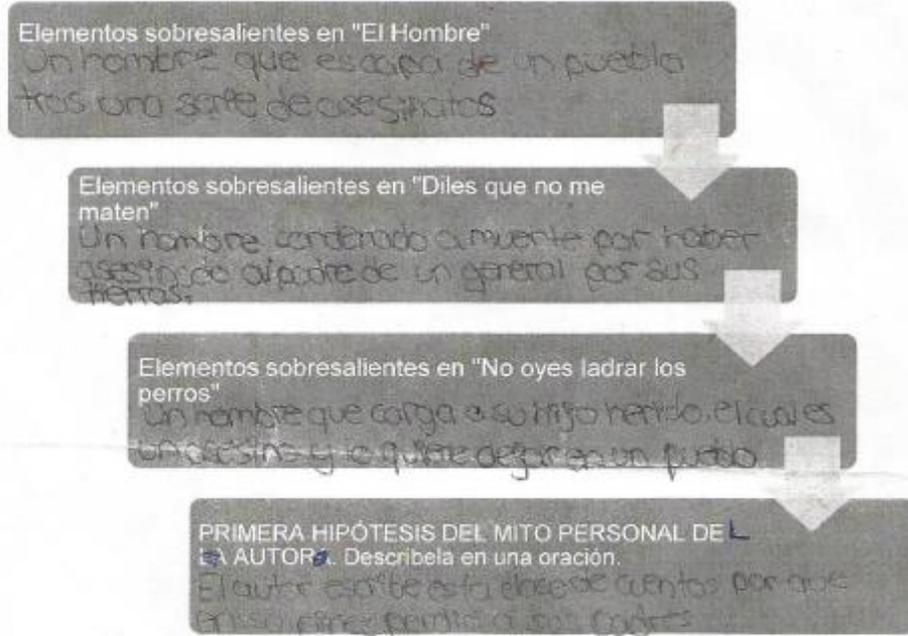
# LA INTERPRETACIÓN A LA LUZ DE LAS OBSESIONES LITERARIAS

Lectura de tres cuentos de Juan Rulfo Inés Arredondo

1. Llenado de parrilla de lectura

PARRILLA HIPÓTESIS DEL MITO PERSONAL DE LA AUTORA

(5ª HOJA DE TRABAJO)



PARRILLA DE SUPERPOSICIÓN (6ª HOJA DE TRABAJO)



**PARRILLA DE SUPERPOSICIÓN (3ª HOJA DE TRABAJO)**

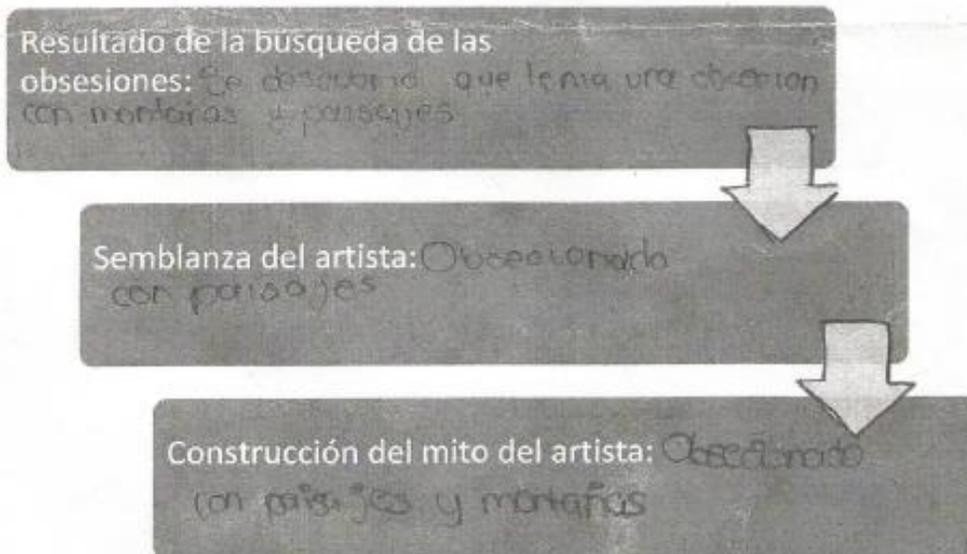
OBSESIONES. Anota en los cuadros de la izquierda dos ejemplos de obras donde aparezca la obsesión principal.

OBSESIONES. Anota en los cuadros de la izquierda dos obras donde aparezca una obsesión secundaria

Mito personal del autor. Describe en dos palabras al artista:

Creator Obsesionado

**PARRILLA DE VERIFICACIÓN (4ª HOJA DE TRABAJO)**



**OBSERVACIONES:**

**1. PARRILLA DE SUPERPOSICIÓN (7ª HOJA DE TRABAJO)**

OBSESIONES. Anota en los cuadros de la izquierda dos ejemplos de obras donde aparezca la obsesión principal

OBSESIONES. Anota en los cuadros de la izquierda dos obras donde aparezca una obsesión secundaria

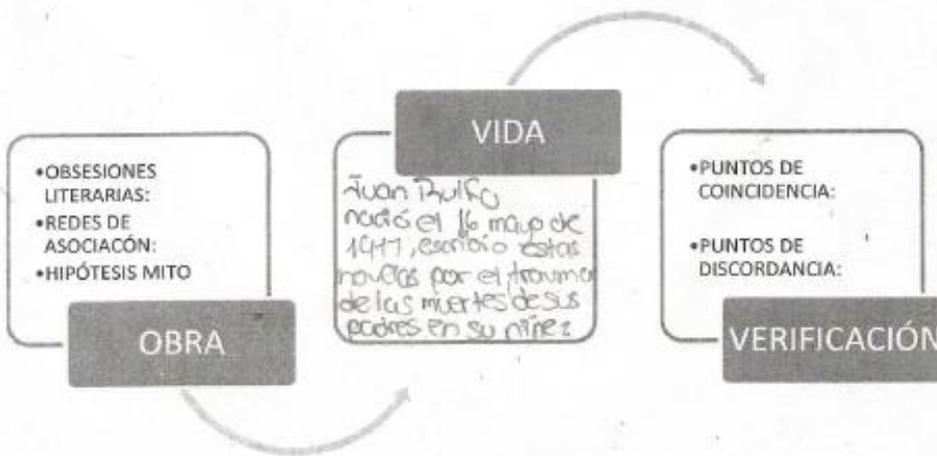
OBSESIONES. Anota en los cuadros dos obras donde aparezca una tercera obsesión

Diles que no me maten	OBSESIONES. Anota en los cuadros de la izquierda dos obras donde aparezca una obsesión secundaria
Ubayes ladrar los perros	OBSESIONES. Anota en los cuadros dos obras donde aparezca una tercera obsesión
La noche que lo dejaron solo	Diles que no me maten
Macario	La noche que lo dejaron solo

**OBSERVACIONES:**

**PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS DEL MITO PERSONAL DEL AUTOR:**

**PARRILLA DE VERIFICACIÓN (8ª HOJA DE TRABAJO)**



1. El comentario literario

GUÍA DE ESCRITURA DEL COMENTARIO LITERARIO

A. CONTEXTUALIZACIÓN, LOCALIZACIÓN O ADECUACIÓN

- Relaciona la obra con el autor, su vida y su obra.
- Sitúala dentro del contexto histórico e ideológico de su tiempo.

B. TEMA. Establecer el tema es delimitar la idea central que origina y da sentido al texto.

Puede apoyarte en las obsesiones literarias y las redes de asociación.

C. ESTRUCTURA

ESQUEMA PARA ORIENTAR LA REDACCIÓN DEL COMENTARIO LITERARIO	
Partes y función	Contenido
Introducción: inicia el escrito presentando al o los textos que se comentan.	Información biográfica del autor y datos relevantes de la obra.
Desarrollo: construye un diálogo personal con el análisis que realizaste del o los textos leídos.	Ideas y opiniones propias de carácter crítico y reflexivo sobre el tema que se comenta en el texto.
Conclusiones: cierra y finaliza el escrito. Valora el texto teniendo en cuenta los aspectos más relevantes que habrás comentado arriba	Aspectos concluyentes derivados de la lectura del texto y de la exposición de los comentarios críticos y reflexivos.

2. ESCRITURA DE PRIMER BORRADOR (9ª HOJA DE TRABAJO), ENTREGA TEXTO CORREGIDO (10ª HOJA DE TRABAJO).

1. ¿Qué aprendiste en este proyecto?  
*Aprender a identificar lo más sobresaliente de un texto*
2. ¿Qué sesión te pareció la más importante para desarrollar el proyecto?  
*La estructura externa e interna del cuento*
3. ¿Qué sesión aportó un conocimiento totalmente nuevo para ti?  
*La identificación de los mitos del autor*
4. ¿Para qué otra clase te sirve el conocimiento que adquiriste en este proyecto?  
*Para saber identificar que rebotaron un cuento con su autor*
5. ¿Qué significó para ti hacer un comentario literario y exponerlo en la clase?  
 *Honestamente no significó mucho*
6. Realiza un breve itinerario del proceso que seguiste en el proyecto "En busca del mito del autor.

- 1º Busque los elementos que se repiten en la obra del autor
- 2º Identifique los rasgos obsesivos y los compare con otros textos
- 3º Busque en la obra la forma las obsesiones se repiten y modifican
- 4º Observe como evolucionaban los personajes en la obra
- 5º Comprabé los resultados obtenidos y comparé la obra con la biografía de su escritor para encontrar un mito original.

## CONCLUSIONES

La vocación docente y el conocimiento temático de una asignatura no son elementos suficientes para lograr que los procesos de enseñanza y aprendizaje se lleven a cabo. Sin duda alguna, se requiere de una adecuada planeación que desarrolle secuencias didácticas psicopedagógicamente estructuradas, acordes a las necesidades de los estudiantes.

En el marco contextual de esta tesis observamos que el hábito de la lectura de textos literarios es mínimo. Aunque el fomento a la lectura debiera iniciar en casa toca a los profesores convertir la enseñanza de la literatura en una educación literaria y así desarrollar en los alumnos una literacidad crítica. En otras palabras, es ineludible la necesidad de ponderar a la literatura en su función social, histórica y cultural como uno de los elementos clave en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Por lo tanto, debemos transmitir a nuestros alumnos que la lectura de textos literarios desarrolla mentes analíticas, enriquece el léxico, potencia las habilidades del pensamiento y forma seres reflexivos y críticos.

Por otro lado, convertir la enseñanza de la literatura en una educación literaria, así como desarrollar en los alumnos una competencia específica y enseñar estrategias de lectura que formen lectores críticos requiere que los profesores también sean capaces de comprender e interpretar los textos literarios.

Esta secuencia didáctica, basada en el modelo de la enseñanza centrada en el aprendiz, propició el desarrollo de esa competencia lectora específica conocida ahora como la *literacidad crítica*, la cual, aunada a una estrategia de lectura fundamentada en la psicocrítica transformó la enseñanza de la literatura en una *educación literaria*, con lo que los alumnos vivieron una experiencia de lectura dinámica, libre en su interpretación y motivadora en tanto al hábito lector.

## EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Dado que la interpretación de textos literarios es difícil de evaluar ya que el proceso de lectura es subjetivo, la propuesta de esta tesis vertida en esta tesis en su proceso tuvo diversas modificaciones: desde la elección de los autores y los cuentos, hasta los instrumentos de evaluación continua y sumativa de la interpretación lectora. Por tal motivo, la adecuación en la selección de los textos y las guías de lectura funcionaron en conjunto para observar tanto el nivel de acercamiento de los lectores a los cuentos, así como la reflexión de las obsesiones que favorecieron la educación literaria y la literacidad crítica.

En cuanto a la elección del autor, inicialmente, se pensó en trabajar con algunos cuentos de Juan Rulfo debido a que la idea de trabajar con las obsesiones literarias surgió en una clase en la que los alumnos debían leer “El llano en llamas”. Sin embargo, es una realidad que para leer a Juan Rulfo se requiere de una experiencia como lector que los estudiantes de nivel medio superior demostraron no tener. La lectura de estos cuentos es compleja ya que se requiere del hábito lector en la identificación de voces narrativas, la contextualización del vocabulario que, aunque es coloquial y específico del campo mexicano, implica el uso de referencias que sólo el acercamiento a diferentes tipos de texto, como una práctica de lectura, brinda al receptor.

Posteriormente, se recurrió a planear una secuencia en la que se lograra escalar la interpretación lectora desde los cronopios hasta la novela breve con textos de Julio Cortázar, en los que el tema principal es el tiempo. De esta suerte, se seleccionaron dos cronopios (*Preámbulo a las instrucciones para darle cuerda al reloj* e *Instrucciones para darle cuerda al reloj*), un cuento (*La autopista del sur*) y una novela breve (*El perseguidor*). Durante la aplicación de las secuencias en la práctica docente se observó que los cronopios, más que textos narrativos, sólo aportaban la reflexión del tópico, pero no su secuenciación en una trama; el cuento resultaba complejo, lento o incomprensible para los alumnos; y, finalmente, las sesiones no fueron suficientes para leer la novela. Además, se observó que preparar a cada instante a los lectores a la

identificación del tópico *tiempo* no permitía que la interpretación fuera libre, pues se condicionaba su interpretación desde la lectura de los cronopios.

Finalmente, se concluyó que se debían seguir los parámetros de la educación literaria en los que lo pertinente es seleccionar textos adecuados al público lector y permitir que éste sea quien identifique sin condicionamientos las obsesiones literarias, de tal manera que construyera el mito del autor con base en su libre interpretación. Por lo anterior se consideró la obra de Inés Arredondo, se permitió que los lectores tuvieran diversos acercamientos a los textos de manera que observaran libremente las obsesiones, al mismo tiempo que construían una interpretación crítica.

Por otro lado, la implementación de las “parrillas de lectura” fue asequible, gracias a que las gráficas motivan la interacción de los alumnos con el proceso de lectura propuesto por la psicocrítica, misma que conlleva a una lectura minuciosa de los cuentos. Este recurso hace que la secuencia didáctica resulte dinámica. Por otro lado, las estrategias incluyen objetivos de lectura claros, con lo que se cumple con uno de los principales criterios de la educación literaria que es tener una finalidad lectora; en este caso se busca construir el mito el autor.

En su conjunto, la propuesta logró motivar a la lectura de textos literarios a los alumnos que, en su mayoría, mostraron interés en continuar leyendo textos más complejos, como la novela. Algunos, incluso, manifestaron su motivación por buscar más autores contemporáneos y comenzar a leer a los Clásicos; o bien, releer textos utilizando la estrategia vista en clase pues consideraron que les ayuda a leer de forma más crítica.

## BIBLIOGRAFÍA

Abril, Manuel. *Enseñar literatura, tal vez soñar*. (1993) Barcelona, CL&E.

Acquaroni, Rosana. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid, Santillana-Universidad de Salamanca, 2007.

Alatorre, Javier. *Una mirada distinta al arte: Dr. Atl*. En [http://www.youtube.com/watch?v= MrUiGa9qNg](http://www.youtube.com/watch?v=MrUiGa9qNg) recuperado el 12 de marzo de 2013.

Andrés Pueyo, Antonio (1999). *Manual de Psicología Diferencial*. Madrid: Mc.Graw-Hill

Arredondo, Inés. *La Señal*. (1980) México, UNAM.

Asensi, Manuel. *Historia de la teoría literaria*. (2003) Valencia, Tirant Lo Blanch.

Ayala Espino, José. *Fundamentos institucionales del mercado*. (2002) México, UNAM.

Ayala, Francisco (2012). *Función social de la literatura*. Revista de Occidente, 2ª época, no. 10, enero de 1964; versión PDF en [www.amedron.com](http://www.amedron.com) recuperado el 12 de marzo de 2013.

Beristáin, Helena (2000). *Diccionario de Retórica y Poética*. México, Porrúa.

Bonwell, C.; Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom* AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: Jossey-Bass.

Borges, Jorge Luis en <http://edant.clarin.com/diario/2003/02/16/s-04615.htm> recuperado el 01 de marzo de 2013.

\_\_\_\_\_; Ocampo, Silvina; Bioy, Adolfo (1977). *Antología de la literatura fantástica*. Barcelona, EDHASA.

Bubnova, Tatiana. *Curso de Introducción a las teorías literarias 2011-1* en <http://132.248.101.21/filoblog/bubnova/> recuperado el 12 de febrero de 2012.

Cañoto, Yolanda, et al. *Una introducción a la psicología*. (2006) Caracas, UCAB.

Cassany, Daniel (2012). *Literacidad Crítica: leer y escribir la ideología*. En [sedll.org/es/admin/uploads/congresos/.../Cassany,\\_D..pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/.../Cassany,_D..pdf) recuperado el 9 de febrero de 2012.

\_\_\_\_\_ (2006) *Literacidad Crítica* en <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf> recuperado el 14 de marzo de 2013.

\_\_\_\_\_ ; Sanz, Gloria; Luna Marta (1994) *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.

Cheng, Wu, *La sentencia en El libro de la imaginación* en <http://lenguaeempalibertad.blogspot.mx/2009/09/wu-cheng-en-la-sentencia.html> recuperado el 31 de marzo de 2013.

Clancier, Anne. *Psicoanálisis, literatura, Crítica*. (1976) Madrid, Cátedra.

Colomer, María Teresa. *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. (1991) Barcelona, CL&E

Cordié, Anny. *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. (1994) Buenos Aires, Nueva Visión.

DOF. *Reforma Integral de la Educación Media Superior. Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. (2008) México, Diario Oficial de la Federación.

Durkheim, Émile. *Educación y Sociología*. (2006) México, Colofón.

Eisner, Elliot. *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. (2002) Buenos Aires, Amorrortu.

Gallo, Alejandro. *Las obsesiones de un artista*. En <http://www.youtube.com/watch?v=eSrLt0epDf0> recuperado el 12 de febrero de 2012.

INEE. *México en Pisa 2009*. (2010) México, INEE.

Lacan, Jacques. *Es critos, vol. 1. Psicología y etología*. (1989) México, Siglo XXI.

Latorre, Víctor. *Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E. S. O.* (2007) en Revista OCNOS n°3 págs. 55- 70.

Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, (2006) en *Antología Español. Primer taller de actualización sobre los programas de estudio 2006. Reforma de la educación secundaria*. México, SEP.

Lomas, Carlos. (2010) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II*. Barcelona, Graó.

\_\_\_\_\_ (2012) *La educación literaria en la enseñanza obligatoria*. En <https://aulavirtual.uji.es/mod/resource/view.php?id=1057671> recuperado el 01 de marzo de 2013.

McCombs, Bárbara; Whisler, Joe (2000) *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona, Paidós.

Mundo, Francisco. *El D. Atl, pintor*. En <http://www.youtube.com/watch?v=cznXeclbjdw> recuperado el 01 de marzo de 2013.

OCDE, <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/02.html> recuperado el 25 de mayo de 2014.

\_\_\_\_\_ *Nota país. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. PISA 2012. Resultados* (2013) en <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf> recuperada el 09 de abril de 2015.

Pérez- Rioja, José Antonio. *La creación literaria*. (1988) Madrid, Tecnos.

Pérgolis, Juan Carlos. *Ciudad deseada: el deseo de la ciudad y su plaza*. (2005) Buenos Aires, Nobuko.

Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. (2011) México, J. C. Sáez.

Pitol, Sergio en <http://www.oem.com.mx/oem/notas/n2916708.htm> recuperado el 25 de marzo de 2013.

Saules, Salvador. *La comprensión lectora en PISA*. (2012) México, INEE.

Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. (2007) Barcelona, Graó.

SEP. *Literatura I. Series Programas de Estudios*. (2011) en <http://www.cecylteo.edu.mx/site/Docs/Planes2013/TERCERSEMESTRE/Literatura-I.pdf> recuperado el 20 de mayo de 2014.

Tapia, Alonso. *Fundamentos psicológicos de la lectura*, en *Congreso de lectura eficaz. Ponencias, Paneles y Comunicaciones*. (1997) Madrid, Bruño.

RAE, <http://dle.rae.es>

## ANEXO 1. CUENTOS DE INÉS ARREDONDO

### EJEMPLO DE ANÁLISIS DE OBSESIONES LITERARIAS

#### La Señal

El sol denso, inmóvil, imponía su presencia<sup>18</sup>; la realidad estaba paralizada bajo su crueldad sin tregua. Flotaba el anuncio de una muerte suspensa, ardiente, sin podredumbre<sup>19</sup> pero también sin ternura. Eran las tres de la tarde.

Pedro, aplastado, casi vencido,<sup>20</sup> caminaba bajo el sol. Las calles vacías perdían su sentido en el deslumbramiento. El calor, seco y terrible como un castigo sin verdugo<sup>21</sup>, le cortaba la respiración. Pero no importaba: dentro de sí hallaba siempre un lugar agudo, helado, mortificante que era peor que el sol, pero también un refugio, una especie de venganza contra él.<sup>22</sup>

Llegó a la placita y se sentó debajo del gran laurel de la India. El silencio hacía un hueco alrededor del pensamiento. Era necesario estirar las piernas, mover un brazo, para no prolongar en uno mismo la quietud de las plantas y del aire. Se levantó y dando vuelta alrededor del árbol se quedó mirando la catedral.

Siempre había estado ahí, pero sólo ahora veía que estaba en otro clima, en un clima fresco que comprendía su aspecto ausente de adolescente que sueña. Lo de adolescente no era difícil descubrirlo, le venía de la gracia desgarrada de su desproporción: era demasiado alta y demasiado delgada<sup>23</sup>. Pedro sabía desde niño que ese defecto tenía una historia humilde: proyectada para tener tres naves, el dinero

<sup>18</sup> El sol puede ser uno de los elementos que el lector observe, ya que durante el cuento el sol avanza a la par que la trama: inicia con el "sol a plomo", quizá es mediodía. Pedro va observando la luz del sol a través de la luz de los cristales que entran en la iglesia y culmina su vuelta a la realidad cuando el sol señala el ocaso.

(...) *denso, inmóvil, imponía su presencia*, en el estilo de la autora se puede observar cómo utiliza secuencias de adjetivos, acumulación (H BERISTÁIN: 30) para enfatizar los ambientes y las descripciones.

<sup>19</sup> Nuevamente, acude a la acumulación como recurso estilístico que hace énfasis el ambiente que flota con la pesadez, densidad e inmovilidad del sol que se observa en el inicio de la historia.

<sup>20</sup> Ahora es Pedro quien es descrito por medio de la acumulación y es parte del ambiente que ya se ha planteado por el sol que apertura la historia.

<sup>21</sup> El ambiente continúa acentuando la pesadez por medio de la adjetivación

<sup>22</sup> Pedro, el protagonista, aparece en la historia tiene un proceso de exposición interna del personaje en el cual comparte un rasgo de su intimismo con el sol.

<sup>23</sup> La problemática del protagonista es interior, comienza con la definición de su propia personalidad.

apenas había alcanzado para terminar la mayor; y esa pobreza inicial se continuaba fielmente en su carácter limpio de capilla de montaña –de ahí su aire de pinos. Cruzó la calle y entró, sin pensar que entraba en una iglesia.

No había nadie, sólo el sacristán se movía como una sombra en la penumbra del presbiterio. No se oía ningún ruido. Se sentó a mitad de la nave cómodamente, mirando los altares, las flores de papel. . . pensó en la oración distraída que haría otro, el que se sentaba habitualmente en aquella banca, y hubo un instante en que llegó casi a desear creer así, en el fondo, tibiamente, pero lo suficiente para vivir.

El sol entraba por las vidrieras altas, amarillo, suave, y el ambiente era fresco. Se podía estar sin pensar, descansar de sí mismo, de la desesperación y de la esperanza. Y se quedó vacío, tranquilo, envuelto en la frescura y mirando al sol apaciguado deslizarse por las vidrieras.

Entonces oyó los pasos de alguien que entraba tímida, furtivamente. No se inquietó ni cambió de postura siquiera; siguió abandonado a su indiferente bienestar hasta que el que había entrado estuvo a su lado y le habló.

Al principio creyó no haber entendido bien y se volvió a mirarlo. Su rostro estaba tan cerca que pudo ver hasta los poros sudorosos, hasta las arrugas junto a la boca cansada. Era un obrero. Su cara, esa cara que después le pareció que había visto más cerca que ninguna otra, era una cara como hay miles, millones: curtida, ancha. Pero también vio los ojos grises y los párpados casi transparentes, de pestañas cortas, y la mirada, aquella mirada inexpresiva, desnuda<sup>24</sup>.

— ¿Me permite besarle los pies?

Lo repitió implacable. En su voz había algo tenso, pero la sostenía con decisión; había asumido su parte plenamente y esperaba que él estuviera a la altura, sin

---

<sup>24</sup> Este rasgo se comparte con la obsesión anterior y mezcla elementos estilísticos de acumulación para enfatizar la intensidad que vive el protagonista al respecto de su propia fisonomía.

explicaciones. No estaba bien, no tenía por qué mezclarlo, ¡no podía ser! Era todo tan inesperado, tan absurdo.<sup>25</sup>

Pero el sol estaba ahí, quieto y dulce, y el sacristán comenzó a encender con calma unas velas. Pedro balbuceo algo para excusarse. El hombre volvió a mirarlo. Sus ojos podían obligar a cualquier cosa, pero sólo pedían.

—Perdóneme usted. Para mí también es penoso, pero tengo que hacerlo.

Él tenía. Y si Pedro no lo ayudaba, ¿quién iba a hacerlo? ¿Quién iba a consentir en tragarse la humillación inhumana de que otro le besara los pies? Qué dosis tan exigua de caridad y de pureza cabe en el alma de un hombre. . . Tuvo piedad de él.

—Está bien.

— ¿Quiere descalzarse?

Era demasiado. La sangre le zumbaba en los oídos, estaba fuera de sí, pero lucido, tan lúcido que presentía el asco del contacto, la vergüenza de la desnudez, y después el remordimiento y el tormento múltiple y sin cabeza.<sup>26</sup> Lo sabía, pero se descalzo.

Estar descalzo así, como él, inerme y humillado, aceptando ser fuente de humillación para otro. . . nadie sabría nunca lo que eso era. . . era como morir en la ignominia, algo eternamente cruel.

No miró al obrero, pero sintió su asco, asco de sus pies y de él, de todos los hombres. Y aun así se había arrodillado con un respeto tal que lo hizo pensar que en ese momento, para ese ser, había dejado de ser un hombre y era la imagen de algo más sagrado.

Un escalofrío lo recorrió y cerró los ojos. . . Pero los labios calientes lo tocaron, se pegaron a su piel. . . Era amor, un amor expresado de carne a carne, de hombre a hombre, pero que tal vez. . . El asco estaba presente, el asco de los dos. Porque en el

---

<sup>25</sup> Esta obsesión continua con el rasgo del juego de luces con el que inicia el relato.

<sup>26</sup> Ahora el juego de matices pasa a juego de contrarios, paradojas que acentúan la tensión del personaje.

primer segundo, cuando lo rozaba apenas con su boca caliente, había pensado en una aberración. Hasta eso había llegado para después tener más tormento. . . No, no, los dos sentían asco, solo que por encima de él estaba el amor. Había que decirlo, que atreverse a pensar una vez, tan solo una vez, en la crucifixión.

El hombre se levantó y dijo: “Gracias”; lo miró con sus ojos limpios y se marchó.

Pedro se quedó ahí, solo ya con sus pies desnudos, tan suyos y tan ajenos ahora. Pies con estigma<sup>27</sup>.

Para siempre en mí esta señal, que no sé si es la del mundo y su pecado o la de una desolada redención.

¿Por qué yo? Los pies tenían una apariencia tan inocente, eran como los de todo el mundo, pero estaban llagados y él solo lo sabía. Tenía que mirarlos, tenía que ponerse los calcetines, los zapatos. . . Ahora le parecía que en eso residía su mayor vergüenza, en no poder ir descalzo, sin ocultar, fiel. No lo merezco, no soy digno. Estaba llorando.<sup>28</sup>

Cuando salió de la iglesia el sol se había puesto ya<sup>29</sup>. Nunca recordaría cabalmente lo que había pensado y sufrido en ese tiempo. Solamente sabía que tenía que aceptar que un hombre le había besado los pies y que eso lo cambiaba todo, que era, para siempre, lo más importante y lo más entrañable de su vida, pero que nunca sabría, en ningún sentido, lo que significaba.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> La señal se encuentra en medio de los matices de luz y en medio de la recuperación de sus pies en los cuales nuevamente existe el recurso de la acumulación.

<sup>28</sup> Pedro recupera el diálogo interno utiliza nuevamente la acumulación para establecer un vínculo con su nueva realidad.

<sup>29</sup> El sol se ha puesto, así como ha entrado Pedro al ocaso de su experiencia con el minuto de tensión que lo dejaría marcado, estigmatizado para siempre.

<sup>30</sup> La conclusión: en el transcurso de una tarde el sol iluminó la historia de cómo Pedro guarda una señal de la cual desconoce el significado.

En el cuento anterior se hizo una simulación de la búsqueda de las obsesiones literarias, se sugiere continuar con las señalizaciones en dos cuentos más con la finalidad de que el lector formule el mito de la autora.

### **El árbol**

*Hay un gran árbol, pero no puedo mirarlo, y he dicho que mañana lo vengán a cortar.*

*Vi el día en que lo plantó Lucano Armenta. La mujer que llevaba en brazos al recién nacido tendría dieciocho años cuando mucho u no dejaba de mirar a Lucano cuando él paleaba y sudaba. El árbol era para el niño, pero la que lo tenía en brazos miraba al padre de una manera que borraba esa intención. Parecía que el hombre removía la tierra de un lado a otro, rítmicamente, sólo para que ella lo viera, para que disfrutara a sus anchas mirando el juego de los músculos y adivinando las gotas de sudor que corrían como un cosquilleo entre la piel y la camisa. Lucano sonrió dichoso al sentir esa mirada en sus espaldas. Se volvió y caminó hacia la mujer como en un sueño — iluminado y joven, hermoso Lucano Armenta. La abrazó con fuerza y la besó en la boca. El chiquilín lloró porque lo apretaban, y ellos se rieron a carcajadas del llanto, del olvido, del niño. Se miraron como si la sola mirada pudiera fundirlos. Luego Lucano la dejó y plantó el árbol.*

El corredor da hacia el norte, detrás están el jardín con el amante joven y luego se entra en la huerta umbrosa que llega en declive hasta el río. De las columnas y los arcos que separan el portal del jardín, cuelgan las enredaderas de trompeta y veracruzana que defienden del sol, en ese portal, hace muchos años cuando Román tenía cuatro años, velamos el cuerpo de Lucano Armenta.

Aquel día nada parecía posible, imposible era que el sol estuviera alto, que existiera una hora marcada por un reloj, un pasado, un futuro, que Lucano estuviera ahí, sin moverse. Era imposible que aquella bala de tres centímetros, que alguien había vendido sobre un mostrador, que hombres habían fabricado y tocado, una bala como hay millones en el mundo, que aquella bala, aquella, hubiera tenido que buscar un cuerpo, uno sólo, el preciso, para derribarlo. Todos dijeron que se trataba de un accidente de cacería, pero no era así.

Su cuerpo estaba ahí y parecía que su boca sonreía. No había sangre; cuando lo trajeron ya no había sangre. Estaba pálido, nada más eso, y dijeron que el balazo había sido en el pecho, donde debía de ser. Vestido de kaqui, con sus ropas de campo, esperaba paciente aquel segundo en que tropezó y su dedo rozó el gatillo fuera revocado; estaba seguro, él también, de que aquello no era posible, por eso sonreía. Como siempre yo creí lo que él creía y por eso mandé que sacaran nuestra cama ancha y blanca, de matrimonio, para que él esperara cómodamente. Esperé también, acurrucada a sus pies. Esperé la tarde, la noche, y hubiera esperado toda la eternidad a que se levantara.

Mucho después de la media noche, cuando todos dormitaban, vi cómo su rostro cambió de gesto y estuve segura de que el momento había llegado. Me acerqué a él y pronuncié su nombre por lo bajo para que supiera que no estaba solo, me quedé muy cerca para ayudarlo. Pasaron los minutos. Sus pestañas se agitaron vivamente, como un parpadeo de velas, y volvió a quedarse quieto. Yo apretaba todos los músculos de mi cuerpo y procuraba no respirar. Así permanecí una hora, dos, no sé cuánto tiempo. Bajo su piel algo como unas cambiantes se movían, un temblor levísimo corrió por sus labios hasta las comisuras. “Lucano, aquí estoy”, y sabía que no debía tocarlo porque desvanecería aquellos trabajosos intentos que él hacía. Mi voz misma debió distraerlo, porque se distendió su cara y ya no hizo ninguna otra tentativa. Algo le impedía reunir las fuerzas suficientes para romper la inmovilidad.

Empezaba a clarear y los murmullos y los ruidos me fueron penetrando; separé los ojos de la cara de Lucano y pensé con impaciencia que sería difícil volver a encontrar pronto la oportunidad de quedarnos solos. Me sentí muy cansada, y me extraño que sus ropas estuvieran lisas y bien planchadas después de la noche que habíamos pasado.

Cuando el sol hubo salido por completo, me di cuenta de que ya todos se habían acostumbrado a la idea de que había muerto. Yo les decía que eso era imposible, pero ellos ya se habían acostumbrado también al imposible. Ni su padre, ni un amigo que comprendiera que él no podía morir así. Trajeron la caja y ya no hubo sonrisa en su

cara, creyó tal vez que yo lo había abandonado, porque no veía que me sujetaban veinte manos.

Tiempo después volví en mí, en lo que quedaba de mí, y no pude hacer otra cosa que aferrarme a Román y llorar asida a él. Jamás lloré a solar, porque temí olvidar al niño un instante, el preciso para caer en la tentación de abandonarlo yo también.

### **Para siempre**

Es extraño cómo llega a coincidir lo que nos sucede con lo que queremos que nos suceda. Ya había subido un buen tramo de la escalera cuando lo pensé: estaba viendo aquello como la primera vez, sucio, miserable. La oscuridad húmeda de los corredores me repugnaba hasta producirme náusea. Apenas podía soportar un agudo malestar culpable, como la primera vez. Temblaba al encontrarme con gente, me sobresaltaba al menor ruido, y sobretodo temía la presencia inquisitiva de la portera. Me costaba un gran esfuerzo recordar que no hacía todavía muchos meses subía aquella escalera con alegría, encontrándolo todo bien, muy bien. Pero era una suerte que la última vez que iba ahí me pareciera aquello repugnante y la situación tan poco deseable.

Cuando llegué al tercer piso sufría verdaderamente. Estaba helada y un poco fuera de mí. Caminaba sin hacer ruido por el estrecho corredor maloliente, asustada y casi huyendo. El número 17, opaco sobre la madera me pareció calmante y familiar. Empujé cautelosamente la puerta y me encontré frente a Pablo.

Hubiera querido echarme en sus brazos y refugiar mis temores contra su cuerpo tan fuerte. Pero cuando vi sus ojos doloridos y sus manos inmóviles contra el cuerpo, recordé que era Pablo a quien debía enfrentar por última vez, definitivamente.

— Hace demasiado calor aquí — dije de una manera atropellada, pasando a su lado sin tocarlo.

Abrí la ventana. Había un cielo gris de tormenta y en las azoteas próximas las mujeres corrían para recoger la ropa que un viento fuerte arrancaba de los tendederos.

Era una tarde sofocada que esperaba lluvia. En esa misma ventana, apretada contra Pablo, había esperado en días semejantes la caída de las primeras gotas; cuando llegaban reía y hablaba interminablemente; algunas veces hasta bailé por el cuarto, sin miedo al ridículo, como una niña. Ahora él no estaba a mi lado, seguía de pie en medio del cuarto, observándome, esperando.

— ¡Qué Calor! — lo dije sin demasiada fuerza y empecé a quitarme el suéter con movimientos desordenados. Pablo se acercó y me ayudó a desembarazarme de aquella especie de tela de araña. Me tocó las manos.

— Te quejas de calor y tienes las manos heladas.

No había contado con su voz. Con todo menos con su voz.

Me fue guiando dulcemente, de una mano, como si hubiera sido un niño o un ciego, hasta el borde de la cama. Me hizo sentar y acarició mis cabellos como para consolarme. Yo necesitaba un poco de whisky, pero me pareció inadecuado pedirlo y a él nunca se le ocurriría ofrecérmelo. Cuando creyó que estaba más calmada se retiró un poco y empezó a hablar.

— Leí tu carta, pero no comprendí bien, por eso te pedí que vinieras. Así de pronto... no lo entiendo... no entiendo en absoluto eso de que te vayas a casar con otro. Nosotros hemos hablado de...

— ¿Y venirme aquí? — la voz chillona que oí no era la mía, ni era eso lo que había pensado decir.

Me miró repentinamente a los ojos, con rabia, y temí que me golpeará. Pero su ira se hizo desprecio, un desprecio duro que me dolió más que una bofetada.

— ¡Ah!, si es por eso...

Se puso de pie como dando por terminada la entrevista. Ese momento fue mi oportunidad, la puerta que me abrió para la huida: el instante en que ofendido y echándome de su casa y podía utilizarlo para la justificación y el recuerdo. Pero no pude pagar el precio. Creí que era cruel e injusto: no podía quedar así en su memoria. Necesitaba un porvenir mejor en otro sentido sin renegar de aquel pasado hermoso y

único. Y ahora Pablo estaba ahí, mirándome con repugnancia y dolor como un gusano herido.

Era la primera vez que me juzgaba, que me miraba desde una distancia insalvable, que me miraba desde fuera, y yo, sin comprenderlo del todo, supe que no podría casar con otro, que no sabría caminar, hablar, pensar, si detrás de mí no había siempre, de alguna manera, aquella única, insustituible mirada de amor que había perdido.

Empecé a llorar y a balbucir con la cara entre las manos. Quería convencerlo de que quería al otro... de que era una miserable... ¡no, no lo era! Le hablé de episodios de mi infancia... de mis padres... del remordimiento; le hablé mal de él mismo, y bien de mí. Y de pronto empecé a reírme, a borbotones primero y después a carcajadas. La realidad perdida y un presentido mundo informe se mezclaban. Lloraba. Todo se desvanecía, el cuarto, Pablo y yo soñábamos. Mi cuerpo no pesaba. Desde un fondo oscuro y sin porvenir mi llanto y mi risa me confortaban. No me di cuenta de que Pablo me había desvestido y me pareció natural que caminara con mi cuerpo desnudo en sus brazos. Cuando sentí el agua fría de la regadera caer sobre mí, una rebeldía aguda me hizo gritar, pero pronto me fui calmando y hundiendo en un bienestar dulce como el sueño. Él me arrojó en su bata, tan grande y tibia. Me abandoné en sus brazos y sentí que me puso sobre la cama. No pude abrir los ojos. Lo oí regresar al baño y traté de incorporarme, pero no logré mover ni una mano.

Empezó a frotarme con una toalla. Primero las piernas y luego los brazos. Al principio me frotaba con eficiencia, vigorosamente, pero poco a poco la toalla subía y bajaba por mis miembros lentamente y sentía a través de la tela afelpada la mano poderosa de Pablo. Aquel calor nuevo y conocido, aquella frescura cálida que no se marchitaba nunca, estaba ahí, limpia y presente como si yo no la hubiera traicionado. Las lágrimas me corrían por las sienes, pero no pude levantar los párpados. “Pequeña”, oí que me llamaba, y se abrazó a mi cuerpo inerte con un ruido extraño, como un sollozo.

Me besó con delicadeza, como si hubiera querido guardarme en sus labios, partícula por partícula todo mi cuerpo. Me pareció extraordinaria aquella fidelidad tensa y sostenida, aquella emoción que se alargaba sin desfallecimientos hasta envolverme toda. Era muy extraño que tuviera el valor de aplicarse tanto a reaprender una página sabida, gastada y que debía olvidar mañana. Me acarició largamente como en unas nupcias ideales en su sabio homenaje. Yo sabía que mi cuerpo resplandecería, otra vez, hermoso y perfecto: Pablo me había devuelto a mí misma a riesgo de no volverme a ver nunca. Después, bruscamente, con una pasión herida y desesperada, surgió, casi invisible, el deseo. Pero me deseaba a mí y se olvidaba de su propio deseo, me poseía a mí, por mí, olvidando su propio placer. Abandonado. Los párpados se me hicieron transparentes como si un gran sol de verano estuviera fijo sobre mi cara.

De una manera formal aquello fue una violación, y el despecho pequeño que me produjo pensarlo lo escupí alguna vez en palabras hirientes. Pero esa tarde, cuando al fin pude abrir los ojos, Pablo estaba a mi lado y había empezado a llover.

Muchas cosas pasaron después en mi vida, pero ésta fue la más importante.

EJEMPLO DE PARRILLAS CON BASE EN LAS OBSERVACIONES

**PARRILLA HIPÓTESIS DEL MITO PERSONAL DE LA AUTORA**

Elementos sobresalientes en "La señal"

Acumulación de adjetivos

El ambiente es asfixiante

Elementos sobresalientes en "El árbol"

nuevamente se apoya en adjetivos

El ambiente es tenso y muy triste

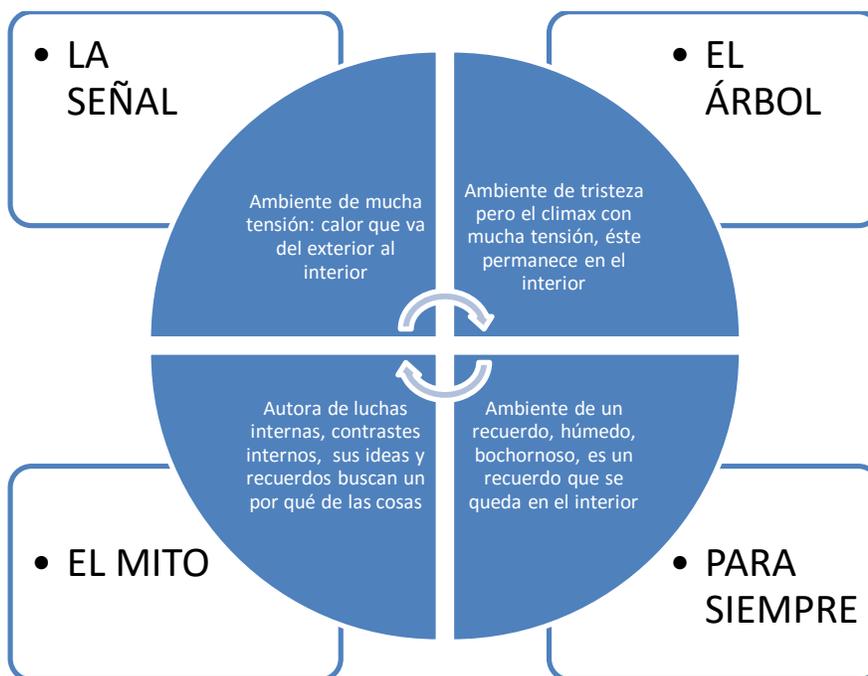
Elementos sobresalientes en "Para Siempre"

Los adjetivos califican más a la situación que a los personajes. el ambiente es interior y sofocante.

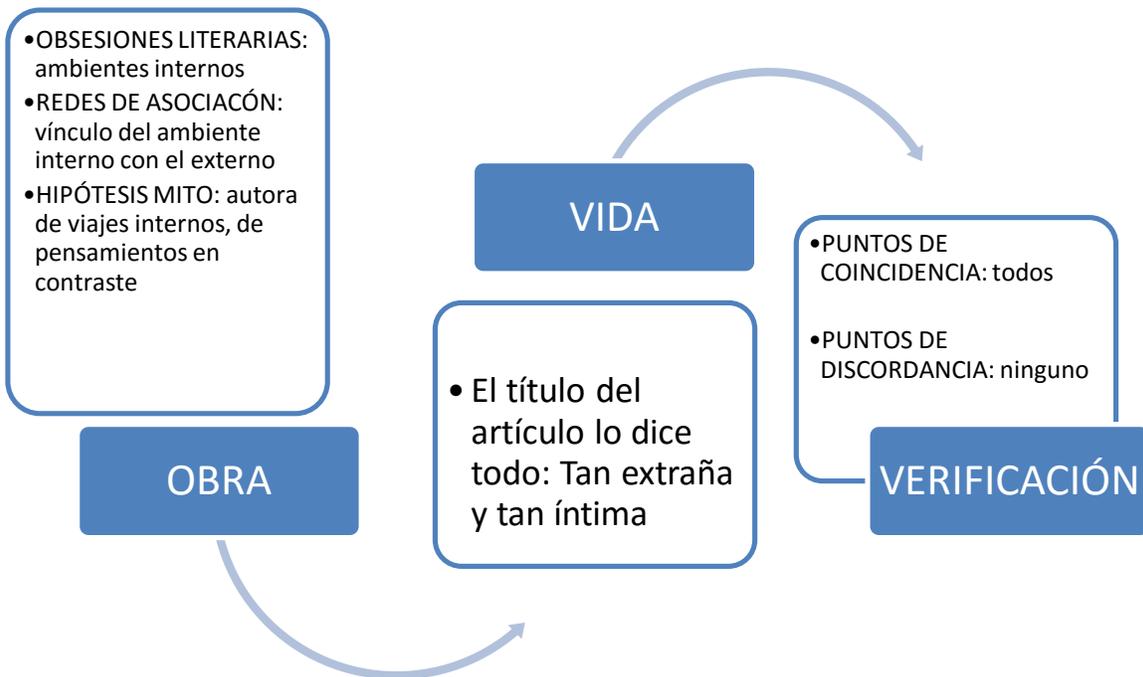
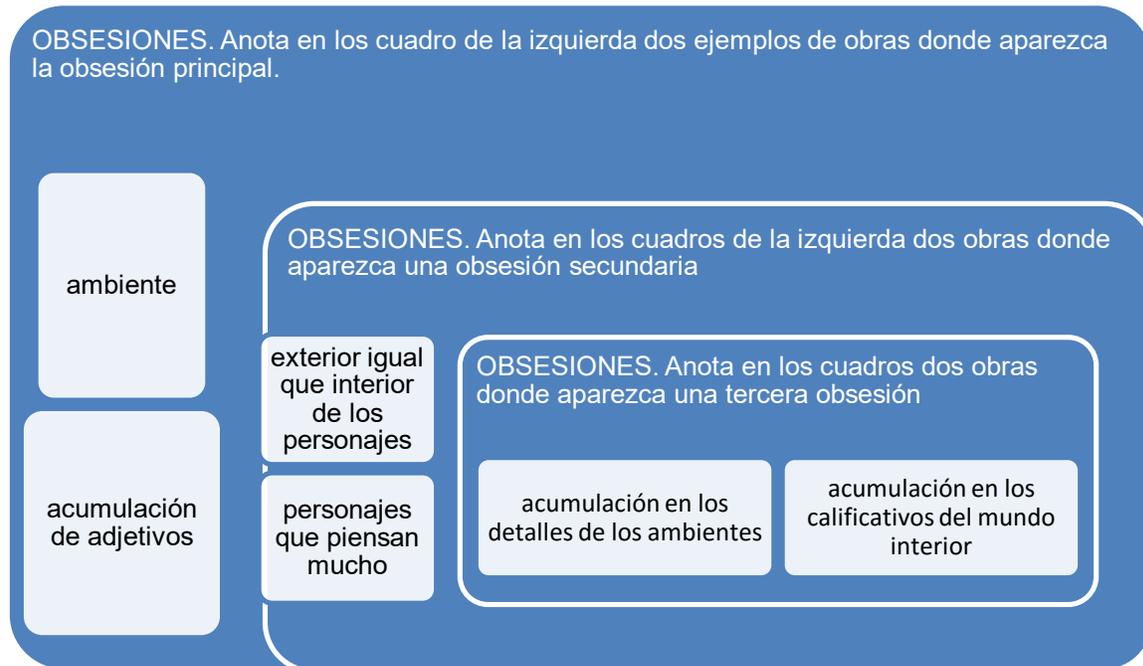
**PRIMERA HIPÓTESIS DEL MITO PERSONAL DE LA AUTORA.** Descríbela en una oración.

Inés Arredondo genera ambientes de tensión pero intimistas a la vez.

**PARRILLA DE SUPERPOSICIÓN**



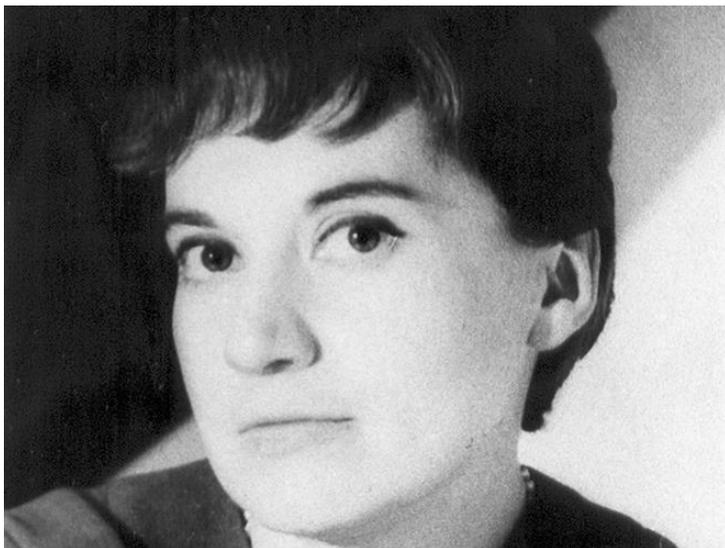
## PARRILLA DE SUPERPOSICIÓN



### Inés Arredondo: “Tan extraña y tan íntima”

El pasado jueves se cumplieron 86 años del natalicio de la escritora. La investigadora literaria Patricia Rosas Lopátegui la recuerda a través de su obra, en la que exploró diferentes espectros de la condición humana, a la manera del Marqués de Sade, de Balzac o de Marguerite Duras

22/03/2014 00:00 Patricia Rosas Lopátegui/Especial



Inés Arredondo, alrededor de 1960. Foto: Archivo familiar Segovia-Camelo. En *Óyeme con los ojos: de Sor Juana al siglo XXI. 21 escritoras mexicanas revolucionarias*, de Patricia Rosas Lopátegui, UANL, 2010, vol. 1

CIUDAD DE MÉXICO, 22 de marzo.- Inés Amelia Camelo Arredondo, como otras escritoras que se rebelan en contra del autoritarismo del padre, eligió llevar su apellido materno, porque en su abuelo Francisco Arredondo — papá Pancho— fue en quien encontró

el apoyo amoroso y económico para estudiar, aprender y llegar a ser una de las escritoras más innovadoras y relevantes de la literatura mexicana y universal.

Inteligente y curiosa, de niña prefirió leer que perder el tiempo en nimiedades. Recibió premios y distinciones. Rechazó la vida complaciente de las niñas de buena cuna. Pero sus intereses intelectuales no fueron comprendidos ni por su padre, Mario Camelo Vega, ni por su madre, Inés Arredondo Ceballos, quienes la presionaban para que se sometiera a la vida doméstica, a las “buenas costumbres” de las mujeres de sociedad. Desde la infancia, la rebelión en contra del autoritarismo paterno, la relación conflictiva con su madre dominante y tradicional, la presión de los valores familiares, la moral católica rígida en la que se le educa, provocaron fuertes depresiones en Inés.

Pasó su infancia en Culiacán y Eldorado, este último el espacio donde vivían sus abuelos maternos y donde solía pasar sus vacaciones de verano. Eldorado es el lugar mítico —el Ixtepec de Elena Garro, el Macondo de Gabriel García Márquez— en el imaginario de Inés, en su vida y en su obra. El ingenio azucarero Eldorado, ubicado cerca de Culiacán, encarna para ella la libertad, el amor incondicional de Francisco Arredondo y su esposa, Isabel Ibarra, madre adoptiva de la madre de Inés. En ese paraíso terrenal, bajo la protección de sus abuelos maternos, podía ser ella misma.

En contra de la voluntad de su padre, cursó la preparatoria en Guadalajara y al término de ésta, gracias al apoyo económico de papá Pancho, llegó a la Ciudad de México para estudiar Filosofía, en la UNAM, en 1947. Un año más tarde, a causa de una crisis espiritual provocada por las lecturas de Nietzsche y Kierkegaard, se cambió a Letras Hispánicas. En 1953 se casó con el poeta Tomás Segovia, con quien tuvo tres hijos: Inés, Ana y Francisco.

Inés Arredondo pertenece a la generación del Medio Siglo, la que surgió con la *Revista Mexicana de Literatura*, al lado de figuras notables como Huberto Batis, Juan García Ponce, el propio Segovia, Juan Vicente Melo, Salvador Elizondo y José de la Colina, entre otros. Desde los años cincuenta escribió ensayo, reseñas, notas y artículos periodísticos. Sin embargo, como les sucedía a las mujeres en esa época, en que el mundo estaba dominado y les pertenecía sólo a los hombres, trabajaba a la par de sus colegas varones, pero su inteligencia les implicaba una amenaza, por lo que relegan su colaboración y anulan su nombre. Cuenta la misma Inés, en entrevista con Sergio González Levet: “Es curioso, yo siempre estuve metida en la revista, pero como sombra: las reuniones eran en casa de Tomás y mía, y yo sí votaba y todo, pero mi nombre no aparecía en la revista; mesas de redacción iban y mesas de redacción venían, y a mí me tocaba corregir planas, corregir galeras, seleccionar material y todo eso”. Fue becaria del Centro Mexicano de Escritores (1961-1962); ahí escribió su primer volumen de cuentos, *La señal* (1965). El crítico y periodista Huberto Batis, uno de los promotores y estudiosos más asiduos de la obra de Inés, hizo un análisis puntual en la contraportada de la primera edición de *La señal*:

En los datos inconexos y desquiciados de una historia —dice Inés Arredondo— no se encuentra la verdad; el escritor debe descubrir el momento central, cazar la señal que obligue a los hechos a cobrar significación, a cumplir su destino, a existir de modo absoluto en un tiempo que no transcurre —el del arte—, ya que en la vida todo desaparece antes de que lo hayamos mirado bien. Si el escritor no consiguiera encontrar el sentido que torna radiante la realidad, nunca podría ésta llegar a pertenecernos. Encarnizándose —ella lo dice— impudicamente en las historias ajenas, Inés Arredondo relata, con destellos de una angustia total, la pérdida de la *Pareja*, que pudo habitar “algo muy parecido al *Paraíso Terrenal*”, vivir libremente un mundo milagroso de gratuita perfección, y alcanzar una plenitud natural que, porque les pareció interminable, engañosamente no la aceptaron necesitada de porvenir. Así, Él y Ella tropiezan con el otro mundo imperfecto y difícil, y perciben lo irreal de su felicidad. Saben entonces del bien y del mal, descubren que “el amor no tiene un solo rostro” y encuentran la culpa. La *Pareja*, de múltiples nombres y relaciones, va a saber de los tentadores y de la caída, y a partir del mal va a intentar —unas veces con éxito, casi siempre con fracaso— alcanzar la redención, o al menos el bien del otro.

### **Sostén familiar**

En 1962, después de varios años de conflictos conyugales, Arredondo se separó de Tomás Segovia y el divorcio se llevó a cabo en 1965. Como madre divorciada, se desempeña en los siguientes puestos para sostener a sus hijos: miembro de la mesa de redacción de la *Revista Mexicana de Literatura* en

1965; investigadora de la Coordinación de Humanidades (1965-1975); conferencista invitada en Indiana University y Purdue University en 1966; profesora en los Cursos Temporales (UNAM) en la materia Siglos de Oro y profesora de Literatura en la Escuela de Cine de la misma UNAM (1965-1968); crítica de la sección *México en la cultura*, suplemento de la revista *Siempre!*, 1965-1967; colaboradora de Radio Universidad UNAM, 1965 a 1970; colaboradora en el *Diccionario de Escritores Mexicanos* del Centro de Estudios Literarios de la UNAM, editado en 1967; profesora de la Escuela de Teatro del INBA, 1965 y 1967; redactora del Departamento de Información y Prensa, UNAM, 1965-1968; coguionista con Juan García Ponce de *Mariana*, largometraje dirigida por Juan Guerrero, 1967; profesora de Historia del teatro en la Universidad Iberoamericana, 1970; investigadora del Centro de Estudios de Historia de México, Condumex, de 1966 a 1973.

Cuentista por antonomasia, también es autora de los volúmenes *Río subterráneo*, con el cual obtuvo el Premio Xavier Villaurrutia (1979) y *Los espejos* (1988). El FCE compiló sus relatos, *Inés Arredondo. Cuentos completos* (2011).

La escritora y crítica Alaíde Foppa comentó a propósito de *Río subterráneo*: “No es frecuente percibir en la obra de un escritor ese sentimiento de intimidad, de profunda vida interior, que se desprende de los relatos de Inés Arredondo. Dos adjetivos que ella aplica a la luna —‘tan extraña y tan íntima’— convienen a su prosa. Otros elementos que integran la atmósfera de sus narraciones son: la soledad y la quietud. Esto no significa que no sucedan cosas —algo pasa en cada una de las narraciones—, pero se diría que los personajes esperan quietamente lo que ha de acontecer: la muerte, la locura, la devastación, la violación... Y otro elemento sería el silencio. (...) Son solitarias las mujeres de estos relatos: rechazadas, abandonadas, incomprendidas. Los personajes parecen no tener salvación. Hay algo, sin embargo, que los salva: la quieta belleza de ese clima enrarecido en el que están situados”.

En 1972, contrajo matrimonio con el médico cirujano Carlos Ruiz Sánchez. Con una salud muy deteriorada, causada por la enfermedad maniaco-depresiva que padecía desde la infancia, así como problemas en la columna vertebral, la autora de *Los espejos* tuvo que pasar los últimos años de su vida postrada en cama. Pero como todas las mujeres creadoras y brillantes, nunca dejó de escribir.

El gobierno de Sinaloa y la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) le rindieron varios homenajes y reconocimientos: la medalla Fray Bernardo de Balbuena, otorgada por primera vez en el estado, en noviembre de 1986; un homenaje en Culiacán para reconocer sus méritos literarios (marzo de 1987); el doctorado *honoris causa* de la UAS (mayo de 1988); y un segundo homenaje a sus méritos literarios (noviembre de 1988).

Inés Arredondo fue una gran conversadora —como queda demostrado en las entrevistas que ofreció—, una escritora excepcional e insólita que nunca dejó de explorar el lado oscuro de la humanidad para darnos un espejo de los lastres que dañan a hombres y mujeres; una narradora con una mirada incisiva, una artesana de la palabra y del alma humana.

### Entrevista (fragmento)

**¿Cómo te defines a ti misma?** Definir, no creo que pueda definirse a una persona más que caricaturescamente, esto es, destacando de una manera desmesurada, en un momento dado, una característica particular suya o un gesto, una frase que reúna varias de ellas. Pero definir es totalizar, y somos muchas cosas: historia, carácter, actitudes... No somos, estamos siendo, interior y exteriormente: fieles, contradictorios, en todos los planos de la vida, que son muchos, que se refieren a muchas personas, a muchas cosas. Creo que ni aun muertos seríamos definibles. ¿Quién puede saber de cierto, cuál es el yo mismo de otro, si ni siquiera ese otro lo sabe?

**¿Qué opinas ahora del cuento? ¿Cuál es tu idea del cuento?**

Mi idea del cuento sigue siendo la misma: encontrar la trascendencia de una historia.

**¿Cuál es la virtud literaria que prefieres?** La sabiduría. (...)

**¿Por qué generalmente en tus cuentos la comunicación de los sentimientos, sobre todo del amor, se da a través de la mirada?** Es verdad que eso sucede en mis cuentos. Bien, para mí una mirada es la expresión más significativa del ser humano. Casi podría decir que atraparlas, interpretarlas, describirlas, es una de las necesidades básicas de mi temática. No olvides que “los ojos son las ventanas del alma”. Y mi necesidad es la de encontrar y tratar de comprender almas, aunque para ello tenga que recurrir, a veces, al oficio menor de describir caracteres. Creo que, si uno es mirado, es decir, reconocido, no puede tener más que una realidad amorfa. (Entrevista de Ambra Polidori, “Inés Arredondo: La sensualidad abre el misterio y el deslumbramiento”, *unomásuno*, 1978).