



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**“LA INTERTEXTUALIDAD COMO HERRAMIENTA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS
TEXTOS LITERARIOS”.**

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

**PRESENTA:
OMAR ALEJANDRO SÁNCHEZ GONZÁLEZ**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. DAVID GARCÍA PÉREZ
Instituto de Investigaciones Filológicas**

**COMITÉ TUTORAL:
MTRA. JUDITH OROZCO ABAD
Colegio de Ciencias y Humanidades
DRA. MÓNICA MORALES BARRERA
Facultad de Filosofía y Letras**

Ciudad Universitaria Cd. Mx. agosto de 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por su apoyo constante y por su ejemplo de renovación.

A mis hermanos, por compartir el entusiasmo de la superación.

Al Programa Universitario México Nación Multicultural, ya que sin el apoyo que me brindó en el último año de licenciatura, muy probablemente no habría conseguido permanecer en la UNAM.

Al Instituto Cultural Canadiense S.C. que me ha cobijado en los dos años pasados, brindándome las facilidades para terminar este proyecto.

Al doctor David García Pérez
por permitirme desarrollar mi tesis con libertad y por su certera guía.

A la doctora Mónica Morales Barrera
por su oportuno apoyo y su ejemplo de flexibilidad ante el grupo.

A la maestra Judith Orozco Abad por su minuciosa revisión y sacrificio.

A los maestros Alicia Bustos Trejo y Fernando Martínez Vázquez
por sus pertinentes sugerencias.

A mis demás familiares por su apoyo incuestionable.

Gracias a la VIDA que me ha dado tanto...

INTRODUCCIÓN

El ejercicio docente ha sido reconocido desde siempre como una de las profesiones más nobles; y sin embargo, como nunca, se encuentra en diversos niveles de crisis a nivel mundial, a los que cada sociedad ha tenido que hacer frente de diversas maneras. Las escuelas normalistas, en México, cumplen con la función de proveer de docentes a los niveles básicos, mientras que se espera que las universidades preparen a docentes para los niveles superiores, incluyendo el de preparatoria.

Sin embargo, la realidad es que al terminar una licenciatura, el nuevo profesionista no cuenta con las herramientas necesarias para hacer frente al actual y cambiante mundo de la docencia. Cuenta con conocimientos sobre su área de formación, pero no sabe cómo elaborar secuencias didácticas, cómo tratar a los adolescentes que tiene a su cargo, ni cómo transmitir a sus alumnos los conocimientos de una forma significativa. Lo más seguro es que, en esas circunstancias, se esfuerce por efectuar su trabajo con base en los modelos que ha visto de sus propios profesores; algunos de ellos actualizados, mientras que otros ya desfasados.

Por otra parte, el magisterio en México afronta una Reforma Educativa que, pese al entramado político en que está envuelta, ha sido motivada por los bajos resultados que han arrojado evaluaciones nacionales e internacionales, como las efectuadas por el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA). Dicha reforma obliga a los docentes a adquirir nuevas competencias que permitan a los estudiantes, a su vez, desarrollar las competencias que los preparen para las necesidades del mundo moderno. Por ello, es necesaria la formación especializada de profesores para el nivel Medio Superior, una etapa fundamental para la decisión de los estudiantes en cuanto a la profesión que elegirán.

En lo que respecta a la enseñanza de la literatura en las aulas, existe una herramienta que se ha desarrollado desde el inicio de la literatura misma, pero que se ha estudiado desde mediados del siglo pasado por teóricos modernos, cuyo enfoque puede ser aprovechado con las tecnologías que ha traído la modernidad. Se trata de la intertextualidad.

La modernidad ha conllevado la omnipresencia de los medios electrónicos a la población, y las comunidades escolares de la mayor parte del país y del mundo se van sumando a este modo de

vida, lo cual puede dificultar la labor docente, puesto que la literatura debe competir contra las redes sociales en cuanto a su función recreativa, y con miles de páginas de internet en cuanto a adquisición de conocimientos se refiere. Ante este panorama, el análisis literario tradicional se ha vuelto obsoleto, pues bastan unos segundos para encontrar en internet un resumen, una clasificación de personajes, una explicación del tipo de narrador de un texto narrativo y demás elementos, que los discentes han aprendido a hacer pasar como propios rebasando la capacidad del docente para corroborar este hecho.

Uno de los principios actuales del quehacer docente es desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida, y en la literatura se halla un tesoro de conocimientos a los que se llega, a partir del análisis y la reflexión. La intertextualidad es una herramienta que permite aprovechar las actuales tecnologías sin dejar de lado las características fundamentales del estudio tradicional.

Para este proyecto se realizó una serie de secuencias didácticas con el propósito de realizar el análisis intertextual de textos narrativos con un grupo de alumnos del nivel Medio Superior a fin de observar la comprensión durante la puesta en práctica y el reconocimiento de diferentes estrategias de selección y análisis de información. Tales secuencias surgen de dos cuentos, una fábula y una novela. Los cuentos son: “El jardín encantado”, de Ítalo Calvino y “La casa de Asterión”, de Jorge Luis Borges. La fábula es de Augusto Monterroso, titulada: “La rana que quería ser una rana auténtica”. La novela seleccionada: *Los años falsos*, de Josefina Vicens. Las razones de la selección fueron realizar una muestra representativa del género narrativo con diferente grado de complejidad.

Antes de comenzar con la explicación de las características de las secuencias, se aclara que, aunque algunas están planteadas para el programa de la materia de “Literatura Universal” de la Escuela Nacional Preparatoria y otras al de “Literatura I” de la Dirección General de Bachillerato, pueden ser adaptadas para cualquier programa de análisis literario, de acuerdo con los propósitos establecidos en ellos.

La comprensión lectora es uno de los fundamentos del aprendizaje y de la calidad de vida, por lo que todo docente de literatura debería conocer los principios básicos de la intertextualidad, emplearlos de vez en cuando y enseñar a sus alumnos a leer literatura con estos criterios. Esta

herramienta tiene un número de posibilidades de análisis infinito y permite el desarrollo de la creatividad y otras competencias como el trabajo colaborativo y el respeto.

Afrontar el reto de ser docente en el siglo XXI, con el perfil que actualmente se busca en él, no es fácil, pero quienes lo asumen cuentan con medios e instrumentos accesibles que pueden facilitar su labor y, sobre todo, hacerla significativa para los estudiantes.

ÍNDICE

	PÁGS.
CAPÍTULO 1. LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA EN MÉXICO	7
La diversidad lingüística	19
Lectores en México	21
El papel de los maestros	27
Cómo revertir la situación	28
CAPÍTULO 2. LA INTERTEXTUALIDAD	31
La intertextualidad dentro del ámbito literario.	31
Concepto y extensión de la intertextualidad	36
Herramienta del aprendizaje significativo.	44
Amplitud en el concepto de ‘texto’.	50
CAPÍTULO 3. EL RELATO ANALIZADO MEDIANTE LA INTERTEXTUALIDAD	53
La deshumanización en “El jardín encantado”.	53
‘La casa de Asterión’: las dos caras del mito.	60
La importancia de la identidad personal.	67
¿Qué es una rana auténtica?	73

CAPÍTULO 4. DIAGNÓSTICO DE LA PRÁCTICA	83
Modificaciones a las secuencias.	97
CONCLUSIONES	101
OBRAS CONSULTADAS	108
ANEXO	117
SECUENCIAS DIDÁCTICAS	117
a) La deshumanización en “El jardín encantado”.	117
b) ‘La casa de Asterión’: las dos caras del mito.	135
c) La importancia de la identidad personal .	151
d) ¿Qué es una rana auténtica?	167
Cuestionario de diagnóstico (encuesta)	180
Evidencias	184

CAPÍTULO 1

LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA EN MÉXICO

El lector se construye a lo largo de un proceso educativo y educación es sinónimo de intervención. Tampoco se nace no-lector. Pero el no-lector se construye también a lo largo de un proceso educativo equivocado, que no ha tenido en cuenta que la lectura debería ser un bien democrático.¹

Gabriel Janer Manila

Hace algunas semanas, al trasladarme en el sistema de transporte colectivo Metro, de la Ciudad de México, me encontré transbordando de la línea 2 a la 1 en la estación Pino Suárez. No era la primera vez que pasaba por allí aunque hacía tiempo que no lo hacía, por lo que no me pareció que debiera estar más atento que de costumbre a las señalizaciones y los letreros que indican por dónde avanzar para llegar a la dirección deseada. Me dirigía hacia el andén con rumbo a la estación Observatorio. De pronto, me vi dirigido por unas vallas hacia el andén opuesto; no es posible regresar, pues el gentío de la hora pico no permite que haya marcha atrás. Así pues, debí avanzar por las escaleras que llevan al andén con dirección a Pantitlán y después tomar las mismas escaleras en dirección contraria que, sin embargo, no permiten al usuario ubicarse en el primer andén que mencioné, rumbo a Observatorio, sino que lo llevan hacia la línea 2, hasta encontrar un retorno para volver a aventurarse en ese sencillo laberinto cuya dificultad estriba en luchar contra la corriente de personas y tomar una decisión apresurada para hallar el rumbo adecuado.

No disponía yo de mucho tiempo para descifrar por mí mismo el camino correcto, pues había concluido que no había señalizaciones correctas, así que decidí preguntar a un vigilante que tranquilamente se hallaba recargado junto a unos torniquetes.

- ¿Podría indicarme cuál es el camino correcto para llegar hacia el andén que va en dirección a Observatorio?

¹ Janer, "Literatura oral y ecología de lo imaginario", *Seminario internacional de fomento a la lectura*, p. 62.

- Aaaaay, joven. Es que de veras... Para eso están los letreros, para que sepan por dónde ir. Ande, váyase de vuelta por donde pasó antes y ¡fíjese bien, para que no se pierda!

- No hay señalizaciones adecuadas –le dije.

- Claro que sí hay, lo que pasa es que al mexicano no le gusta leer, los mexicanos son muy flojos para leer.

Ciertamente no estoy a la altura de los 46 libros leídos anualmente en Japón por persona, y no me reconozco como un lector tan asiduo como algunos de mis amigos, pero no soy flojo para leer. Me comenzaba a invadir un sentimiento de ira ante la acusación, pero en ese instante comencé a dudar sobre si realmente había visto y “leído” las señalizaciones. ¿Me habría distraído cuando alguien me dio un volante de promoción. Volví a mi enojo controlado.

- No soy flojo para leer. Sí leo y me gusta hacerlo. ¿Entonces, no me va decir por dónde debo ir?

Debió notar que mi tolerancia no daría para mucho más.

- Mmm... sí, te ves como que sí te gusta leer un poco. Está bien, te voy a decir. Camina hasta donde está el retorno y lo tomas (a unos 80 metros). Vas a regresar por el pasillo de este lado y tienes que pasar por esos torniquetes –señaló unos que estaban a unos 7 metros, del lado opuesto de la valla.

Avancé por el pasillo dispuesto a “leer” con atención cada señalización, con la incertidumbre de tener que reconocer, en caso de haberme equivocado, que ahora me encontraba entre el 98% de los mexicanos a los que “no les gusta leer”. Reconocí el letrero que siempre había visto antes de ese día; el que ahora me había llevado por el rumbo equivocado. Desde allí no se veía ningún otro. Unos 15 metros más adelante, algo escondida y con la flecha de dirección medio oculta por un muro estaba ubicada otra señalización.

Sentí ganas de ir por el vigilante y llevarlo para que hiciera el mismo recorrido y confirmara que la señalización con el letrero estaba mal ubicada; pero no tenía tiempo para hacerlo. Durante dos días me pregunté por qué no estuve dispuesto a perder unos minutos más. Sin embargo, lo que ahora pervive en mi recuerdo es la severa y firme conclusión a la que llegó aquel hombre: “al mexicano no le gusta leer”.

No se refería a que al mexicano le parece complicado leer a Borges o que le da flojera aventurarse a leer una novela extensa como *El nombre de la rosa*. No, se refería a que al mexicano le da flojera leer un simple letrero, un menú de comida corrida, una receta médica o la cantidad que indica un billete nuevo y, que si lo hace, es porque se ve ante la necesidad de hacerlo, pero que en la mayoría de los casos lo rehúsa cual vampiro evita mirar el crucifijo. Esto me parece una postura simplista totalmente errónea, que no es aplicable a la gran mayoría de mexicanos que saben leer. He conocido a personas analfabetas que se niegan a aprender a leer y escribir, aunque estoy convencido de que, en la mayoría de los casos, lo hacen porque creen que la empresa resulta más difícil de lo que realmente es.

¿De dónde surge este pensamiento? Parece lógico pensar que, en buena medida, se debe a la difusión de las conclusiones a las que han llegado numerosos analistas y críticos del sistema educativo, quienes están al tanto de las evaluaciones que se han realizado a nivel internacional por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y encuestas nacionales que diversas organizaciones han efectuado en años pasados.

Por ejemplo, Gabriel Zaid, llevó a cabo un análisis en 2006 a partir de los resultados de diversas encuestas efectuadas entre 1993 y 2005, entre ellas la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), encuestas de la Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO), la Encuesta Nacional de Lectura, y la Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales, ambas del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), así como otros informes centrados en el ámbito educativo. En sus conclusiones, no hay mucho lugar para el optimismo, pues de los encuestados en 2005 únicamente “el 30% declaró leer más. El 13% dice que jamás ha leído un libro. Y cuando se pregunta a los que no están en ese caso cuál fue el último libro que leyó, la mitad dice que no recuerda. El 40% dice que ahora lee menos. También un 40% dice que nunca ha estado en una librería”. Todavía más sorprendentes resultan los datos cuando se aísla a la población que ha efectuado estudios universitarios, ya que “el 18% (1.6 millones) dice que nunca ha ido a una librería; el 35% (3 millones), que no lee literatura en general; el 23% (2 millones), que no lee libros de ningún tipo; el 40% (3.5 millones), que no lee periódicos; el 48% (4.2 millones), que no lee revistas y el 7% (más de medio millón) que no lee nada: ni libros, ni periódicos, ni revistas”². Estos datos resultan duros, ya que se supone que este sector de la población (incluye tanto a los que terminaron estudios universitarios como a

² Zaid, “La lectura como fracaso del sistema educativo”, *Letras Libres*, en línea.

quienes los suspendieron) es el que debería comprender lo útil que resulta la lectura, además de que, también “se supone”, cuenta con estrategias y hábitos lectores propios de la cultura académica.

Luego de la publicación del análisis, el escritor Guillermo Sheridan, quien ha sido docente de nivel medio básico, medio superior y superior, publicó sus conclusiones respecto al panorama del lector mexicano.

Las estadísticas avasallan. Demuestran con alevosía y ventaja, sin mostrar forma alguna de clemencia ni resquicio para el anhelado error metodológico, que al mexicano (el 99.99 por ciento) no le gusta leer. Es más, no sólo no le gusta leer, no le gustan los libros ni siquiera en calidad de cosa, ni para no leerlos ni para nada, vamos, ni para prótesis de la cama que se rompió una pata. Años de esfuerzo educativo, de aventar dinero a raudales en bibliotecas, centros culturales, publicidad, cursos, campañas y ferias, premios y becas, ofertas y descuentos, clubes y talleres, mesas redondas y presentaciones... Todo para merecer la sincera respuesta: No, no queremos leer. Que no nos interesa. Que no. Que no queremos. Que no haya libros y ya. Punto. No. ¡Que no! Ene, o = NO.³

No creo que la opinión de Sheridan se deba interpretar como una conclusión de que no tiene ya ningún caso intentar difundir la lectura en México, sobre todo por la convivencia que él mismo ha tenido con la población académica y estudiantil, a lo largo de su trayectoria. Creo, más bien, que se trata de una crítica exacerbada en contra del sistema gubernamental y el rumbo que le está dando a la educación de la juventud. Desde luego, también es un reclamo al gran número de estudiantes que se han esforzado poco por involucrarse en el gusto por la lectura.

Pero mensajes como éste, dirigidos a quienes llevan las riendas de la sociedad, llegan a ser recibidas e interpretadas de forma equívoca, como lo ilustro al inicio de este capítulo. Hay que tener en cuenta que cada texto tiene un destinatario. De ello habla el doctor Mauricio Beuchot en su *Tratado de hermenéutica analógica*.

El texto tiene, pues, un destinatario: el lector, que no siempre es el hermeneuta, ya que fue emitido para un público determinado. Perelman insiste en que todo discurso está dirigido a un auditorio, las más de las veces a un auditorio concreto y definido; otras, a un auditorio “abstracto”, como aquel a quien se dirige quien escribe para toda la humanidad, o al menos para la humanidad razonable, o de buena voluntad, etcétera. El público al que

³ Sheridan, “La lectura en México”, *Letras libres*, en línea.

fue dirigido el mensaje pudo haber sido el de una época, un pueblo o una circunstancia muy concreta, inclusive ahora alejada en la historia y, por ello, no dirigida a ese lector actual que es el hermeneuta. [...] Aquí debe entrar mucho más la contextualización del texto para poder entenderlo con la menor equivocidad posible.⁴

Aunque esta explicación está enfocada principalmente a la comprensión e interpretación de los textos históricos, es aplicable a cualquier otra clase.

Por su parte, la lectura de tipo literario, es de gran relevancia en todo el mundo. La historia literaria universal deja claro que la introducción de la población en los mundos que abre la literatura permite asirse de numerosas herramientas que la capacitan para tener una participación importante y decisiva en la vida de una nación, incluso a partir de la vida cotidiana. La literatura jugó un papel principal en la ideologización de las masas hasta antes de la invención de la televisión, de allí que los gobiernos de muchos países se hayan interesado desde antaño por la difusión de obras que concuerdan con sus ideales, y por el contrario, en no pocos casos han proscrito u obstaculizado la difusión de aquellos que son contrarios a sus políticas.

Desde mayo de 1994, México, ante la necesidad de proveer a sus habitantes de las capacidades que les permitirían alcanzar la competitividad que tienen los países desarrollados, se integró a la lista de países que evalúan mediante diversas pruebas el nivel educativo alcanzado por sus estudiantes. Es por eso que desde el año 2000 se llevan a cabo las pruebas PISA, cuyos resultados se han convertido en un motivo de preocupación para las autoridades educativas, en vista de que, más allá de mostrar las áreas de oportunidad, ponen en evidencia las carencias y los desacuerdos existentes entre quienes toman las decisiones respecto al rumbo y los cambios pertinentes en la política educativa del país.

Sin embargo, tales diagnósticos no se limitan a los estudiantes, puesto que también se han llevado a cabo encuestas para determinar si los hábitos lectores del ciudadano común, son los adecuados para una población que aspira a un verdadero desarrollo, en vista de que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁵ ha señalado que la lectura

⁴ Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. p. 31.

⁵ La Organización para la Organización y el Desarrollo Económico se fundó en septiembre de 1961 como un intento internacional de avance económico de sus países miembro. Desde su fundación ha trabajado en colaboración con la UNESCO. OCDE-UNESCO. *Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del proyecto PISA 2000*. p.2.

debe ser considerada prioritariamente por todos sus países miembros, como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes.

De esta manera ha resultado primeramente vergonzosa la clasificación que en 2001 se hizo del mexicano como un individuo que no lee, así, simplemente, por el promedio de 2.8 libros leídos al año ⁶y la ubicación del lugar 107 de un total de 108 países evaluados por la OCDE; con menor énfasis en la explicación sobre la metodología empleada, ni especificaciones sobre el tipo de libros a los que se refieren (literarios, de divulgación); y en segundo lugar, ha resultado en una estigmatización aceptada por una gran cantidad de mexicanos y difundida por un buen número de líderes de opinión que han asumido el papel de difusores de tales resultados y sus interpretaciones. Así pues, el mexicano (o el 98% de la población mexicana que no cuenta con los hábitos de lectura evaluados) es un individuo que no lee porque no le gusta hacerlo y porque no le importa ser catalogado como no lector.

No se trata de que las evaluaciones mencionadas son erradas, ya que las deficiencias de la educación mexicana son evidentes en todos los niveles educativos, en todos los estratos sociales y en todo tipo de escuelas, salvo algunas excepciones; lo cuestionable es el enfoque negativo que se sigue dando a estos resultados, puesto que no se centran en los aspectos positivos que podrían servir de aliciente o de punto de partida para avanzar a un mejor nivel. No se indica cuál podría ser ese nivel razonable y en cuánto tiempo se podría alcanzar, ni lo que debe hacer el ciudadano de a pie (que es el que ha sido clasificado en ese bajo nivel) a fin de salir de este encasillamiento; tampoco se aclara cuál es su nivel de responsabilidad en este asunto y las razones históricas por las cuales la nación entera se halla en la actual situación educativa.

Cuando se dice que al mexicano no le gusta leer se incurre en una flagrante mentira. El mexicano sí lee y es obvio que le gusta hacerlo. Difundir la idea de que no lo hace por seguir tras una ideología retrógrada sólo sirve para reafirmar la libertad que todo individuo tiene de decidir

⁶ Según la *Encuesta Nacional de Lectura 2012*, elaborada por la *Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura A.C.*, la cantidad de libros leídos *per cápita* anualmente, era de 2.9, cifra que no desmiente —en cierta forma— lo señalado por la OCDE en 2001, y que concuerda con la encuesta realizada en 2006 por CONACULTA, con el apoyo de la UNAM. *Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura A.C., Encuesta Nacional de Lectura 2012*, en línea.

qué leer y cuándo hacerlo, aun cuando al ejercerla actué en contra de los lineamientos educativos que establecen lo que es la buena lectura, sea que lo haga en forma consciente o no.⁷

Debe cambiarse el enfoque de difusión de los resultados que se han obtenido y de los que se obtengan en el futuro. Ahora bien, cuando se habla de hábitos lectores no es lógico hablar de un mexicano promedio como si las diferencias entre los diversos sectores de la población fuesen mínimas, sería más benéfico y comprensible hablar de grupos delimitados, ya que es evidente que un muchacho ciudadano de preparatoria no lee en promedio lo mismo que una ama de casa rural. Por supuesto que existen estándares que indican lo que sería deseable en cada individuo de acuerdo al grupo de población al que pertenece y sería bueno difundirlos, para que sea claro lo que no está haciendo cada ciudadano.

Caben la preguntas: ¿Para qué leer?, y ¿qué es lo que se debe leer? Harold Bloom lo dice de la siguiente manera:

Importa, para que los individuos tengan la capacidad de juzgar y opinar por sí mismos, que lean por su cuenta. Lo que lean, o que lo hagan bien o mal, no puede depender totalmente de ellos, pero deben hacerlo por propio interés y en interés propio. Uno puede leer meramente para pasar el rato o por necesidad, pero, al final, acabará leyendo contra el reloj. [...] Entre otras cosas, la lectura sirve para prepararnos para el cambio, y, lamentablemente, el cambio definitivo es universal.⁸

¿Cómo deben interpretarse entonces los resultados de las pruebas internacionales y el análisis de los estudios nacionales? ¿De qué forma pueden resultar de ayuda para el rumbo educativo del país?

Si se tiene en cuenta que la OCDE, con estas evaluaciones a nivel internacional “busca medir el grado en el que los estudiantes manejan competencias básicas para la vida en la sociedad actual, en la que se hace cada vez más importante que las personas sean capaces de localizar y procesar información, de utilizar herramientas matemáticas para resolver problemas reales y de

⁷ La *Encuesta Nacional de Lectura 2012* indica que, un 18.7% de los lectores prefiere los periódicos, un 17.4% las revistas, un 26.2% los libros y el 33.3% no tiene preferencia en cuanto a qué leer. Mientras que los diarios se leen más entre población masculina de 31 años en adelante, las revistas son leídas mayormente por mujeres de 12 a 45 años. La lectura de libros, por su parte, se distribuye casi uniformemente entre la población de ambos sexos y diversas edades, aunque los universitarios, en especial los que tienen un posgrado, son quienes los leen mayor cantidad. El análisis no indica, sin embargo, qué tipo de libros son los que lee la población encuestada. *Ibíd.*

⁸ Bloom, *Cómo leer y por qué*, p. 17.

aplicar los conocimientos aportados por las ciencias para entender el mundo y tomar decisiones”⁹, se puede entender que los resultados obtenidos son un diagnóstico de un momento específico en la vida de cada país. Así, México ha conseguido los resultados siguientes en las 5 pruebas en que ha participado:

Área	2000	2003	2006	2009	2012
Lectura	422	400	410	425	424
Matemáticas	387	385	406	419	413
Ciencias	422	405	410	416	415

Fuente: OCDE (elaborada con datos de los informes 2009 y 2012).

Los resultados por sí solos no nos dicen mucho, pero se puede observar un claro retroceso entre la primera prueba PISA (Programme for International Student Assessment) en la que participó México en el año 2000 y la de 2003, que apenas se pudo superar ligeramente hasta la evaluación de 2009 en el área de lectura, mientras que en ciencias no se ha conseguido el mismo resultado hasta ese mismo año, quedando por debajo de los 422 puntos obtenidos en la primera prueba. Sólo en matemáticas los resultados han mostrado una recuperación y un constate avance.

Visto desde otra perspectiva, se podría también contemplar dos posibilidades comparando los resultados en lectura y ciencias que hay entre la prueba del año 2000 y la del año 2003. Una es que por tratarse de la primera ocasión en que se realizó la prueba a los países miembro de la OCDE, los mecanismos y la logística fueron más rigurosos para la segunda prueba, por lo que los datos de ésta última son más apegados a la realidad. Por otra parte, pensando en el uso de la tecnología en las escuelas públicas, específicamente la introducción de las materias de informática y el uso personal de computadoras en los hogares a finales de los años noventa y principios del siglo XXI, se puede pensar en un reflejo del cambio generacional entre dos siglos y las dificultades evidentes que conlleva la lectura en diferentes soportes, además del tiempo que ha ocupado a la nueva generación el aprendizaje de las nuevas tecnologías en comparación con la anterior que no

⁹ SEP, “Prueba PISA en México”, internet.

tenía esa exigencia, hasta ese momento. Este punto queda como una mera hipótesis que bien se podría desarrollar en otro trabajo más profundo.

Es en comparación con otros países que se cuenta con un diagnóstico más claro sobre la salud del sistema educativo mexicano en el marco del mundo globalizado. Con el cotejo que se hace de las evaluaciones para observar los avances o retrocesos que se obtienen en esta materia que, en armonía con lo expuesto por la OCDE, debe servir para “facilitar la creación de políticas educativas que permitan a las y los estudiantes adquirir las habilidades y competencias que necesitan para enfrentar los retos de la vida real, en el contexto internacional”¹⁰.

Es decir, en el mundo globalizado en el que es inevitable la convivencia con los países que marcan el avance de la tecnología y el desarrollo, se debe buscar estar a la altura de la educación que recibe el promedio de los países, o estar por encima de ese nivel, incluso liderando la lista, todo depende de las expectativas que cada nación marque de acuerdo con sus posibilidades reales, al ser conscientes de los beneficios que reporta una alta calidad educativa de sus ciudadanos. En la siguiente tabla se muestra cómo está posicionado México frente a otros países en cuanto a puntaje. De los 65 países y territorios evaluados, en 2009 obtuvo el sitio 48 en comprensión lectora, el 51 en comprensión matemática y el 50 en comprensión científica. Al revisar los puntajes obtenidos, se puede observar que hay un marcado rezago con respecto al promedio de los países evaluados, aun cuando se superaron los 418 puntos que en promedio se propuso el sistema educativo mexicano¹¹.

¹⁰ SEP, “¿Qué es PISA?”, internet.

¹¹ Dado que en la evaluación de 2009 el peso porcentual de las áreas educativas fue de 19% para matemáticas, 28% para ciencias y 53% para lectura, el resultado promedio para México fue de 422 puntos. OCDE, *OCDE 50. Mejores políticas públicas para una vida mejor*, “PISA 2009. Mensajes clave para México”, p. 2.

RESULTADOS PRUEBA PISA 2009

	Lectura	Matemática	Ciencias	% Niños bajo nivel de rendimiento	% Niñas bajo nivel de rendimiento
Promedio OECD	493	496	501	25	13
Finlandia	536	541	554	13	3
Estados Unidos	500	487	502	21	14
España	481	483	488	24	15
Austria	470	496	494	35	20
Turkía	464	445	454	33	15
Dubai (UAE)	459	453	466	41	21
Rusia	459	468	478	36	19
Chile	449	421	447	36	25
Uruguay	426	427	427	51	34
México	425	419	416	46	34
Tailandia	421	419	425	55	33
Trinidad Tobago	416	414	410	55	34
Colombia	413	381	402	50	45
Brasil	412	386	405	56	43
Argentina	398	388	401	59	45
Panamá	371	360	376	72	59
Perú	370	365	369	70	60

<http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>

Cuando se revisa el desempeño de los jóvenes evaluados¹² en 2012 se puede observar que la gran mayoría de ellos se encuentran en los niveles 1 y 2 de comprensión lectora, que de acuerdo con los estándares de la OCDE resultan insuficientes para la resolución de situaciones problemáticas en la vida real.

Campo	Debajo del						
	Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
Lectura	3.2 %	36.9 %	33 %	21.2 %	5.3 %	0.4 %	0 %
Matemáticas	21.9 %	28.9 %	28.3 %	15.6 %	4.7 %	0.7 %	0 %
Ciencias	14.5 %	32.8 %	33.6 %	15.8 %	3.1 %	0.2 %	0 %

FUENTE: *Mexicanos primero, "¿Qué es PISA y como salimos?"*, internet.

¹² "El muestreo que utiliza PISA es probabilístico, estratificado y bietápico. En la primera etapa PISA seleccionó a las escuelas a partir del marco de muestreo integrado por el INEE [...]. En la segunda etapa el INEE seleccionó aleatoriamente a los estudiantes de 15 años (nacidos en 1996) de las escuelas previamente seleccionadas por PISA. En cada escuela se eligió a 35 estudiantes de 15 años, y en las escuelas con menos de 35 estudiantes todos los alumnos fueron elegidos". Flores y Díaz, *México en PISA 2012*, p. 30.

En comprensión lectora por debajo del nivel 3 se encuentra el 73.1 % de los evaluados, en comprensión matemática el 79.1 % y en comprensión científica el 80.9 %, un promedio de 77.7 %, es decir, un alto porcentaje.

Una interpretación univocista de la problemática en el ámbito lector como la que presentan algunos críticos de la lectura en México, indicaría que si a los mexicanos no les interesa la lectura, entonces deben interesarles otros asuntos como los relacionados con la ciencia o las matemáticas, pero claramente se observa que no es así. De hecho, la comprensión lectora es el área donde mejor resultado se tiene en la prueba PISA de 2009. La interpretación de estos resultados debe apuntar entonces a una problemática no sólo mexicana sino de América Latina, de los países en desarrollo, de la corrupción presente en el sistema gubernamental y, en especial, en el educativo. No es que simplemente al mexicano promedio no le interese la lectura, ni las matemáticas, ni la ciencia, sino que no cuenta con las herramientas necesarias para destacar en ninguna de las áreas educativas.

Es necesario tomar en cuenta todos los factores involucrados en resultados que miden a una nación con otra. Las diferencias entre los países que ocupan los primeros lugares en éstas y otras evaluaciones mundiales son mayores que las semejanzas, por eso no se puede emitir un juicio sin tomarlas en cuenta, y con ello su incidencia en los resultados. Cuando se copia un modelo económico, social, político, educativo o de cualquier otra índole, que está dando resultados efectivos en una nación, no se puede esperar que tenga los mismos resultados en otro contexto; éstos no serán ni mejores, ni peores, simplemente diferentes, acordes con las circunstancias de otra cultura.

Comparando los ingresos anuales que en promedio obtienen las familias mexicanas con los que obtienen las familias finlandesas se observan con claridad esos contrastes. En Finlandia, país que se encuentra entre los primeros lugares en las evaluaciones PISA, el promedio de ingresos anuales por familia es de 25 739 dólares al año mientras que en México el ingreso familiar promedio es de 12 732 dólares anuales. El promedio de la OCDE es de 23 047 dólares, así que las familias mexicanas tienen una considerable desventaja frente a países punteros como Finlandia por más del doble de ingresos y frente al promedio obtenido por los países evaluados, casi por el doble. Puesto que para obtener un empleo bien remunerado y que permita el desarrollo de sus ciudadanos es necesario tener un buen nivel educativo, hay que tener en cuenta que en México, sólo el 36% de los adultos entre 25 y 64 años cuentan con estudios de nivel secundaria; mientras

que el promedio de ciudadanos que cuenta al menos con este nivel de estudios entre los países miembros de la OCDE es de más del doble que los mexicanos, un 74%. En Finlandia, el 83% de los adultos entre 25 y 64 años han alcanzado por lo menos ese nivel de educación.

Sólo con estos dos datos podemos preguntarnos: ¿Cómo se espera que la mayoría de los mexicanos dediquen tiempo a la lectura, incluso por “obligación”, si sus necesidades principales (comida, salud, ropa y renta) no están garantizadas y muchos jóvenes tienen que contribuir con su trabajo de diversos modos a cubrir tales necesidades? ¿Cómo exigir que esa gran mayoría de padres, que ni siquiera terminaron la secundaria y, por lo tanto, difícilmente cuentan con hábitos lectores apropiados, transmitan a sus hijos o le den continuidad a hábitos lectores que desconocen?

La problemática se desborda cuando se revisa el alcance de los principales medios de comunicación, léase Televisa, Televisión Azteca, y numerosas estaciones de radio y medios impresos cuyos intereses están muy lejos de alentar la educación de la población, mientras que los canales culturales como el 11 del Instituto Politécnico Nacional y el 22 de CONACULTA y TV UNAM tienen una mínima cobertura en el interior de la República Mexicana. No resulta increíble que los esfuerzos por difundir programas de lectura tengan resultados tan limitados.

Se han realizado muchas campañas a fin de promover la lectura, sobre ellas Juan Domingo Argüelles, escritor y promotor de la lectura en México, dice que las campañas basadas en lemas no sirven para nada, si no tienen mayor sustento. “Lo malo es que así como no hay imaginación para incentivar el gusto por la lectura, y los programas oficiales sólo recurren al rollo obligatorio de siempre de ‘leer para aprender’, ‘leer para crecer’, ‘leer para ser mejores’, de este mismo modo no hay imaginación en los eslóganes. Los eslóganes por sí solos son simples vaciladas”.¹³

Existe actualmente una campaña de lectura en México impulsada por el Consejo Nacional de la Comunicación, voz de las Empresas, difundida en los principales canales de televisión y radio del país, la cual ha sido vista por una gran cantidad de personas. En ella, personajes famosos de los mismos medios de comunicación invitan a la población a dedicar diariamente 20 minutos a la lectura. Por su parte, la cadena de librerías Gandhi llevó a cabo durante algunos años una campaña basada en frases que invitan a la reflexión y a la lectura; tales frases se daban a conocer al público principalmente por medio de anuncios espectaculares y mediante la página web de la

¹³ Aguilar Sosa, “¿Con lemas se lee más?”, *El universal*, en línea.

librería. Al comparar esta campaña de la que lleva a cabo desde hace algunos meses el Consejo de la Comunicación, Argüelles comenta: “La campaña de Gandhi es muy buena, porque va acompañada de un sustento de la lectura placentera y, obviamente, está dirigida a personas que tienen un vínculo con la cultura escrita. Es también imaginativa. Pero la campaña del Consejo de la Comunicación Voz de las Empresas es horrorosa, estereotipada y hecha por personas que se ve que tienen muy poca idea de la lectura y de los libros”.¹⁴

No sabemos cuál es el impacto real que logra esta campaña masiva, pero sorprende que iniciativas tan costosas no busquen contar con el respaldo de expertos en el tema.

La diversidad lingüística

Otra característica que hace diferente a México de otros países, lo cual -sin lugar a dudas- incide sobremanera en las condiciones de la población, es la diversidad lingüística. Sólo como botón de muestra, para destacar la importancia de este factor a la hora de darle una interpretación más veraz a los resultados de las pruebas PISA compararé algunos datos entre tres de los 10 con mayor número de lenguas autóctonas en el mundo.

INDONESIA es el segundo país del mundo con más lenguas, entre 731 y 719, dependiendo de las fuentes que toman en cuenta tanto las variantes como las lenguas introducidas por los migrantes. Con 237 millones de habitantes es el 4º país más poblado del mundo; 60 millones de ellos hablan el javanés, lengua que ni siquiera cuenta con un sistema de escritura.¹⁵ Es obvio que no resulta sencillo proponer y poner en práctica políticas lingüísticas y educativas que sean compatibles para otorgar a la mayoría de su población un nivel competitivo. Indonesia ocupó el lugar 57 en comprensión lectora en las pruebas PISA del año 2009, con 402 puntos y el lugar 60 en 2012 con 396 puntos.

AUSTRALIA se ubica en el lugar 9 en comprensión lectora PISA, al obtener 515 puntos en 2009 y el sitio 14 con 509 puntos en las pruebas de 2012; su nivel promedio es superior a la media de los países evaluados por la OCDE. En su territorio se hablan 268 lenguas de acuerdo con el

¹⁴ *Ibíd.*

¹⁵ *El confidencial*, “Al menos 150 lenguas y dialectos de Indonesia se enfrentan al olvido”, en línea.

Instituto de lenguas y culturas del mundo (214 según *Ethnologue*)¹⁶, 45 de ellas aborígenes, lo que la sitúa como la séptima entre los países con mayor diversidad lingüística. Es notorio, sin embargo, que la mayor cantidad de población migrante proviene principalmente del Reino Unido, Nueva Zelanda e Italia. A diferencia de Indonesia y de México, su población indígena es de apenas un poco más de 500 mil habitantes, de los cuales sólo 51 mil hablan una lengua indígena, lo cual representa alrededor del 0.25% de su población total, que supera los 21.5 millones. Queda claro que aun cuando sus políticas lingüísticas y educativas no tuvieran el alcance para beneficiar a su población indígena, resultaría casi irrelevante su incidencia en los resultados nacionales.

En MÉXICO, según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, hay 6 913 362 habitantes mayores de 3 años de edad que son hablantes de una lengua indígena,¹⁷ lo cual es el 6.6% de una población total contabilizada ese mismo año de 112 336 538 habitantes. Alrededor de 5 millones de ellos son menores de 45 años. Con 68 agrupaciones lingüísticas que resultan en unas 364 variantes, solamente de lenguas indígenas,¹⁸ se ubica como el quinto mundial con una gran diversidad de lenguas autóctonas. La historia revela lo difícil que ha sido para estos grupos adaptarse a las diversas políticas educativas que han llevado a cabo los gobiernos de los últimos 100 años que pocas veces han tomado en cuenta esta diversidad. Cabe señalar que los hijos de muchos indígenas, aun cuando no hablan la lengua de sus padres y tienen como lengua materna el español, no siempre dominan ésta, ya que la aprenden de sus padres y de los miembros de su comunidad, quienes en ocasiones conocen apenas lo básico. Desde luego, los medios de comunicación han revolucionado también el ámbito comunicativo de las comunidades marginadas (indígenas o no), pero el vocabulario que manejan no es una aportación que represente ventajas significativas para el ámbito educativo.

Queda claro que la diversidad lingüística es un reto para la planeación educativa de cualquier nación, y cuando las políticas en esta materia se descuidan, los resultados negativos afectan a la sociedad en conjunto. De los nueve países con más lenguas indígenas, sólo Australia se sitúa en las evaluaciones PISA por encima del puntaje promedio; México con una estadística promedio significativamente menor en los lugares 48 y 52 en 2009 y 2012 –respectivamente–, después Brasil en el 53 y 55, e Indonesia en el 57 y 60. Los demás países, entre ellos el que más lenguas tiene, Papúa Nueva Guinea, no son evaluados por la OCDE por no ser miembros del

¹⁶ Lewis M. Paul, *Ethnologue. Languages of the world*, en línea.

¹⁷ INEGI, “Censo Nacional de Población y Vivienda 2010”, internet.

¹⁸ CONACULTA, “Diversidad lingüística”, internet.

organismo. Desde luego hay muchos otros elementos involucrados en esta trama, pero esto es sólo un botón de muestra que permite comprender que la adquisición y continuidad de hábitos lectores apropiados para el óptimo desempeño de un ciudadano depende de muchas más variantes que la “flojera” u obstinación que éste podría tener en contra de la lectura.

Lectores en México

¿Qué se debe tener en cuenta al momento de presentar una postura respecto a si los mexicanos leen o no? Las acotaciones ya realizadas sobre las dificultades que impone la pobreza de ser un país en desarrollo y los alcances que han tenido o no las políticas educativas de las décadas pasadas. Después, es importante no pasar por alto cómo ha cambiado la lectura y qué se entiende por “individuo lector” o por “hábitos lectores”.

José Antonio Sequera, al presentar un libro de Juan Domingo Argüelles que trata esta situación, indica que “en nuestro país sí se lee, pero no se lee lo que la mayoría considera lectura; en *Qué leen los que no leen*, el autor incide en la reflexión de una manera personal, que va desde cómo se aprende a leer, cómo el gusto por la lectura se da en otros ámbitos -y no propiamente en el escolar-, hasta cómo la escuela se convierte en el primer paradigma que abre la polémica sobre el estímulo a la lectura”.¹⁹

No puede quedar fuera del análisis la forma en que las TIC han revolucionado la lectura. Ahora los jóvenes leen más fragmentos de obras literarias y de otro tipo de textos a través de las redes sociales, del teléfono o de una ipad; algunos más escuchan audios de obras disponibles en ese formato. Esta forma de presentar los textos resulta muy novedosa y pudiera parecer un obstáculo para la formación de buenos lectores, pero la forma de leer ha cambiado desde el inicio mismo de la escritura y seguirá haciéndolo quizá con la misma velocidad que en las últimas décadas.

En cuanto a la forma de leer en el mundo occidental, recordemos que en la Grecia antigua no existía una idea de lectura, puesto que no había un sistema de escritura, de modo que la transmisión de los relatos que ahora conocemos como *La Ilíada* y *La Odisea* fue realizada de forma oral mediante los poetas que, cantaban algunos de los mitos populares entre el pueblo, lo que

¹⁹ CONACULTA, “Presentó Juan Domingo Argüelles el libro *Qué leen los que no leen*”, internet.

ahora conoceríamos como fragmentos de estas obras, además de muchos otros que se perdieron porque no se conservaron de forma escrita. De hecho, fue el dictador Pisístrato, quien alrededor del siglo VI a.C. mandó realizar la compilación de los mitos y relatos que componían esas dos obras, a fin de ponerlas por escrito.

Hubo otro método por el cual se transmitían estos mitos: el pictórico. Existe en la actualidad una gran cantidad de cerámica que atestigua este tipo de registro. Ésta permitía ver, recordar y contar el mito que representaba. Los dibujantes habían desarrollado una gran capacidad de síntesis para contar los relatos que deseaban exponer. Con ellos se puede afirmar que comienza a germinar la idea del discurso literario, el cual nace para los griegos cuando ese conjunto de mitos se pone por escrito.

La finalidad de escribir y, por tanto, de leer en el papiro era diferente a la actual en un libro escrito. Al terminar una línea, el escriba no regresaba a donde había comenzado la anterior, sino que cambiaba de dirección, comenzaba a realizar otra línea debajo y la escribía en sentido contrario hasta llegar al otro extremo del papiro, de la misma forma en que un campesino al arar la tierra da la vuelta para realizar un nuevo surco y volver al otro extremo.

Aun cuando se ideó y puso en marcha un sistema de escritura, no era del dominio de toda la población, así que cuando el teatro griego llegó a su máximo esplendor, las obras de Esquilo, Sófocles, Eurípides y Aristófanes, que ya estaban escritas, se representaban en las Grandes Dionisiacas para un público no lector, un público cuya tarea era acudir al teatro, contemplar y reflexionar.

Cuando se inventa el códice de papiro, algo muy parecido a los libros que después se imprimieron, hay una revolución en la escritura y en la forma de leer, ya que es en ese momento cuando se cambia al tipo de lectura 'saltando de una línea a otra'. Podemos imaginar lo inusual que les pareció a los antecesores del códice este modo de lectura y debió pasar de la misma forma en el momento en que a alguien se le ocurrió dividir el espacio de escritura en columnas.

Otro cambio ocurrió también con la lectura en silencio, ya que anteriormente ésta se acostumbraba realizar en voz alta; si se tiene en cuenta que la mayor parte de la gente no sabía leer, es obvio que escuchar la lectura en grupo era una necesidad, además de que debió ser un placer, como lo ha sido en su momento sentarse en grupo frente al televisor o la pantalla de cine, guardadas todas las proporciones. No es de extrañar entonces que le haya parecido algo

sorprendente a Agustín de Hipona, observar al obispo de Milán, Ambrosio, analizar un libro y leerlo en silencio. En sus *Confesiones* escribió al respecto: “Cuando leía sin pronunciar palabra ni mover la lengua, pasaba sus ojos sobre las páginas, y su inteligencia penetraba en su sentido. [...] Cualesquiera que fueran sus razones, ciertamente eran buenas”.²⁰ No fue sino hasta finales del siglo XIX, cuando las clases obreras accedieron a la educación, que se comenzaría a extender el hábito de la lectura en silencio.

En la actualidad, los formatos electrónicos están cambiando de forma vertiginosa la forma de la lectura. Julieta Lionetti reflexiona al respecto:

No leemos sólo con los ojos. Leemos con las manos, con el cuerpo todo, que adopta una u otra postura según el género y la intención. La revolución digital ha roto el antiguo lazo entre los textos (las obras) y los objetos (los libros). Esto cambia la forma en que leemos. ¿Cómo? En la lectura digital jamás nos encontramos ante la obra entera. No tenemos experiencia sensible de su totalidad. La lectura *a saltos y brincos* de la que hablaba Montaigne al referirse al libro códice no es equivalente a la fragmentación que nos propone la pantalla luminosa o de tinta electrónica. En el libro digital, avanzamos sólo en el tiempo, nunca en el espacio exteriorizado de la materialidad.²¹

Sin embargo, a pesar de los cambios que pudieran parecer negativos para la ‘buena lectura’ los ciudadanos promedio de hoy leen mucho más que los de cualquier otra época, sobre todo porque en la actualidad la mayor parte de la población sabe leer y escribir, ha tenido acceso a las instituciones educativas básicas y en todo lugar a donde se desplaza hay siempre algo qué leer. No siempre fue así, y ese es otro de los cambios trascendentales de la historia que han dado pie a la idea que hoy tenemos sobre la lectura.

La invención de la imprenta moderna, por Gutenberg, consiguió que -poco a poco- una cantidad cada vez mayor de la población tuviera acceso a una copia de obras literarias que en el pasado sólo eran asequibles para las clases más adineradas. Un ejemplar de la Biblia podía costar el equivalente a una casa medianamente lujosa. No obstante, con el paso de los siglos los costos fueron reduciéndose a grado tal que en 1858 el novelista británico Wilkie Collins habló de un “público desconocido”, es decir, con poco conocimiento de lo que entonces se consideraba literario, compuesto por unos tres millones de personas de clase baja, cuyas preferencias lectoras

²⁰ De Hipona, *Confesiones*, pp. 144, 145.

²¹ Fraguas, *El País*, “Usted ya no lee ni escribe como antes”, internet.

se dirigían a revistas ilustradas de impresión y distribución semanal muy parecidas a muchas de las que circulan hoy, con un contenido cubierto por “historias sensacionalistas, seriales, anécdotas, cartas de lectores, páginas de crucigramas y recetas”.²²

El gobierno inglés intervino para tratar de dirigir la lectura de las nuevas masas hacia una variedad de autores consagrados y puso a disposición del público una gran cantidad de obras de diversos autores, así que para el año de “1866 se fundaron en la ciudad industrial de St. Entienne dos bibliotecas populares que los notables y los clérigos del lugar trataron de someter a su control.” Pero, pese a los esfuerzos por influir en la selección de lecturas por parte de los obreros, a los responsables de las bibliotecas les parecieron ofensivas las preferencias de éstos, puesto que incluían “a Voltaire y Rosseau, así como a George Sand y a Eugène Sue, a quienes se acusaba de atacar al matrimonio y justificar el suicidio y el adulterio. Se consideraba que Rabelais era un autor peligroso, así como Michelet [...]. *Enfantin*, Louis Blanc, Fourier y Proudhon tenían también su lugar en estas bibliotecas de trabajadores, lo que sugiere que los lectores obreros luchaban por crear su propia cultura literaria, lejos de todo control burgués, burocrático o católico”.²³ En Francia y Alemania ocurrió lo mismo, pues no tuvieron éxito los esfuerzos por dirigir a las masas a los textos de las –recién reconocidas– ciencias sociales ya que éstas optaron por las de recreación, entre ellas la novela, que fue ganando una gran popularidad durante el siglo XIX.

Por supuesto, la mayoría de esos escritores hoy ocupan un lugar consagrado en la literatura que se ha conservado y que se sigue difundiendo como modélica. Se puede comprender que esa defensa de su libertad de elección es, en buena medida, lo que motiva al público de hoy a elegir con mayor frecuencia un tipo de textos (principalmente novela) que resulta cuestionable para el sector académico o literario; sin embargo, también es cierto que en la actualidad el lector “se comporta dentro del mercado librero de modo desordenado e imprevisible: compra y no compra, elige y no elige, sigue un sector y después cambia, se deja seducir por una reducción en el precio y luego por la presentación gráfica y más tarde por un interés momentáneo y por el bombardeo publicitario”; lo cual es consecuencia de numerosos factores globales que, en definitiva, dejan ver que “también el lector se está quedando sin criterio de selección”.²⁴

Jorge Alberto Ramírez Guerrero, escribe a este respecto:

²² Lyons, “Los nuevos lectores del siglo XIX: Mujeres, niños, obreros”, en Cavallo, p. 477.

²³ *Ibid.*, p. 502.

²⁴ Petrucci, “Leer por leer: Un porvenir para la lectura”, en Cavallo, p. 521.

Con frecuencia, y movidos por el consumismo cultural, juzgamos que el conocimiento, la cultura y la inteligencia se forjan con la lectura de muchos libros, particularmente libros con cierto prestigio canónico o comercial. Esta creencia es falsa y, sobre todo, moderna; en la Antigüedad no la profesaron y en los siglos XVI y XVII algunos pensadores abominaron de la múltiple lectura y la proliferación de libros. Es conocido que Heráclito, Sócrates, Séneca, Lutero y Descartes cimentaron su formación intelectual en el estudio exhaustivo de un fenómeno o en la provechosa lectura de autores exclusivos.²⁵

Y precisamente el asunto de la canonicidad está motivando otro cambio en la selección de libros que algunos grupos están exigiendo en los programas de formación literaria, ya que dentro del canon no se encuentran incluidas obras africanas y hay pocas americanas, sobre todo de las culturas autóctonas. Esta solicitud, por supuesto, tiene que ver con una conciencia ideológica que parte de una formación lectora menos centralizada o menos occidentalizada.

Hay que reconocer, sin embargo, que la mayoría de la población, sin contar con una formación lectora –y justamente por ello–, no se siente inclinada a acercarse a los clásicos, bien porque cree saber lo sustancial de las historias que ofrecen o porque ha sido influida por otros lectores respecto a lo aburridos que parecen. Este último hecho generalmente es el resultado de que, al dirigir la lectura de las obras clásicas, el mediador no vincule los textos con la vida del lector, por lo que no le resultan significativos.

A pesar de ello, muchos ciudadanos comprenden la importancia de hacer de la lectura una parte integral de su vida y por sus propios medios tratan de crear su propia formación lectora, pero al no contar con la orientación adecuada, tanto jóvenes como viejos “no consiguen casi nunca programar sus lecturas ni colocarlas ordenadamente en un ‘canon’ determinado”; es decir, imaginemos a los lectores que no conocen el contexto en que fue escrito un libro y, por lo tanto, “leen libre y caóticamente todo lo que encuentran a mano, mezclando géneros y autores, disciplinas y niveles; y así pues, también ellos”, al no contar con un bagaje literario debidamente ordenado, “critican y a la vez ignoran el ‘canon’ oficial y sus jerarquías de valores, al margen de las cuales actúan y eligen los textos de lectura”.²⁶

²⁵ Ramírez, “La lectura en México”, internet.

²⁶ Petrucci, *op. cit.*, p. 538.

Entonces, ¿se lee en México o no? Sí, por supuesto que los mexicanos sí leemos y mucho; el verdadero punto central está en qué leemos y cómo lo hacemos. Ramírez Guerrero lo resume de la siguiente forma:

En México leemos mucho (no es casual el éxito desmesurado de “El libro vaquero”, las revistas de espectáculos y el periódico de deportes), pero no sabemos leer. Leer no supone únicamente reunir palabras y conocer su significado inmediato, sino comprender el tema, generar una hipótesis de lectura y una conclusión reflexiva sobre lo leído. No sabemos leer porque no poseemos una actitud crítica: leemos por obligación y por superstición; leemos aceptando la información como una autoridad incuestionable; leemos para satisfacer nuestro ego. Somos –como diría el poeta español Pedro Salinas– “leedores”, pero no lectores. Los “leedores” mexicanos eludimos el esfuerzo intelectual, y por esta razón la lectura de publicaciones periódicas es una preferencia: sus temas son cotidianos, fácilmente digeribles, humorísticos, morbosos, etc.

La lectura de una obra de Octavio Paz o de Alfonso Reyes es una empresa imposible, no por falta de entusiasmo, sino por carencia de pericia intelectual. Esta misma carencia hace que no podamos ingresar a un ámbito cultural mucho más amplio y universal; hace que no podamos entender nuestros textos históricos, literarios, filosóficos y científicos, y por consecuencia, que no podamos entender nuestra realidad.²⁷

No podemos negar, sin embargo, que la calidad de lectura es muy baja. De los 6 niveles de competencia lectora establecidos en las pruebas PISA, la gran mayoría de los estudiantes evaluados (41%) se encuentra en el segundo²⁸ mientras que sólo el 0.5% de éstos alcanza los niveles más altos (5 y 6). De manera general, mientras que el puntaje promedio en la OCDE en la evaluación de 2012 es de 496, en México es de 424 puntos, lo que equivale a casi dos años de escolaridad.²⁹

Es evidente que la calidad educativa de un país, en conjunto, influye en los hábitos educativos que tiene su juventud, pues son los padres quienes inculcan lo que saben y supervisan lo que pueden a sus hijos. Aunque se ha avanzado en la cobertura escolar, pasarán muchos años para que la mayoría de los adultos a cargo de los estudiantes tengan los conocimientos escolares

²⁷ Ramírez, *op. cit.*

²⁸ El promedio de estudiantes en este nivel de los países evaluados es de 18%, mientras que el 8% alcanzan los niveles 5 y 6. OCDE. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA-2012. Resultados-México*. p. 2.

²⁹ OCDE, *op. cit.*

suficientes para influir en ellos, más allá de los años de educación primaria. Aun cuando la cobertura escolar desde 2003 ha aumentado en un 12% hasta el 2012, todavía nuestro país está un 20% por debajo del 90% de cobertura escolar que tienen 32 de los 34 países pertenecientes a la OCDE.

Uno de los compromisos de las autoridades educativas mexicanas fue establecer como obligatoria la educación media superior en el año 2012, pese a lo cual hace falta realizar un mayor esfuerzo para conseguir la cobertura educativa que se requiere, porque es evidente que no se puede tener una gran cantidad de buenos lectores si no hay la suficiente cobertura escolar. No es lo mismo contar con una población alfabetizada con el nivel primaria que sabe leer, a una con nivel escolarizado medio superior que no sólo sabe leer, sino que reconoce cómo leer y qué es mejor leer.

Al ver el panorama completo de la situación lectora en México, se puede comprobar que los mexicanos sí leen, que no existe la flojera extrema que las interpretaciones más críticas llevan a pensar. No lo podemos creer simplemente porque todos los días vemos a una gran cantidad de personas leer y contestar mensajes de texto o tweets, además del tiempo que semanalmente invierten en las redes sociales. Queda claro que la capacidad de leer está en todo ciudadano y que las políticas educativas y los esfuerzos de los profesores deben contemplar el aprovechamiento de tales medios.

El papel de los maestros

En el año 2012 se elevó a rango constitucional la instauración de un Servicio Profesional Docente, se llevó a cabo el establecimiento de un sistema de información y se le otorgó autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación con el propósito de fortalecer el sistema de evaluación y establecer estándares educativos. Como producto de estas reformas, se efectuó en el año 2014 el primer Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior para el ciclo escolar 2014-2015, cuyos resultados han permitido tener un panorama más claro del nivel profesional con el que actualmente se cuenta entre los aspirantes a ocupar alguna plaza de docente, pues de acuerdo con los datos dados a conocer por la Secretaría de Educación Pública, de los 34 mil 413 profesores que presentaron el examen para obtener una plaza en el nivel Medio Superior, 23 mil 127 obtuvieron una calificación insuficiente para ello, y de los 11 mil 286 que

fueron catalogados con un resultado idóneo, apenas mil 492 (4.3%) alcanzaron el nivel de desempeño “III” establecido como un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades. Los resultados fueron muy similares en la evaluación de los candidatos al del Nivel Básico.

Descriptorios genéricos de los niveles de desempeño

Nivel de desempeño	Descriptor
Nivel I (N I)	Dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente.
Nivel II (N II)	Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente.
Nivel III (N III)	Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente, con <i>amplia capacidad de utilizarlas en una diversidad de situaciones didácticas</i> .

FUENTE: Diario Oficial, 24 de abril de 2015, Tabla 1.

Cómo revertir la situación

Las naciones que se posicionan como modelos educativos dentro de la OCDE son países desarrollados que en otros campos como el de salud y el laboral, proporcionan a sus ciudadanos completas garantías al cubrir necesidades básicas y brindar la oportunidad de obtener un nivel de vida holgado. Los problemas políticos y económicos de España, la han llevado a descender en las evaluaciones, lo cual es un ejemplo de la afectación que representa para los ciudadanos la inestabilidad económica. Este país obtuvo en el año 2000 un promedio de 493 puntos en las evaluaciones, y descendió paulatinamente a 481 puntos en 2009.³⁰ En este sentido, se puede

³⁰ *Libertad digital*, “El nivel de la educación española sigue por debajo de la media de la OCDE”, internet.

explicar que, a medida que se ha recuperado económicamente, en el año 2012, haya mejorado sus resultados obteniendo 488 puntos en la prueba PISA de lectura.

Las reformas educativas en México han tratado de actuar en consecuencia con las exigencias del mundo globalizado y una de las nuevas leyes propuestas por el gobierno actual y le ha dado carácter de obligatoriedad a la educación Media Superior. Por otro lado, se ha tratado de adoptar un modelo capaz de integrar adecuadamente a la población de las comunidades indígenas, tanto la adulta como la que se encuentra en edad escolar básica; no obstante, los resultados no han sido los idóneos para que ésta tenga acceso al mismo nivel educativo que el resto de los mexicanos. Una opción viable y válida es el modelo de *multiculturalismo analógico* que propone Pedro Alonso Benítez, el cual ha estructurado con fines educativos³¹, para combatir adecuadamente las diversas desventajas que afrontan las comunidades indígenas; pero también es preciso atender otras necesidades tanto de esta parte de la población como de otras que se encuentran marginadas y, por ello, difícilmente logran aprovechar la educación a la que tienen acceso.

Uno de los cambios puestos en práctica es la no reprobación de los alumnos de nivel básico, buscando diversas formas de que manejen conocimientos básicos, generalmente por medio de cursos remediales extraescolares, dado que los análisis realizados por PISA revelan “que reprobar uno o más años escolares es una práctica costosa, ya que esto lleva a mantener a los alumnos más tiempo en la escuela y a dilatar su entrada al mercado laboral, así como disminuir el compromiso con la escuela y el aprendizaje”.³²

En el año 2003, de acuerdo con la evaluación, el 30% de los alumnos evaluados declaró haber reprobado un año de la educación básica; dicho índice disminuyó al 15% en el año 2012. Cabe destacar que los más afectados por tal situación son niños con un bajo nivel socioeconómico. Claro que las medidas que se toman para regularizar a este grupo de estudiantes deben ser efectivas para que no sigan quedándose rezagados en los grados siguientes.

³¹ Blanco, “Hermenéutica analógica, educación y multiculturalismo”, *Contextos de la hermenéutica analógica*, pp. 155-162. Cfr. Mauricio Beuchot, “Pluralismo cultural analógico y derechos humanos”, pp. 107-121.

³² OCDE, *op. cit.*, p. 7.

Sería deseable que los diagnósticos de las pruebas PISA –muy similares en 2009 y 2012– verdaderamente se tomen en cuenta, a la hora de tomar decisiones sobre el rumbo que debe llevar el país en el ámbito educativo. En cada uno de los campos evaluados –ciencias, lectura y matemáticas–, corresponde a los especialistas y encargados de difundir tales conocimientos y herramientas, proponer estrategias que ayuden a la consolidación de sus aprendizajes.

En cualquier caso, es evidente que en una nación tan plural, deben ponerse en práctica mecanismos de enseñanza que contribuyan a paliar el rezago educativo sin descuidar el avance de quienes se encuentran en los niveles de mayor exigencia. Sin duda, ha sido uno de los conflictos que ha tenido que enfrentar el sistema educativo desde que se han evidenciado sus fallas, pero que puede resolverse tomando en cuenta las circunstancias particulares de la nación, sobre todo al implementar estrategias de países desarrollados. Estas naciones tienen una cultura diferente y un nivel de vida social, cultural y económico que permiten enfocarse en actividades como la lectura con fines recreativos como una opción cotidiana desde la niñez. La mayor parte de población mexicana no cuenta con un nivel semejante, imposible de adquirir en el corto o el mediano plazo. Nuestras políticas educativas, por lo tanto deben planear a largo plazo para ser efectivas, esforzándose por dar continuidad a las estrategias que demuestren ser efectivas para el caso particular de México.

CAPÍTULO 2

LA INTERTEXTUALIDAD

La intertextualidad existe según el color del cristal intertextual con que se mida.³³

Lauro Zavala

La intertextualidad dentro del ámbito literario

Existen diferentes formas de abordar un texto literario y a cada tipo de lector le resulta más conveniente un método sobre otro, dependiendo de los objetivos de lectura. Para un crítico literario el método que elija lo deberá llevar a profundizar lo más posible en la obra y en su contexto; mientras que para el lector ocasional bastará con un método que le permita responder a ciertas incógnitas de una manera razonable y medianamente profunda. Y con lector ocasional, me refiero a quien lee la obra de un autor y después se aboca a otros creadores literarios, sin detenerse a conocer cada aspecto de una misma obra o las diferentes obras de un autor para saber más sobre sus motivaciones, técnicas, temáticas, etc., como sí lo haría el investigador literario, no sólo para aprender, sino para exponer sus investigaciones con el propósito de contribuir a la formación o a la crítica.

El lector ocasional del que hablo incluye a la enorme cantidad de alumnos de las materias de literatura en la educación de nivel medio que, como parte de los conocimientos generales que debe tener al momento de egresar de la institución escolar, realiza las tareas de acercamiento y conocimiento de obras de diversos autores de la literatura –en cualquiera de las corrientes que se abordan en los diferentes programas escolares– con un propósito muy general, no superficial, pero de una amplitud que está lejos de la que realizará si toma la decisión de enfocarse en el estudio de la literatura. El lector ocasional que se encuentra cursando estudios de nivel medio superior no tiene una vocación literaria; pocos son los alumnos que al llegar a este nivel escolar han desarrollado el hábito de lectura extraescolar.

Se habla mucho de la pérdida de hábitos lectores en la sociedad mexicana sin tener en cuenta los cambios que se han sucedido en las décadas recientes con respecto a la forma de leer,

³³ Zavala, *La precisión de la incertidumbre: posmodernidad, vida cotidiana y escritura*, p. 130.

por lo cual, antes de pretender cambiar políticas de enseñanza , es preciso observar la dinámica en este campo y situarla en nuestro contexto actual.

Al respecto, Raffaele Simone habla de tres fases que, desde los inicios de la escritura, se han dado en el proceso lector. “La Primera Fase coincidió con el invento de la escritura, que permitió fijar con signos escritos las informaciones en un soporte estable, liberando a la memoria individual y colectiva del peso de una enorme cantidad de datos que, hasta entonces, tenían que ser registrados en la mente”. Fue una etapa que duró miles de años y que compartieron todas las culturas en las que hay registro de la escritura, desde los grabados en piedras, en vitelas, en papiros, vasijas y cualquier otro soporte físico empleado para transmitir un mensaje. Por supuesto, eran pocas las personas que podían acceder al aprendizaje de esos sistemas de signos para comprender tales textos. Para la gran mayoría de la población, esa primera fase prácticamente pasó desapercibida o fue un tanto ajena; un privilegio de las clases altas que poco podía comprender quien no tenía acceso a esta habilidad.

Tuvieron que transcurrir unos veinte siglos para que se diera la transición a la Segunda Fase “con el invento de la imprenta (...) la cual hizo del libro, hasta entonces carísimo e irreproducible, un bien de bajo precio y casi popular, que permitía a un público vastísimo el acercamiento a textos que hasta entonces sólo podía oír contar oralmente”³⁴. A partir de esta etapa, aunque poco a poco, la cantidad de personas que consiguieron acceder a la lectura fue aumentando hasta que a finales del siglo XIX la clase proletaria comenzó a exigir el derecho a la educación de sus hijos, entendiendo a la lectura como uno de los principales medios para acceder a mejores oportunidades en el mundo laboral. Por ese tiempo, la novela se estaba convirtiendo en el subgénero literario de mayor apogeo, lo cual no es coincidencia, puesto que se trató de un tipo de texto más digerible para los nuevos lectores, ansiosos de conocer otras posibilidades para su situación. A este respecto, Abad y García indican que “un texto representa mediante la conjunción de sus estructuras profunda y de superficie, una realidad, de carácter extralingüístico, que se encuentra fuera del texto; las informaciones concernientes a dicha realidad se hallan en el plano profundo del texto y son puestas de manifiesto en el plano de superficie. La realidad referida puede existir bien en el mundo real, bien en uno de los mundos posibles (mundo soñado, mundo deseado, mundo imaginable, etc.)”³⁵. Por ello, considero a la

³⁴ Simone, *La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, p. 10.

³⁵ Abad y García, *Introducción a la lingüística*, p. 223.

novela como el subgénero literario más ligado a esta Segunda Fase, ya que ofreció una salida a las inquietudes de las nuevas clases lectoras. Baste como ejemplo *La madre*, de Maximo Gorki, que narra las peripecias que la progenitora de un líder trabajador está dispuesta a realizar una vez que se ha convencido de que la mejor forma de difundir un mensaje dentro de un sistema represivo es mediante distribución clandestina de impresos.

De la Segunda a la Tercera Fase no han tenido que transcurrir milenios. Con la aparición de la tecnología electrónica y digital se ha seguido revolucionando la forma en que se lee en nuestro tiempo. Como en el pasado, esto conlleva nuevos retos ante la necesidad de adaptarnos a una nueva forma de lectura. Conviven en la actualidad y probablemente lo harán por muchos años más la forma impresa, correspondiente a la Segunda Fase, y la forma digital o electrónica, correspondiente a la Tercera Fase; y poco a poco, el grueso de los lectores está adoptando formas de lectura electrónica sin hacer a un lado la forma de lectura impresa. Muchos jóvenes, lectores digitales, se dicen también atraídos por los libros impresos de papel mate, que no refleja la luz, lo cual muestra que leer en un formato electrónico también tiene sus limitantes, pues no es cómodo hacerlo durante mucho tiempo.

Vivimos en un mundo globalizado, del que prácticamente nadie puede aislarse. La convivencia entre países ha conllevado necesarias relaciones en todos los ámbitos: político, económico y cultural, entre muchos otros. Esto ha llevado a otras necesidades implícitas como el aprendizaje de lenguas cuya importancia hace un par de décadas no estaba posicionada a nivel mundial; el conocimiento del contexto cultural de muchos países se vuelve imprescindible para valorar a un premio Nobel, para evaluar las ventajas y desventajas de un tratado económico, o para valorar lo oportuno de copiar un modelo político, económico o educativo, por mencionar sólo algunos ejemplos.

El campo docente ha cambiado. El paradigma educativo es distinto ahora. La mayoría de los alumnos de la actualidad son nativo-digitales por lo que las prácticas educativas de hace algunas décadas no les resultan atractivas. Sabemos que no es cierto que los alumnos de hoy sean menos capaces (aunque se les llega a llamar “menos estudiosos”) que los de antes porque podemos observar la destreza con que manejan los aparatos electrónicos que se han vuelto cotidianos, además de la rapidez con que aprenden a hacerlo. Por ello debemos cuestionarnos respecto a las metodologías que estamos empleando dentro del aula.

Con respecto al análisis literario, el método tradicional, con el que muchos crecimos, abarca actividades tales como investigar la biografía del autor, leer un texto y determinar sus características formales: ubicar el género al que pertenece, el tipo de narrador –cuando se trata de un subgénero de la épica-, la exposición, nudo, clímax y desenlace, la clasificación de los personajes, y el análisis de la métrica -cuando se trata de un texto lírico-. Todo esto, que está formulado para que el alumno conozca el texto, su construcción y su valía, lo puede encontrar ahora con sólo unas pulsaciones del ratón frente a una computadora que cuente con internet, imprimirlo, ponerle una carátula y juzgar que ha cumplido con “la tarea”, sin siquiera leer el texto que se supone debía conocer de forma directa.

Si a esto se suman los problemas de hábitos lectores entre la sociedad mexicana, se puede entender por qué este método de conocimiento de una obra literaria, en este contexto y bajo estas circunstancias se ha vuelto obsoleto, sobre todo dado que la gran mayoría de alumnos no se convertirán en estudiantes de literatura. Por ello, en la enseñanza cotidiana el profesor debe “responder a un antiguo dilema: dar prioridad a un saber con la literatura o a un saber sobre la literatura. Lo que se dirime es la actitud que debe impulsar el acercamiento de los jóvenes a la literatura. O formulado de otro modo: si primamos en los alumnos su condición de **lectores** de literatura o de **estudiantes** de literatura”.³⁶

Aunque no haya leído toda la crítica literaria sobre una obra determinada, el profesor se familiariza con la capacidad de redacción de sus alumnos y sospecha cuando un trabajo no corresponde con su estilo, localiza incoherencias y errores relacionados con la obra literaria que está siendo analizada y se convierte en experto descubridor del plagio. Los alumnos, por su parte, han aprendido a sustituir el *copy paste*, por la adaptación en sus propias palabras de un resumen de los muchos que se encuentran en la red. ¿No sería mejor intentar otro método, no para obligarlos, sino para invitarlos a la lectura de los textos seleccionados para las clases?

La urgencia de buscar otras estrategias lectoras de acercamiento a la literatura se debe a esta necesidad que genera una población que ha crecido en una era digital, la cual en no pocos casos es ajena al profesor. Sin embargo, esto ha pasado en otras épocas. Cuando una parte de la población tuvo mayor acceso a los libros al extenderse los beneficios de la imprenta de Gutenberg, cuando la alfabetización masiva otorgó sus beneficios a las clases sociales bajas,

³⁶ Mata-Villarrubia, “La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, p.50.

cuando surgieron la radio y la televisión como medios de comunicación, cuando se introdujeron las computadoras personales como una herramienta educativa. Cada uno de estos procesos ha llevado consigo un cambio en las formas de enseñanza y aprendizaje. Por eso Durkheim decía hace cien años que el docente se enfrenta al reto de “conocer y comprender el sistema de su tiempo, únicamente con esta condición le será posible hacer uso de él con discernimiento y calibrar lo que en él pueda existir de deficiente”.³⁷

En este sentido, abordar un texto literario mediante el método de intertextualidad “enseña a leer a los estudiantes, los hace más atentos a las complejidades del texto, más conscientes de los mundos del autor. La lectura se amplifica y se hace compleja, aparece como una actividad que requiere un esfuerzo de descubrimiento de lo desconocido y relación con lo que ya se sabe”.³⁸

Enlazar un texto literario con otra manifestación textual, no necesariamente literaria, permite que el alumno pueda ver que una obra artística no es el producto de algo ajeno originado en la mente de un individuo preocupado únicamente por sí mismo, sino que su creación es impulsada por las mismas problemáticas, intereses y preocupaciones que han movido a la humanidad desde el inicio de la historia; por lo tanto, un texto literario puede ser una respuesta a otro texto generado en una época, un lugar y una cultura diferentes, estableciendo así un diálogo a través de estas barreras.

Beristáin explica la noción de *alusión*, desarrollada por Bajtín y denominada, en 1969, por Kristeva como *intertextualidad*, indicando que esta “idea se desprende del principio dialógico que rige la creación del enunciado literario orientado hacia la interacción histórica entre el sujeto de la enunciación y todos los posibles puntos de referencia y destinatarios, a lo largo y a lo ancho de la dimensión espacial y temporal del contexto”, de lo cual surge “la posibilidad de establecer referencias a otros textos”.³⁹

³⁷ Durkheim, *Educación y Sociología*, p.58.

³⁸ Villarrubia, “La intertextualidad como formación literaria”, p.34.

³⁹ Beristáin, *Alusión, referencialidad, intertextualidad*, p. 29.

Concepto y extensión de la intertextualidad

La intertextualidad es una forma de análisis de una obra en relación con otra, por lo que se reconoce dentro del marco de la literatura comparada.⁴⁰ Jesús Camarero, en sus estudios sobre las redes de textos, indica que “el objeto primero y principal de la literatura comparada es la relación entre los textos literarios, con sus culturas, sin fronteras y con una intención humanista”⁴¹ de la que se desprenden dos principales vertientes de estudio: la intersubjetividad, que analiza la relación existente entre los autores de diversas obras; y la intertextualidad, que se enfoca en la relación que existe entre las obras.

Respecto a la metodología basada en establecer conexiones entre textos, Camarero señala diversas posibilidades:

Las redes de textos son posibles porque en el ámbito de lo literario resulta enormemente fácil establecer relaciones, relaciones entre textos, mediante temas comunes, personajes parecidos o repetidos, historias similares o versiones, todo ello sin límite ni temporal ni espacial ni lingüístico. De hecho, las redes de textos son esas mismas relaciones entre textos (un texto es un «tejido» de signos para empezar, una red sería un tejido de «textos» para continuar), y una relación es una red de correspondencias, de identidades, de similitudes, de paralelismos, que un lector puede establecer entre las obras que lee o que conoce. Pues bien, para definir todo esto se viene utilizando habitualmente el término «intertextualidad».⁴²

El hecho de que la intertextualidad se mire desde algunos ángulos como un método de múltiples aplicaciones, para algunos investigadores como Heinrich Plett representa un problema dado que esa carencia de límites puede, en realidad, revelar que no hay una metodología didáctica clara de análisis intertextual ni una idea específica de lo que es y de lo que no es.

⁴⁰ “La literatura comparada se define como una disciplina empírica de los estudios literarios cuyo objetivo se centra en la comparación de una literatura con otra(s) literatura(s) u otras formas de expresión humana”. Aunque una de las principales direcciones de la literatura comparada es el análisis de obras escritas en distintas lenguas (de acuerdo con la escuela francesa), otros estudiosos han ampliado su concepto y aportado definiciones, de las cuales “se deduce que su objetivo se centra principalmente en la comparación de una literatura con otra(s) literatura(s) y se amplía también a la comparación de una literatura con otras formas de expresión humana”. Enríquez, “La literatura comparada y los estudios sobre la traducción: hacia nuevas vías de investigación”, *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, en línea.

⁴¹ Camarero, *Intertextualidad. Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*, p. 11.

⁴² *Ibid.* p. 23.

Heinrich Plett clasifica a los intertextualistas, por su actitud, en *progresistas* y *tradicionalistas*. Los primeros cultivan y desarrollan el estatus revolucionario de quienes han ‘creado’ este concepto. Su propósito es ‘sacar a la enseñanza académica de sus amarraderos tradicionales’. Desgraciadamente no han diseñado un método didáctico de análisis intertextual. Los segundos se ubican en el grupo de los eruditos convencionales en la literatura, no profesan el oficio de lingüistas, semióticos, filósofos o sociólogos, en su línea crítica tienen diferencias. Emplean el término ‘intertextualidad’ sin haberlo analizado sólo con la apariencia de que están al día y son modernos. En este sentido toman la intertextualidad porque está de moda.⁴³

Desde este mismo análisis, Marc Angenot reconoce que, desde su aparición, el término *intertextualidad* ha sido objeto de numerosas interpretaciones desde diversas perspectivas adoptadas por diferentes grupos; en ocasiones desde el sincretismo, en donde el concepto puede tener amplitud de explicaciones –a veces imprecisas–, mientras que en otras tiene un sentido exclusivista y, por tanto, un sentido muy riguroso.⁴⁴

En vista de que la intertextualidad se puede establecer en diversos grados y desde diferentes funciones literarias es necesario establecer el concepto de “intertextualidad” que se adoptará para el desarrollo de esta tesis y las secuencias didácticas que se presentan en el tercer capítulo; es conveniente repasar brevemente los alcances que diversos investigadores han reconocido respecto a la intertextualidad y las bases teóricas que los han llevado a su concepto de lo que ésta es a partir de la propuesta bajtiniana retomada por Kristeva.

Antes, es apropiado reflexionar respecto al análisis de Marc Angenot sobre los distintos enfoques que puede tener el término “intertexto”, según se trate de un tipo de investigador como el teórico sociohistórico, el estudioso de la estética de la recepción o el hermeneuta freudiano, pues para algunos podría representar una posición casi axiomática mientras para otros un papel accidental, por poner sólo unos ejemplos de lo difícil que resulta llegar a un consenso absoluto sobre el significado de un término; “esas variaciones de definición, sin embargo, no lo privan de función”. Así pues, en su estudio de la función de la intertextualidad en el análisis literario, Angenot concluye: “No espero de la historia de las ideas que me revele el

⁴³ En Balcázar, *Cuento, minificción, intertextualidad y hermenéutica*, p. 155.

⁴⁴ “La ‘intertextualidad’: pesquisa sobre la aparición y difusión de un campo nocional”, en *Intertextualité*, p. 37.

sentido auténtico de la palabra *intertextualidad*. Lo que trato de ver es la función de ese término en una lucha entre diferentes grupos teóricos que procuran apropiárselo”.⁴⁵

Desde la idea fundamental de que el texto es un entramado de ideas que se han puesto por escrito a través de signos gráficos, queda clara la posibilidad de extender ese tejido hacia otros horizontes y establecer relaciones entre diferentes discursos. El origen es la palabra hablada y en el habla cotidiana podemos dar cuenta de la forma, a veces imperceptible, en que una plática iniciada con un tema concreto puede dirigirse hacia otros con gran facilidad, a medida que uno tema se enlaza con otros que mueven a los hablantes hacia diversas vertientes.

En este caso recurrente, cuando se reflexiona sobre cómo una plática ha llegado a determinado tema, el recuento de los asuntos hace que los hablantes recapitulen mediante los hilos de la conversación y se den cuenta de qué fue lo que enlazó un tema con otro; generalmente todo tiene alguna lógica, tan es así, que cuando un tema no se enlaza con otro de alguna forma nos vemos en la necesidad de partir la conversación con una frase como “cambiando de tema” o “pasando a otros asuntos”.

Ésta es la idea fundamental de la que nace el concepto de “intertextualidad”, entendiendo que un texto literario se encuentra *per se* enlazado desde diferentes ángulos con otros textos, sea de forma directa y/o indirecta, en vista de que las preocupaciones, intereses y modelos que se plasman en ellos, son universales e identificables, en la mayoría de los casos –a pesar de los cambios culturales– y, debido a ello, materia de comparación y análisis. Por esa razón, es lógico decir que la intertextualidad se ha utilizado desde hace mucho; desde la influencia de “Píramo y Tisbe” –de *Las metamorfosis*– de Ovidio, que se puede establecer sobre *Romeo y Julieta* de Shakespeare, hasta la saga de *Shrek* que nos presenta conexiones con una gran parte de la literatura medieval y renacentista.

La sátira necesita de un referente textual para ser sátira. En el cine, la popularidad de las parodias está basada en el conocimiento que el espectador tiene de las cintas que se critican. Hasta aquí, la idea fundamental de que un texto establece conexiones con otros es compartida por los investigadores de la intertextualidad.

⁴⁵ *Ibíd.* p.48.

Sin embargo, a medida que algunos han buscado establecer otras propiedades las opiniones dejan de concordar sobre lo que es y lo que no es. A este respecto José Enrique Martínez Fernández indica lo siguiente:

Si bien términos como «recepción» e «intertextualidad» renuevan, enriquecen y transforman el viejo concepto de «influencia», lo cierto es que, en ocasiones, los nuevos términos acaban solapando estudios de carácter tradicional o nombran cosas evidentes, lo que propicia que un Steiner escriba que la intertextualidad no es más que «una muestra característica de la jerga actual para referirse a la verdad evidente de que, en la literatura occidental, los escritos más serios incorporan, citan, niegan o remiten a escritos previos»; o que Ángel González pueda decir que «la hoy llamada “intertextualidad” se conocía antes por diversos nombres, que venían a significar distintos aspectos de este hecho: rasgos de estilo, de escuela o de generación; fuentes, influencias, préstamos literarios o –en su forma degradante– plagios». De lo que se trata, por lo tanto, no es de negar las implicaciones que subyacen al concepto de «influencia», sino de redefinirlo para que de manera muy diferente vuelva a ser operativo. En esta redefinición, la investigación de las influencias corre paralela con el método de los estudios literarios en cada momento.⁴⁶

Jesús Camarero indica que en el contexto de las redes textuales el concepto que se ha difundido sobre la intertextualidad, resulta “inestable e incluso, a veces, indefinido, vagamente polisémico o en uso irresponsable, por no decir interesado o fraudulento”, razón por la cual es necesario acotar sus dimensiones de acuerdo con el propósito que se planteé, y específicamente en el marco educativo se vuelve algo necesario a fin de darle el peso de una teoría (surgida dentro de la literatura comparada) que ha generado investigaciones pero que debe generar manuales y obras para que “la enseñanza de la literatura se convierta en el lugar de adquisición y producción de conocimiento: conocer la propia literatura, conocer el mundo, conocer el fin del hombre”.⁴⁷

Es pertinente retomar la lista de las relaciones posibles que un texto puede establecer con otro, expuesta por Genette en 1981. Luego de considerar como architextualidad al conjunto de elementos generales de los que depende cada texto, como el género literario, el tipo de discurso y la forma de enunciación, él indica que el objetivo de la poética debe ser la “transtextualidad”, es decir, analizar “la trascendencia textual del texto” de la cual enumera otros cuatro tipos o

⁴⁶ Martínez, *La intertextualidad literaria*, p. 48.

⁴⁷ Camarero, *Intertextualidad. Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*, p. 29.

aspectos –además de la architextualidad– continuando con la *intertextualidad*, definida como una “relación de copresencia entre dos o más textos”,⁴⁸ la cual puede realizarse mediante la cita, el plagio o la alusión.

A continuación habla de la *paratextualidad* que es la relación que el texto mantiene con su paratexto; esto es, con el título, los subtítulos, prólogos, epílogos, epígrafes, ilustraciones, notas al margen, al pie, las sobrecubiertas, y todo otro elemento que acompaña a la obra. Genette indica que este fenómeno es “una mina de cuestiones sin respuesta”⁴⁹, en vista de que abarca todo el proceso de creación de una obra, incluyendo los borradores realizados por el escritor y la forma como originalmente es expuesta al público.

El cuarto tipo de relación entre un texto y otro es de carácter crítico, es decir, la elaboración de una opinión respecto a determinada obra, a la cual llama *metatextualidad*.

Y por último, el quinto tipo de correspondencia que establece Genette es la *hipertextualidad*, la cual es la derivación de un hipotexto (o un texto A) a un hipertexto (o texto B), la cual explica con detalle en *Palimpsestos* y ejemplifica cómo de una obra inicial pueden surgir parodias, sátiras y otro tipo de textos. De forma sencilla este autor indica que hipertexto es todo aquel texto que se deriva de otro anterior por transformación simple o transformación indirecta, siendo este último caso una imitación.

Por su parte, Álvarez Sanagustín, desde una visión pragmática en relación con el lector, plantea tres dimensiones de la intertextualidad, las cuales son:

- a) Genérica. Es “la relación de una obra o fragmento textual con otras obras o fragmentos que presentan similares condiciones estructurales y que aparecen como realizaciones de un código común”.
- b) Específica. Referente a los contenidos concretos de un texto que, a partir de los conocimientos literarios, le permiten al lector encontrar en él la presencia de otras obras bajo diferentes características.
- c) Pragmática. Esta dimensión hace “que el lector atienda a los elementos que rodean el texto e impone una dirección de lectura (prólogos, epílogos, notas previas al pie, títulos, etc.); el hecho

⁴⁸ Genette, *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, p. 10.

⁴⁹ *Ibíd.* p. 12.

de que el texto esté incluido en un contexto u otro también condiciona la recepción (en una colección literaria, en un periódico sensacionalista)⁵⁰.

Carlos Reis, por su parte indica que se pueden identificar diversos grados de intertextualidad. “Como grado mínimo” se pueden percibir determinadas características formales como el ritmo, la métrica, las estrofas, etc. Un grado medio se encuentra en las “alusiones próximas, reflejos discretos de unos textos en otros que, por continuidad y rechazo contribuyen a la configuración del espacio intertextual”. Y el grado máximo se identifica, de forma particular, en el pastiche, es decir, la imitación que puede ser paródica, satírica o con propósitos estilísticos de la forma más juiciosa posible.⁵¹

Haciendo un repaso en muchas de estas investigaciones, Martínez Fernández plantea las razones por las cuales se ha ido ramificando la idea de lo que originalmente es la intertextualidad:

[...] si la noción de intertextualidad, aunque con el precedente bajtiniano, nació en el ambiente generado por el interés hacia el «texto» que se suscitó tanto en la lingüística como en la teoría literaria, posteriormente el interés viró hacia la «recepción», hacia la «deconstrucción» de los textos o hacia la «inferencia» entre distintas lenguas, literaturas y culturas. En cada caso, el viejo conflicto de «influencia» fue superado por nociones cuyo fundamento, al fin y al cabo, no es otro que el de la relación entre textos, tomando para la noción de «texto» toda la amplitud que se precise.⁵²

De acuerdo con esta explicación de las investigaciones relacionadas con el texto durante el siglo pasado, a medida que han surgido nuevas teorías y nuevos enfoques, el concepto básico de intertextualidad –como lo deja entrever Bajtín y lo proponen Kristeva y Genette–, ha tenido la necesidad de ampliarse en tanto que también ha ido cambiando el concepto de lectura; y dado que vivimos en un mundo en el que la informática ha llegado hasta los rincones más apartados del mundo, es de esperar que dicho concepto deba ajustarse a las necesidades que esto conlleva para los lectores del siglo XXI.

Respecto a la teoría de la recepción, constituida a partir de la historia literaria del lector y sustituyendo a la tradicional historia del autor, Martínez destaca que en ella hay una relación

⁵⁰ En Martínez, *op. cit.*, p. 64.

⁵¹ Reis, *Comentario de textos. Fundamentos teóricos y análisis literario*, p. 113.

⁵² *Op. cit.*, p. 65.

tripartita formada por el autor, la obra y el público, quienes al momento de completarse el triángulo “entran en una relación dialógica, dinámica que está determinada por la asimilación y el intercambio”.⁵³ Así, la posibilidad de enlazar unas obras con otras depende de los referentes textuales que tenga el lector; entre más amplio sea su bagaje literario, mayores serán sus posibilidades y capacidades de establecer conexiones con sus nuevas lecturas a partir de situaciones, personajes, temáticas, conflictos, estilos literarios y cualquier elemento interno y externo del texto.

Dentro del ejercicio literario, Camarero expone que la intertextualidad no es para el escritor un simple ejercicio de “imitación” de los modelos o de las historias del pasado, sino su “transposición”; esto es lo que entendemos como una adaptación de una obra literaria creada en tiempos pasados para una cultura particular a otro momento y en circunstancias diferentes, o bien con circunstancias parecidas a las que ocurrían en el momento en que fue creada originalmente pero, en cualquier caso, con algún elemento distinto, ya sean elementos externos como el tipo de público al que se dirige el texto y la intención con la que se hace, o la forma interna en que es construido con la plena intención de entretrejerse con los hilos de su predecesor.

Riffaterre fue otro teórico que insistió en la necesidad de establecer la diferencia que existe entre el *intertexto* y la *intertextualidad*. Considera que el primero es “el conjunto de los textos que podemos asociar a aquel que tenemos ante los ojos, el conjunto de los textos que hallamos en nuestra memoria al leer un pasaje dado. El intertexto es, pues, un corpus indefinido.”⁵⁴ Por su parte, la intertextualidad **implica una disposición**, “que orienta la lectura del texto, que rige eventualmente la interpretación del mismo, y que es lo contrario de la lectura lineal. Es el modo de percepción del texto que rige la producción de la significancia, mientras que la lectura lineal sólo rige la producción del sentido”. Luego, amplía su explicación:

Es el modo de percepción gracias al cual el lector toma conciencia del hecho de que, en la obra literaria, las palabras no significan por referencia a cosas o a conceptos, o, de manera más general, por referencia a un universo no-verbal. Significan por referencia a complejos de representaciones ya enteramente integrados al universo de lenguaje. Esos complejos

⁵³ *Ibíd.* p. 66.

⁵⁴ “El intertexto desconocido”. En *Intertextualité*, p. 170.

pueden ser textos conocidos, o fragmentos de textos que sobreviven a la separación de su contexto, y a los que, en un nuevo contexto, se reconoce como preexistentes al mismo.⁵⁵

Muchos críticos literarios, al igual que docentes de literatura, emplean un método intertextual al establecer relaciones entre dos o más obras literarias; sin embargo, ¿deberían limitarse las relaciones textuales al ámbito literario? Martínez Fernández responde a esta interrogante: “El campo de la relación intertextual es lo suficientemente extenso como para que nos veamos en la necesidad de limitarlo a la intertextualidad literaria, entendiendo por tal, en principio, la relación que un texto literario mantiene desde su interior con otros textos, sean éstos literarios o no”.⁵⁶ Lotman hablaba del texto artístico como la realización material de un sistema, de modo que se puede considerar que “texto es cualquier comunicación registrada en un determinado sistema sígnico”. De allí, el hecho de constituirse con características heterogéneas por lo que, lógicamente, puede extenderse hacia otros textos a través de los temas que aborda, las interpretaciones que de él se hacen y múltiples posibilidades que se pueden descubrir en cada caso. “En sus funciones simbolizadora y semiótica, el texto ya no es un vehículo pasivo del sentido, sino un fenómeno dinámico, internamente contradictorio y generador de sentidos”.⁵⁷

Así pues, para Riffaterre la intertextualidad es el modo natural de comprender la literatura. Es el modo apropiado de darle significado a ese tipo de lectura, pues el sentido se lo otorga la lectura lineal, mientras que el significado, debe estar enlazado con elementos externos al texto, que pueden ser ubicados en otro contexto.⁵⁸ Desde luego, el sentido lo puede lograr el lector que está atento a todos los elementos que constituyen la obra literaria, pero no logrará el significado si no lo enlaza con elementos de su propia vida o con circunstancias en las que pueda tener una aplicación más amplia y extendida.

En este sentido, Camarero establece que una de las virtudes de la intertextualidad es la “transversalidad”, es decir, “la interrelación de conocimientos y experiencias que la escritura y la lectura y el cúmulo de teorías elaboradas durante la tradición son capaces de impulsar, pues el juego interrelativo comporta la aparición de un conocimiento que no se puede producir en el

⁵⁵ *Ibid* p. 171.

⁵⁶ *Op. cit.*, p. 45.

⁵⁷ *Ibid*. p. 19.

⁵⁸ “La silepsis intertextual”. En *Intertextualité*, p. 163.

ejercicio unilateral o unidireccional”.⁵⁹ Por supuesto, las posibilidades de enlace entre textos trascienden el tiempo y el espacio, sobre todo en la era globalizada en que vivimos; por esta razón, dicho autor indica que la intertextualidad permite un ejercicio permanente de multidisciplinariedad.

Con el breve recorrido sobre el estudio de la intertextualidad realizado en las últimas décadas por diversos estudiosos de la literatura, hasta aquí quiero indicar que específicamente me interesa retomar la visión de Riffaterre sobre el hecho de que la intertextualidad es una forma de orientar la lectura de un texto, mediante el establecimiento predeterminado de su relación con textos específicos, aunado a la amplitud expuesta por el doctor Martínez Fernández quien indica que esas conexiones no deben limitarse al ámbito literario, puesto que otro tipo de textos puede ser utilizado para darle significatividad al análisis literario.

Herramienta del aprendizaje significativo

Las teorías del aprendizaje (constructivismo y conductismo, fundamentalmente), se fundamentan en las investigaciones realizadas sobre la forma como los seres humanos adquieren y se apropian de conocimientos.

Ausubel demostró que es necesaria la incorporación de la nueva información a la estructura cognitiva del individuo creando una asimilación o un puente entre el conocimiento que éste posee en su estructura cognitiva y la nueva información que se le presenta, para facilitar el aprendizaje. Lo contrario al aprendizaje significativo es definido por Ausubel como aprendizaje Mecánico o Memorístico, el cual hace que la nueva información no se vincule con la moción de la estructura cognitiva, dando lugar a una acumulación absurda, ya que el aprendizaje no es el óptimo.⁶⁰ Es el tipo de aprendizaje que efectúan muchos alumnos con el fin de prepararse para una evaluación o un examen, después del cual comienza el olvido de todo aquello que se memorizó. La intertextualidad puede ser una manera de permitir que la forma y el fondo de un texto literario se analicen y lleguen a construir un aprendizaje significativo para el lector.

⁵⁹ *Ibíd.* p.15.

⁶⁰ Ausubel, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, pp. 18, 46-53.

En la actualidad, el enfoque educativo pone mayor énfasis en el estudiante como constructor de los aprendizajes, mientras que el docente asume el rol de mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y no sólo instructor de contenidos conceptuales, por lo que debe poseer un perfil de orientador en la formación integral del alumnado.

Por ello, la propuesta de abordaje de una obra literaria no debe reducir la oportunidad del lector de descubrir por sí mismo todo lo que un texto le puede ofrecer y debe estar complementada con actividades que permitan a los alumnos proponer sus propias hipótesis y reflejar sus propias experiencias, tanto en colaboración como con sus compañeros y de forma individual. Aun cuando las respuestas o propuestas de ellos no sean las que el docente pensaba o aquellas a las que buscaba llegar, no debe desecharlas, puesto que el propósito de la intertextualidad es construir un puente entre lo que el texto literario ofrece y los conocimientos del lector, con la ayuda de otros textos artísticos.⁶¹ El resultado, tal y como lo proponía Ausubel, debe ser darle significatividad a ese aprendizaje, pero dicha significatividad resulta de la construcción que el propio alumno haga con respecto a los textos que se le presentan en relación con sus propias experiencias. Entonces, no todos llegarán a las mismas conclusiones después de analizar un texto literario mediante la intertextualidad. Son los temas de interés de los lectores los que, finalmente, deben darle significado a los textos.

En la enseñanza de la literatura, el docente debe tener en cuenta que existe una dialéctica individual entre el lector y el texto, por lo que cualquier método ha de permitir cierto grado de libertad interpretativa a los estudiantes y, al momento de dirigir hacia una conclusión específica, asegurarse de que ellos logren ver en el texto lo que él mismo está vislumbrando, mediante estrategias y ejercicios que le permitan mediar esa recepción del texto.

Así pues, la intertextualidad se analiza aquí como una forma de orientar la lectura. No tiene el mismo resultado decirle al alumno que tiene que leer a decirle cómo puede hacerlo. ¿Acaso no lee todos los días el ciudadano promedio muchos mensajes publicitarios? ¿No es un tipo de lectura el reconocimiento de las señales de tránsito? ¿Escuchar un audiolibro es leerlo o no? Muchos jóvenes contestan que no. Y entonces tal vez piensan que Borges realmente no es el autor de las obras que publicó después de los 55 años cuando el glaucoma le obligó a depender de otros para la lectura y la escritura. Y ¿por qué tienen esta idea? Porque es la que se les ha

⁶¹ “El texto artístico quedaría definido por la *expresión* o realización material de un sistema, y por su carácter *delimitado, estructural y jerarquizado*”. Martínez, *op. cit.*, p. 18.

transmitido, no se les ha enseñado que la lectura es un ejercicio cuyas posibilidades son mucho más profundas.

Tendríamos entonces que pensar en cuál es la idea actual sobre lo que es la lectura y analizar con amplitud lo que consideramos qué es un texto. Ahora los jóvenes leen más fragmentos de obras literarias y de otro tipo de textos a través de la computadora, del teléfono inteligente o de una tableta ipad; algunos más escuchan audios de obras disponibles en ese formato. La forma de leer ha cambiado desde la impresión masiva de libros y seguirá haciéndolo, quizá con mayor velocidad que en las últimas décadas.

Esta forma de presentar los textos resulta muy novedosa y pudiera parecer un obstáculo para la formación de buenos lectores, pero a lo largo de la historia, como ya he indicado, se han dado grandes cambios en la lectura, que han representado un reto y de una forma u otra han sido superados, quizá no con la prontitud deseada.

Dado que esta tesis se relaciona con la enseñanza de la lengua y la literatura, me remitiré al desarrollo de la competencia literaria porque pudiera parecer que la capacidad de leer en sí misma capacita al lector para comprender cualquier texto; sin embargo, tal y como quien aprende una lengua diferente debe conocer su uso en diversos contextos para comprender el sentido de una expresión, el lector debe reconocer diversos elementos del texto literario para considerarse competente en su lectura. Como señala Mendoza Fillola:

Mientras que comprender el significado puede limitarse al reconocimiento de los valores lingüísticos y es una actividad en la que intervienen en menor grado las inferencias, por su parte «comprender el sentido» es una actividad que activa los conocimientos, las experiencias y las referencias personales (subjetivas u objetivas) del receptor.

La diferenciación entre «significado» y «sentido» del texto nos aproxima al objetivo clave de la interpretación. Lo cierto es que aprender a interpretar es el objetivo formativo último del proceso de la educación literaria y de la formación de la competencia literaria, porque la literatura es un código semiótico de segundo grado que requiere de esta actividad de reconstrucción del significado. Interpretar es atribuir una valoración personal a lo expuesto -formal, conceptual y

semióticamente- en el texto; por ello tiene lugar después de la comprensión, o, como mucho, paralelamente a ella.⁶²

A pesar de los cambios que pudieran parecer obstáculos para la 'buena lectura' el ciudadano promedio de hoy lee mucho más que el de cualquier otra época, sobre todo porque en la actualidad la mayor parte de la población sabe leer y escribir, ha tenido acceso a las instituciones educativas básicas y en todo lugar a donde nos desplazamos hay siempre algo que leer. No siempre fue así, y ese es otro de los cambios trascendentales de la historia que han dado pie a la idea que hoy tenemos sobre lo que es la lectura.

Sirva el éxito comprobado de las parodias de películas hollywoodenses y de los libros en los que están basadas para ilustrar las razones por las que es poco conveniente para los lectores de literatura abordar un texto de forma independiente. La intertextualidad se convierte en una herramienta que todo estudiante debería conocer para formarse como lector con un amplio criterio, comprendiendo que toda obra leída tiene relación con muchas otras. El profesor de literatura y el promotor de la lectura, conocedores de una mayor cantidad de textos, literarios y no literarios, pueden hacer uso de esta herramienta al asumir su responsabilidad de ayudar al lector a reconocer y construir hábitos de lectura que puedan serle prácticos y útiles, no sólo durante su vida académica, sino por el resto de su vida.

Colomer indica lo importante que resulta el uso cotidiano de textos literarios: "Los niños y adolescentes adquieren competencia literaria en la medida en que la comunicación literaria está presente en su entorno y es utilizada socialmente. Esto implica crear situaciones que permitan percibir la literatura como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido".⁶³

Volviendo a la forma tradicional de abordar la lectura literaria, el profesor de nivel medio superior no puede esperar que más de la décima parte de sus alumnos cuente con el acervo cultural suficiente para descubrir todas las referencias intertextuales que existen entre los textos que se proponen en las currículas escolares. Por una parte, porque hay una clara tendencia a olvidar la literatura clásica como medio de esparcimiento ante el *boom* de conocidas sagas de

⁶² Mendoza Fillola, Antonio, "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria", Internet.

⁶³ Colomer, Teresa, "La evolución de la enseñanza literaria", Internet.

mayor o menor calidad literaria; desde *Harry Potter*, hasta las *Cincuenta sombras de Gray* (pastiche, por cierto, de *Crepúsculo*) y, más recientemente, *Los Juegos del Hambre* y *Divergente* (desde luego, con títulos diferentes para cada libro), todas ellas ligadas a la expresión cinematográfica –lo que en la intertextualidad es un tipo de hipertexto–, resultado, sin embargo, del éxito inicial de las obras escritas. Por otro lado, porque como consecuencia de lo complicado que resulta verificar la lectura de textos largos fuera del salón de clases, se prefieren textos más breves y digeribles para las circunstancias actuales de la juventud.

Esto obliga, en buena medida, a buscar ese enfoque intertextual que no se base principalmente en la memoria y cultura literaria, sino que explote la inventiva interpretativa y el espíritu lúdico, de modo que dentro del aula escolar pueda haber lugar para tantas posibilidades de lectura como alumnos dentro de ella. Según Camarero, “la intertextualidad no debería servir al lector para desentrañar la genealogía de la obra, ni debería ser un principio explicativo de la causalidad de los textos (las lecturas del autor); al contrario, debe servir para fundamentar esa memoria colectiva que es la literatura, la heterogeneidad de todo texto, su significancia y la infinitud del lenguaje”.⁶⁴

Analizando la recepción del texto, Antonio Mendoza Fillola enfatiza lo necesario que resulta explotar el hipertexto en la actualidad para fomentar la cooperación de los lectores en formación y no sólo a evocaciones culturales y literarias tradicionales.

Con esta ampliación de márgenes, se trata de consolidar una concepción de la lectura en la que no sólo haya cabida para lo lingüístico, verbal y discursivo, sino para que se entienda como un amplio conjunto de actividades de reconocimiento, de relación-asociación, y también de razonamiento y de valoración. Estos aspectos ponen de relieve que la recepción literaria es una actividad personal que está encauzada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo receptor.⁶⁵

Esto requiere una cooperación entre profesores y alumnos, así como entre ellos mismos, ya que la experiencia lectora debe renovarse continuamente para que tales lecturas logren constituir un acervo literario de fondo sin tener que poner énfasis en la memorización y aprendizaje de datos sobre los autores, o características de los movimientos artísticos, pero sí con el compromiso de analizar las obras desde su contexto cultural e histórico.

⁶⁴ Camarero, *op. cit.*, p. 47.

⁶⁵ Mendoza, *Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, p. 21.

A los obstáculos que impone el desconocimiento de textos clásicos, como la *Biblia*, la mitología y gran parte de la historia,⁶⁶ Mendoza indica que se deben añadir los que provocan el dominio cada vez menor que tienen muchos lectores en asuntos de gramática, métrica y etimología. Ante un grupo promedio, en el que haya estas deficiencias en una gran cantidad de alumnos y sólo unos cuantos que reúnan las características del lector ideal, el docente debe evaluar qué tan fructífero sería enfrascarse en conseguir el dominio del análisis tradicional.

Un análisis tradicional estará casi completamente enfocado en descubrir la intertextualidad que hay entre la obra literaria central y aquellas obras previas que se pueden enlazar a ésta, por lo que se condiciona al lector a una lectura lineal que se limitará a los conocimientos que posea sobre los antecedentes literarios de la obra en cuestión. A este conjunto de textos que un lector debe conocer previamente para comprender una obra literaria, Riffaterre llama *intertexto discursivo*. Son todas aquellas conexiones que existen entre las obras literarias y que pueden ser descubiertas –ciertamente con placer– por el lector, quien brinda mayor significado al evocar obras pasadas y sus aplicaciones tal y como las propone el escritor.

Ciertamente puede ser fructífero y placentero realizar este ejercicio, pero hay que enfatizar que lo será para los lectores experimentados y con una amplia experiencia literaria, textual y cultural. Sin embargo, hay que recordar que dentro del aula el profesor pocas veces encontrará un grupo con tales características, por lo cual se debe apelar, más que al *intertexto discursivo* al *intertexto lector*, que puede hacer acopio de todas las experiencias del alumno, no sólo referente a textos literarios sino de cualquier otra manifestación artística que pueda relacionarse con una obra literaria específica.

Enlazar un texto literario con otra manifestación cultural permite que el alumno pueda ver que una obra artística no es el producto de algo ajeno originado en la mente de un individuo centrado en sí mismo, sino que su creación es impulsada por las mismas problemáticas, intereses y preocupaciones que han movido a la humanidad desde el inicio de la historia, por lo tanto, un texto literario puede ser una respuesta a otro texto generado en una época, un lugar y una cultura diferente, estableciendo así un diálogo a través de estas líneas paralelas.

⁶⁶ Un conocimiento amplio de estos textos, que pueden ser literarios y/o históricos, permite una comparación muy productiva. Un ejemplo es “Mesa de reflexión Juana Inés” realizada por el canal Once del Instituto Politécnico Nacional luego de transmitir dicha serie, en la cual se realizó una confrontación entre los aspectos históricos y los literarios.

Amplitud en el concepto de 'texto'

Así pues, el análisis intertextual que se ha aplicado para el desarrollo de este trabajo, es el que se puede emplear para todo tipo de alumnos, los experimentados en la lectura literaria y aquellos que no suelen enfocarse en los aspectos formales de las obras. Como base para esta consideración de lo que abarca la intertextualidad, se reconoce que *texto*, por su etimología, es un “*tejido* de elementos significativos que están relacionados entre sí”, razón por la cual, “todo producto cultural puede ser estudiado en términos de esas redes” según afirma Lauro Zavala, quien explica además que “las reglas que determinan la naturaleza de este tejido son lo que llamamos intertextualidad”.⁶⁷

Martínez Fernández replantea al analizar las características del texto al establecer que “texto es cualquier comunicación **registrada** en un determinado sistema sígnico”.⁶⁸ Entonces, una grabación de audio o video, un documento de derechos humanos, un libro impreso o en formato PDF, un periódico o revista, un archivo de un programa de radio, una pintura, una fotografía, etcétera, pueden ser considerados como *textos*, en tanto se traten de comunicaciones registradas que se han dado a conocer a un determinado público. El mismo autor, en su análisis sobre la intertextualidad indica lo siguiente respecto a este concepto:

...la noción de *intertextualidad*, aunque con el precedente bajtiniano, nació en el ambiente generado por el interés hacia el «texto» que se suscitó tanto en la lingüística como en la teoría literaria, posteriormente el interés viró hacia la «recepción», hacia la «deconstrucción» de los textos o hacia la «interferencia» entre distintas lenguas, literaturas y culturas. En cada caso, el viejo concepto de «influencia», fue superado por nociones cuyo fundamento, al fin y al cabo, no es otro que el de la relación entre textos, tomando para la noción de «texto» toda la amplitud que se precise.⁶⁹

Profundizando en las características que debe cumplir una manifestación comunicativa, Tomás Albaladejo y Antonio García Berrio establecen que “un texto es el conjunto de todas las informaciones subyacentes a un discurso que manifieste coherencia, sentido y completez; tal conjunto es comunicado mediante este discurso. De estas informaciones forman parte tanto aquella relativas al significado como aquellas que rigen la generación de dichas informaciones de

⁶⁷ Zavala, *La precisión de la incertidumbre: posmodernidad, vida cotidiana y escritura*, p. 129.

⁶⁸ *Op. cit.*, p. 19.

⁶⁹ *Ibid.* p. 65.

significado. El texto es, por tanto, el constructo teórico que hay detrás de un discurso, de un texto-manifestación”.⁷⁰ Estos autores explican que todo texto representa una realidad de carácter extralingüístico que lleva al lector a otros mundos, ya sea en la realidad o en la posibilidad como el mundo soñado, el deseado o el imaginado.

La condición de *completez* en un texto se cumple cuando lo es en sí mismo y no depende de otras expresiones para ser comprendido, aunque se pueda enlazar con otras manifestaciones textuales porque las complementa o sean su antecedente. Si el elemento en análisis se puede comprender, aunque no necesariamente en su totalidad, sin tener que recurrir forzosamente a explicaciones de otros discursos o a un pre-texto, se trata, pues –en sí mismo– de un texto.

La característica de *sentido* está presente cuando la información presentada es complementaria entre sí de principio a fin, de modo que las distintas oraciones que la componen (de cualquier sistema de comunicación: escrita, oral, visual o audiovisual) aporten al significado global para el que se propone dicha manifestación o a un tópico central.

Por su parte, la *coherencia* es la característica presentada tanto en el nivel de superficie de un texto –al ajustarse a las normas de la lingüística–, como en el nivel de profundidad –al tener referentes globalmente aceptables no contradictorios entre cualquiera de los mundos posibles ya mencionados.

Desde luego, tal y como ha cambiado el concepto de lectura, dadas las diferentes formas en que se ha manifestado a lo largo de su desarrollo histórico, el texto también “tiene un carácter dinámico y heterogéneo, no es algo único ni autónomo, ni encerrado en sí mismo, sino abierto a otros textos” los cuales no se han de remontar únicamente al pasado, pues la propuesta de Roland Barthes desde los claros inicios de la intertextualidad es que no sólo se deben proyectar hacia una obra los textos del pasado, sino también hacia los que puedan surgir en el futuro.⁷¹

Si se trata de adelantos científicos, por muy novedosos que resulten, siempre existirá un antecedente con el que se puedan enlazar los textos literarios elegidos. Abundantes registros más los hay en la misma literatura, en películas, en revistas de divulgación científica,

⁷⁰ *Op. cit.*, pp. 223, 224.

⁷¹ Martínez, *op. cit.*, p. 59.

videojuegos, canciones y exposiciones en museos, por mencionar algunos casos; en realidad, las posibilidades tienden a la expansión, de modo que resultan inagotables.

Para los fines de este trabajo, se considera que *texto* es toda aquella manifestación comunicativa registrada que tiene propiedades de completez, significado y coherencia, y que en el análisis intertextual de una obra literaria, se puede aprovechar la gran cantidad de textos disponibles en rasgos formales o temáticos semejantes, para darle sentido al tema tratado, tanto a alumnos interesados en la literatura en los aspectos formales como –y sobre todo– en aquellos que no tienen (porque lo han perdido o porque no lo han cultivado) el interés por la literatura como fuente de reflexión y aprendizaje.

Las secuencias didácticas basadas en el análisis intertextual, como se propone en el capítulo tercero, son una herramienta de ayuda para incrementar la habilidad lectora cumpliendo con el abordaje de los temas y las obras literarias propuestas para las materias de Literatura y Comprensión Lectora del nivel medio superior de la educación obligatoria en México, ya sea por los programas educativos o por el mismo docente.

CAPÍTULO 3

EL RELATO ANALIZADO MEDIANTE LA INTERTEXTUALIDAD

Aprender a leer con criterios de intertextualidad sería en realidad el modo más preciso de leer literatura.⁷²

Andrea Villarrubia Delgado

Las siguientes secuencias didácticas se presentan con el propósito de mostrar que el análisis intertextual, bajo el cual gira su dinámica, es una metodología que puede ayudar a cubrir, con suficiencia, varias de las características que se exigen en este perfil docente y contribuir a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. No se trata de una nueva metodología ni de algo desconocido para la mayoría de los lectores de nivel medio, pues con toda seguridad lo han empleado en alguna ocasión o de forma continua. Se trata, más bien, de concientizar su uso en el docente y que, a su vez, los estudiantes reconozcan el análisis intertextual como una herramienta que usen reflexivamente. Esto es el saber qué hacer y cómo hacerlo.

La deshumanización en “El jardín encantado”.

“El jardín encantado” es un cuento del escritor italiano Ítalo Calvino que narra cómo dos niños de nombres Gionannino y Serenella, al ir jugando igual que de costumbre en los alrededores del lugar donde viven, hallan una entrada a una casa grande y muy bien cuidada, por la cual acceden y, asombrados pero también temerosos de ser descubiertos y echados del lugar, tratan de disfrutar de los lujos que allí encuentran. Luego de cortar flores del hermoso jardín, nadar en la piscina, jugar pin pon y comer lo que llevan a la mesa algunos sirvientes sin cuestionar su presencia, observan a través de un cristal a un niño sólo, vestido con un pijama, de apariencia pálida y que refleja una sensación de no disfrutar lo que hay en la casa. Finalmente, y con cierto temor, los dos niños se retiran del lugar y continúan sus actividades lúdicas fuera de la casa.

⁷² Villarrubia, “La intertextualidad como formación literaria”, p. 35.

Este cuento puede llevar al lector a reflexionar sobre la deshumanización que hay en el mundo (fue escrito con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial), la cual se hace evidente en la reacción de los sirvientes de la casa cuando Giovannino y Serenella, jugando pin pon, golpean con la pelota una pérgola provocando un sonido audible y sonoro. Pensando que en ese momento serán expulsados de la casa, los niños se ocultan y se asombran al observar que algunos sirvientes llevan refrigerios a la mesa del jardín sin preguntarse quién los ha solicitado ni investigarlo. También se refleja este motivo central en la situación del niño de la casa que parece enfermo y, sin embargo, se encuentra solo, sin alguien que lo cuide en esos momentos.

El propósito y el objetivo general de esta secuencia están planteados de la siguiente manera:

Propósito: Que el alumno comprenda las variables y novedosas tendencias de la literatura actual para que relacione las preocupaciones vitales del hombre con su tiempo.

Objetivo general: El alumno identifica la deshumanización como una de las temáticas literarias de la corriente denominada Posmodernismo a través del cuento “El jardín encantado”.

Los objetivos específicos se centran en reconocer las particularidades de la literatura posmodernista, repasar las características del cuento e identificar actividades y actitudes cotidianas de su entorno que pueden resultar deshumanizantes.

Para la evaluación de los aprendizajes marcados en dichos objetivos se propone la realización de un cuestionario después de la lectura del cuento, la realización de un cuadro comparativo a partir de la intertextualidad que se propone entre el cuento y una nota periodística, y otros dos cuadros comparativos en los que los estudiantes analizan actividades y actitudes que se pueden volver deshumanizantes en nuestro tiempo.

Con respecto a las competencias que se pretende trabajar en los alumnos se encuentran dos de carácter conceptual, cinco procedimentales y cuatro actitudinales, a saber:

- Conceptuales
 - Identificar las características literarias del cuento.
 - Realizar hipótesis a partir de la información analizada.

- Procedimentales
 - Emplear las siguientes estrategias de lectura: escuchar, predecir y releer.

- Interpretar de los sucesos.
 - Expresar oralmente los resultados del trabajo en equipo.
 - Escribir las conclusiones a las que se llega sobre la temática trabajada.
 - Registrar por escrito los comentarios y propuestas de los compañeros.
- Actitudinales
- Ampliar la capacidad de interpretación de textos literarios.
 - Colaborar con los compañeros.
 - Correlacionar algunas actividades cotidianas de la vida moderna, con el cuento.
 - Valorar los puntos de vista de los demás estudiantes.

Tiempo y desarrollo. El trabajo está organizado para llevarse a cabo en dos sesiones de 50 minutos. En la primera, después de explicar los objetivos y distribuir el material, es el profesor quien da lectura oral al cuento –sin hacer mención de que se trata de dicho subgénero de la narrativa– realizando pausas para hacer preguntas de comprensión y de hipótesis sobre lo que ocurrirá en la siguiente parte de la narración.

Este texto, en particular, refleja los conocimientos que el autor tenía sobre botánica aludiendo a los nombres de diversas plantas, flores y algunos objetos que con poca probabilidad conoce un adolescente, pero que no es preciso conocer para comprender el asunto fundamental. Esto, que podría convertirse en un obstáculo para la comprensión, se resuelve mediante la proyección –sincronizada con la lectura– de una serie de imágenes con los nombres mencionados que los discentes pueden observar al mismo tiempo que escuchan el relato.

Luego de la lectura, se da oportunidad a que los alumnos realicen comentarios sobre las predicciones que hicieron sobre la narración; a continuación, se lee un párrafo con datos del autor para que se le reconozca como autor de la segunda mitad del siglo XX.

A continuación, el profesor da lectura a seis preguntas de un cuestionario de comprensión que tiene como objetivo activar los conocimientos previos de los estudiantes respecto a las características formales del texto que escucharon, para saber si lo reconocen como cuento y, éste a su vez como subgénero de la narrativa, ver si identifican a Giovannino y Serenella como personajes protagónicos, y llevarlos a la realización del trabajo de comprensión de nivel literal e

inferencial sobre lo ocurrido en la historia leída. Para esto se permitirá que los estudiantes, en grupos de cuatro en promedio –a fin de confrontar y complementar sus respuestas–, releen el cuento en voz baja y reflexionen sobre la información.

La primera sesión concluye con la recopilación de los cuestionarios, cuyas respuestas deberán ser revisadas por el docente, ya que la siguiente sesión debe iniciar realizando comentarios sobre las respuestas acertadas que hayan escrito los alumnos. En esta segunda sesión, comenta los aspectos literales, inferenciales y críticos que los estudiantes respondan sobre el cuento, como una forma de repaso y aclara fallas sobre los aspectos del análisis literario que el cuestionario aborda. A continuación inicia el trabajo intertextual.

El profesor da lectura a la nota periodística del diario español *ABC* del 22 de octubre de 2012 titulada “Hallan a un anciano español que llevaba muerto 15 años en su casa de Francia”. Ésta da cuenta del hallazgo del cadáver de un anciano, tras unos 15 años de haber fallecido, el cual vivía solo en un departamento y no guardaba relación con familiares ni vecinos. En la redacción se destacan cuatro aspectos (en el texto original con negritas): a) que el cadáver fue hallado vestido con un pijama, b) lo extraño que resulta el que nadie se inquietara por la ausencia del hombre, c) el hecho de vivir aislados de la sociedad, y d) las circunstancias actuales en las que no prestamos atención a los vecinos.

La razón de presentar este texto expositivo es que los alumnos relacionen al niño de la casa en el cuento de Ítalo Calvino con el anciano, dado que ambos vivían aparentemente solos, sin tener la atención evidente de quienes están a su alrededor, y ambos visten con un pijama.

Se espera que a partir de las semejanzas mencionadas, los estudiantes hayan iniciado el trabajo intertextual durante la lectura del segundo texto, pero es necesario asegurar su realización consciente plasmándolo por escrito y comparando de forma grupal las opiniones de los participantes, para lo cual se propone la realización de conjeturas, en un cuadro comparativo, relacionadas con la situación del niño y el anciano a partir de las siguientes proposiciones: “El niño estaba solo porque...”; el mismo caso para el otro personaje: “El anciano estaba solo porque...”; de nuevo con el personaje del cuento: “El niño no salía de su casa porque...”; y finalmente: “El anciano no hablaba con sus vecinos porque...”. El cuadro comparativo está diseñado para plantear dos hipótesis para cada proposición (en trabajo conjunto de equipo) y registrar una más planteada por otros compañeros. Para realizar este trabajo, los estudiantes reunidos con los mismos

compañeros de equipo de la sesión anterior, cuentan con 15 minutos para redactar sus hipótesis. Luego del tiempo designado, se pide la participación de los equipos para comentar ante el grupo las posibilidades que han planteado, indicando que pongan por escrito alguna de las que sus condiscípulos proponen.

Una vez realizada la actividad intertextual, el último ejercicio de la secuencia, también de trabajo conjunto, es un análisis de actividades y actitudes cotidianas que pueden contribuir a la deshumanización. Para asegurar que todos los estudiantes comprenden el significado del término deshumanización el profesor pregunta a los alumnos lo que entienden con éste y anota en el pizarrón las ideas que ellos comentan. Reuniendo las respuestas más acertadas, brinda una definición del término y explica lo que deben hacer a continuación los alumnos en los equipos que han formado.

También en un cuadro comparativo, deben proponer actividades y actitudes que pueden contribuir a la deshumanización, las razones por las que puede ocurrir esa situación y las soluciones que el equipo considera que pueden llevarse a cabo. Los cuadros comparativos tienen un ejemplo para cada caso y espacio para dos propuestas más realizadas por el equipo y una fila para escribir otra propuesta de alguno de los demás equipos.

ACTIVIDADES cotidianas	Por qué puede contribuir a la deshumanización	Solución que se propone
Ejemplo: Escuchar música de un reproductor personal con audífonos a alto volumen.	Porque es una forma de aislarse del mundo que nos rodea, al menos mediante el sentido del oído. Alguien podría saludarnos o pedir ayuda sin que nos enteremos.	Moderar el tiempo que utilizamos un reproductor personal de música y el volumen con el que lo hacemos.

ACTITUDES cotidianas	Por qué puede contribuir a la deshumanización	Solución que se propone
Ejemplo: El prejuicio	Porque le niega a uno y a los demás la oportunidad de conocer los aspectos positivos de las personas.	Darnos la oportunidad de conocer a los demás buscando sus virtudes, sin dejarnos influir por comentarios negativos.

Los últimos cinco minutos se destinan para que algunos alumnos de diferentes equipos comenten las propuestas planteadas sobre las actitudes y actividades que en ciertas circunstancias pueden contribuir a la deshumanización, así como el registro escrito de alguna de ellas en el cuadro comparativo.

Para la evaluación de los aprendizajes en este primer trabajo colaborativo y con la primera lectura de los textos, en voz alta, por parte del profesor, se presenta una rúbrica que busca identificar tres características en su realización: la comprensión de información literal e inferencial del cuento, evidenciada en las respuestas del cuestionario; la pertinencia en las hipótesis sobre la situación del niño y el anciano; y la coherencia en las propuestas de actitudes y actividades que pueden resultar deshumanizantes. Es importante que la rúbrica esté integrada al material desde la primera sesión, y que los educandos conozcan los parámetros, para que entiendan lo que se espera de ellos en cada ejercicio.

Esta primera secuencia de trabajo intertextual se caracteriza por el trabajo en equipo. De acuerdo con los parámetros de evaluación del trabajo colaborativo de la Secretaría de Educación Pública para el nivel Medio Superior

aprender un contenido en un contexto social donde se experimenta su utilidad, resulta más significativo porque favorece la comunicación y el entendimiento entre los miembros de la sociedad. Dentro del trabajo cooperativo no solamente se dinamizan los conocimientos declarativos y procedimentales del estudiantado, también se movilizan habilidades sociales y de convivencia, actitudes y valores como la tolerancia, el respeto hacia los demás aunque tengan ideas diferentes a las propias; responsabilidad individual

y compartida; habilidades de comunicación; intercambio de información, negociaciones y acuerdos sociales, desarrollo de buenas relaciones, habilidad para solucionar conflictos, entre otros.⁷³

Esta primera propuesta no arroja el peso de la evaluación en el individuo, sino en el trabajo de reflexión que se lleva a cabo en forma conjunta, y busca, con la última actividad, concientizar a los alumnos sobre la necesidad de descubrir los aspectos deshumanizantes de la sociedad en que se desenvuelven cotidianamente, reconociendo los valores y las actitudes al momento en que realizan sus propuestas de solución.

El uso de las diapositivas (*Power Point*) resuelve de manera sencilla un posible obstáculo para la comprensión. Se puede optar por *Prezi*, que funciona mediante conexión a internet, para elaborar un glosario visual; éste constituye un uso de las TIC's, indicado como parte de las habilidades que conforman el perfil docente, "para el desarrollo de los contenidos y estrategias de la asignatura que imparte".⁷⁴

El espacio destinado para registrar por escrito los comentarios de otros alumnos es una estrategia que busca favorecer el "respeto y valoración de las opiniones de los demás", según establece la dimensión Normativa Ética y en la Función del Perfil Docente en el Campo Disciplinar de la Comunicación.⁷⁵ Cabe mencionar que esta estrategia se emplea en las demás secuencias mostradas en este capítulo, como uno de los aspectos de evaluación de los objetivos o aprendizajes esperados, aunque particularmente en ésta se usa en cinco ocasiones para destacar su importancia.

'La casa de Asterión': las dos caras del mito.

La obra narrativa de Jorge Luis Borges no es sencilla, sino intencionalmente compleja. Borges no escribía para cualquier lector, sino para quienes cuentan con un acervo literario amplio.⁷⁶ Eso no quiere decir que un lector joven deba abstenerse de su obra ni que el análisis

⁷³ SEP, *Lineamientos de Evaluación del Aprendizaje*, p. 19.

⁷⁴ (SEMS-CNSED), *op. cit.*, p. 63.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 66.

⁷⁶ Eco indica que algunos escritores requieren de un lector modelo, que tenga un "determinado patrimonio léxico y estilístico" y "una competencia estilística especializada". Eco, "Autor y lector modelo", en Sullà, Enric, pp. 239, 240.

intertextual sea menos productivo, en vista de la menor cantidad de conocimientos previos sobre las obras a las que hace referencia en sus escritos, además del léxico tan amplio y las referencias culturales de que se vale. Al contrario, es una buena oportunidad para emplear esta herramienta.

“La casa de Asterión” es una versión del mito del minotauro, narrado en primera persona por el protagonista, Asterión, criatura con cuerpo de hombre y cabeza de toro, que habita el laberinto de Cnosos. Él cuenta cómo es su vida dentro del laberinto, en el que se encuentra por voluntad propia, debido a que al salir de él se ha enfrentado con el rechazo de la gente. Explica sus formas lúdicas de enfrentar la soledad, entre ellas imaginar la visita de otro Asterión al que lleva por un recorrido dentro de la casa. Desmiente, además, que los nueve hombres que entran cada nueve años al laberinto sean asesinados por él, muriendo –más bien– víctimas de su propio terror. Su reflexión concluye indicando que tiene presentes las palabras de uno de estos visitantes, quien le dijo que algún día llegaría su redentor, momento desde el cual lo espera con paciencia para ser liberado de la soledad en que vive. El desenlace del cuento es la parte de un diálogo en el que Teseo le dice a Ariadna que “el minotauro apenas se defendió”.

Aunque es probable que los adolescentes hayan tenido algún contacto con la figura del minotauro, la manera en que Borges construye esta narración requiere del conocimiento de diversos aspectos del mito original. Para quienes lo desconocen, puede resultar imposible realizar la intertextualidad.

Para abordar el análisis de este cuento el propósito y el objetivo general se plantean de la forma siguiente:

Propósito: El alumno identifica e interpreta las ideas de un cuento, a partir de la investigación que realiza sobre su contenido y contexto.

Objetivo general: Que el estudiante reconozca la importancia de la investigación a fin de comprender el cuento “La casa de Asterión”.

Los objetivos particulares están enfocados a la identificación de la información que se requiere investigar para comprender el cuento, recordar las características del mito, analizar y sopesar la información investigada y reflexionar sobre el papel del narrador en esta obra.

Para evaluar los aprendizajes esperados u objetivos específicos se proponen la elaboración de un glosario de términos desconocidos, la investigación a partir de un cuestionario planteado

por los mismos alumnos, un cuadro comparativo en el que se confronten las características del minotauro en el cuento y en el mito griego, y un comentario final sobre la importancia de la investigación.

Se destaca el desarrollo de las siguientes competencias literarias en el estudiante:

- Conceptuales:
 - Recuerda las características del mito.
 - Identifica dos versiones sobre el mito del minotauro.
- Procedimentales:
 - Participa con sus opiniones en una discusión grupal.
 - Emplea las siguientes estrategias de lectura: escuchar, investigar y releer.
 - Identifica e investiga, de forma grupal, la información que necesita para comprender el cuento que se le propone.
 - Se cuestiona sobre la influencia que ejerce el tipo de narrador que presenta el texto en su interpretación.
 - Expresa oralmente los resultados del trabajo en equipo.
 - Elabora un escrito con las conclusiones a las que ha llegado sobre la temática trabajada a partir del cuento analizado.
 - Registra por escrito los comentarios de sus compañeros.
- Actitudinales:
 - Ejercita su capacidad de interpretación de textos literarios complejos y reconoce la importancia de la investigación para lograrlo.
 - Colabora con sus compañeros para realizar una investigación grupal.
 - Valora lo necesario que es escuchar las versiones involucradas para tener una opinión más amplia sobre un asunto.

- Valora los puntos de vista de otros estudiantes.

Tiempo y desarrollo. Las actividades están organizadas para llevarse a cabo en tres sesiones de 50 minutos. En la primera de ellas se propone una reflexión a partir de dos situaciones cotidianas hipotéticas en las que se llega a una conclusión precipitada, sin investigar lo ocurrido:

Primer caso

- Marco pidió permiso a sus padres para asistir a una fiesta con sus primos el sábado a las 7 de la noche. Ellos accedieron a permitirle que fuera por primera vez en el auto de la familia con la condición de que regresara a las 11 a casa. Ese día por la noche estuvieron esperándolo con cierta angustia y aunque marcaron a su teléfono, el sistema de comunicación los enviaba al buzón de voz. Cuando por fin llegó él, pasada la media noche, sus padres le dijeron, muy disgustados, que no tenía permiso de salir al día siguiente con su equipo deportivo para disputar la final del torneo porque estaba castigado. Acto seguido, cerraron la puerta de su recámara.

Segundo caso

- Laura está con sus amigas comiendo en un restaurante de un centro comercial cuando ve a cierta distancia a través de los cristales a su novio Daniel entrando al lugar. En ese momento va saliendo una joven que se topa con él y con quien se detiene a platicar. Después de unos momentos él la abraza y se sienta con ella acariciándole el hombro mientras siguen hablando. Luego de unos minutos se despide de ella con un largo abrazo. Cuando Laura se encuentra con Daniel le dice que no quiere volver a verlo y que no la busque ni le dé explicaciones, pues lo que ella acaba de ver no deja lugar a ninguna duda respecto a las intenciones de él.

Luego de que un par de voluntarios lee las situaciones, se comenta en forma grupal lo que habrían hecho los alumnos al encontrarse en el papel de los padres de Marco o en el de Laura y lo que hace falta para que ellos tomen una decisión más apropiada. A continuación se lee el cuento “La casa de Asterión” tras lo cual el profesor pregunta a los alumnos lo que entendieron del

cuento y qué otras cosas requieren saber para comprenderlo mejor. En el pizarrón pone por escrito una serie de preguntas y un glosario, ambos planteados por el grupo, que requieren investigar para dicho propósito. El profesor puede orientar a los estudiantes para que no omitan información relevante para la comprensión más amplia posible del contexto del cuento, sugiriendo que se investiguen también las características del mito, en caso de que los participantes no las tengan presentes.

Para efectuar el trabajo de investigación se divide al grupo en dos o cuatro equipos de trabajo, dependiendo del número de alumnos y se les asigna el trabajo a realizar. Diccionarios en formato físico o electrónico serán el material necesario para el glosario, en donde se debe localizar la definición más acorde con la narración. Para investigar las respuestas al cuestionario se puede utilizar un dispositivo electrónico con acceso a internet, además de la bibliografía propuesta por el docente. En cualquier caso será necesario que se cuente con el material impreso, de diversas fuentes para prevenir cualquier inconveniente y asegurar el proceso. Se darán 20 minutos para la actividad que, en caso de no ser completada, se debe realizar fuera del aula y presentarse completa para el inicio de la siguiente sesión. Durante el tiempo designado, el profesor debe supervisar la selección de información realizada por los equipos.

La segunda sesión debe iniciar con un repaso breve de los objetivos y de lo que se comprendió del cuento (se debe pedir que esto último sea contestado por un miembro del equipo de investigación del glosario, ya que el equipo que investigó el mito del minotauro, tendrá para entonces mayor información con la cual comprenderlo). A continuación los equipos de trabajo comparten el resultado de su investigación, comenzando con las preguntas del cuestionario. Los discentes que no tienen las respuestas deben realizar las anotaciones precisas. En este punto el profesor distribuye la segunda parte del material impreso, en el cual se presenta una serie de imágenes que representan a algunos seres mitológicos (minotauros con diferentes características y un centauro) para que los estudiantes indiquen cuál de ellos se parece más a la versión contada en las fuentes que hablan sobre el mito griego. Después de la relación de información con las imágenes presentadas, el equipo que investigó las palabras del glosario comparte con el resto de sus compañeros las definiciones que seleccionó.

Una vez que los discentes tienen un panorama general del contexto en el que se originó este cuento de Jorge Luis Borges, uno de ellos realiza la segunda lectura del texto en voz alta. El docente pregunta de forma abierta qué han entendido con la nueva lectura y luego de escuchar

sus comentarios, asegurándose de aclarar cualquier duda o laguna de información, les indica comentar y poner por escrito las semejanzas y diferencias que encuentran en el minotauro tal y como se muestran en el mito y en el cuento.

Para finalizar la segunda sesión, los alumnos observan el mismo conjunto de imágenes sobre el minotauro e indican la que les parece más representativa del personaje en la versión borgiana. Deben comentarlo en voz alta y señalarlo en el material impreso.

La tercera sesión inicia con un resumen del cuento “La casa de Asterión”, presentado por un alumno y, por otro, una exposición breve de las semejanzas y diferencias que existen entre el minotauro en el mito clásico y el de Borges. Se debe destinar un tiempo máximo de cinco minutos en total.

El siguiente trabajo se realiza en forma individual. Consiste en la identificación del tipo de narrador que hay en el cuento y el papel que juega en el objetivo del escritor, a partir de dos preguntas planteadas en el material impreso. Se espera que los estudiantes reflexionen cómo un narrador en primera persona influye en una percepción más empática del lector ante la situación planteada por el protagonista de la historia, por lo que ha de dirigir al grupo para llevar a cabo este aprendizaje literario realizando comparaciones entre éste y el narrador en tercera o segunda persona. Durante la exposición oral de las respuestas de los estudiantes, el profesor los anima a tomar nota de algunas respuestas de sus compañeros.

Como actividad final, a fin de reflexionar en el proceso de investigación realizado para comprender el cuento de Borges, se propone que los alumnos recuerden y enumeren los pasos llevados a cabo y que realicen un texto breve en el que indiquen lo importante que resulta la investigación para comprender un cuento complejo como “La casa de Asterión”, haciendo una comparación sobre lo necesario que es averiguar todos los elementos posibles antes de realizar un juicio sobre un problema en la vida real. La última pregunta en esta etapa está enfocada en el análisis literario y tiene que ver con lo que representa la figura del minotauro para cada alumno, dado que también se realiza la última etapa de forma individual. Las respuestas de los discentes se comentan de forma voluntaria y se efectúa también el registro de los comentarios de otros estudiantes en los espacios designados para ello en el material impreso.

Para evaluar el nivel de aprendizaje de los contenidos se presentan una rúbrica para el cuestionario y otra para el glosario de términos. En el primer caso se toma en cuenta la totalidad

de términos investigados, la identificación de las definiciones más adecuadas al contexto del cuento y la claridad de la transcripción, paráfrasis o resumen realizados. En la rúbrica para el cuestionario se contemplan los mismos aspectos adaptados a las preguntas, contestadas en su totalidad, con la información más apropiada y específica, y que reflejen comprensión del mito clásico investigado.

La siguiente rúbrica evalúa la tipificación del narrador, así como las explicaciones de lo que ocurriría con un narrador diferente; la identificación de los pasos realizados en el proceso de investigación (lectura, planteamiento de un cuestionario y selección de palabras para un glosario, investigación en diversas fuentes, compartir la información, realizar una segunda lectura del cuento y reflexionar sobre el papel del narrador); la redacción de la importancia de la investigación; la explicación del significado que tiene el minotauro para el alumno; y la realización de notas sobre los comentarios de sus compañeros.

En el caso de este cuento existe una relación de hipertextualidad, dado que el relato de Borges tiene su origen en el mito griego, presentando una versión en primera persona que contradice muchas de las cosas que han dado pie a la imagen grotesca y atemorizante del minotauro. Lo que Borges logra es presentar una imagen humanizada del personaje, mostrándolo como un ser pensante, capaz de controlar sus emociones y acciones.

Por esta razón, para esta secuencia didáctica la principal relación intertextual se basa en la investigación que los estudiantes debe proponer y realizar a fin de comprender “La casa de Asterión”. La idea es que esa investigación inicial y para todo el grupo sea básica y les permita interesarse en conocer la narración original con mayor profundidad posteriormente, pues Borges pone sobre la mesa muchas líneas de investigación, como saber qué era el templo de las hachas o por qué se dice que en Egipto hay una casa parecida; sin embargo, analizar cada uno de esos puntos sería conveniente en un grupo homogéneo interesado en un análisis literario más profundo (que raramente podría darse en el nivel Medio Superior, sobre todo con grupos de numerosos alumnos) y que, desde luego, podría adaptarse a esta propuesta con un cuestionario y un glosario de investigación más amplios.

La finalidad del análisis es que el discente reconozca que siempre es importante tener la mayor cantidad posible de conocimientos sobre una situación antes de emitir un juicio sobre él y tomar alguna decisión. De allí que las primeras dos situaciones planteadas tengan después una

relación con el personaje llamado Asterión, por cuanto la gente se aterra ante su presencia basada en la idea que les han contado terceras personas. La otra relación fuera del texto que hay en la secuencia es la significación que el alumno realiza sobre lo que es el minotauro en su vida; pues a partir del análisis, se espera que elabore una analogía entre el protagonista –del mito y el cuento– y algún aspecto de su vida en el que la falta de información haya llevado a otros o a él mismo a realizar un juicio prematuramente negativo.

Al proponer la investigación del mito del minotauro en fuentes como la *Biblioteca* del historiador Apolodoro, además de otras fuentes en sitios confiables de internet, se asegura la autenticidad de la información y se ayuda a guiar a los educandos para que procuren realizar este tipo de procesos de forma fidedigna. Con la investigación realizada se sientan las bases para un aprendizaje significativo, el cual “requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido. El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos”, de acuerdo con Díaz Barriga.⁷⁷

Las dos situaciones hipotéticas sirven para que el grupo de alumnos reflexione sobre situaciones comunes y mueva sus conocimientos previos sobre la necesidad de la investigación. La propia investigación que proponen, realizada en equipos de trabajo, así como el compartirla y discutirla sirve para destacar lo valioso del trabajo conjunto. Según lo reconoce la SEP: “Un aprendizaje es significativo cuando se cumplen tres cosas. Primero, cuando los estudiantes relacionan sus conocimientos previos con la información nueva; segundo, cuando es promovido por el personal docente a través de actividades con sentido y tercero, cuando existe interacción entre estudiantes antes, durante y después de la actividad, donde se promueve en ellos un proceso de reflexión”.⁷⁸

Según el Acuerdo Secretarial número 447 por el que se establecen las competencias docentes de los profesores de Nivel Medio Superior⁷⁹, la sexta de ocho competencias indica que éste debe ser capaz de construir “ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo”. Tres de las siete maneras como se logra cumplir con este objetivo son las siguientes:

⁷⁷ Díaz Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 34.

⁷⁸ SEP, *Lineamientos de Evaluación del Aprendizaje*, p. 15.

⁷⁹ *Diario Oficial de la Federación* del 29 de octubre de 2008, Cap. 2, art. 4.

6.1 Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.

6.2 Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.

6.3 Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.⁸⁰

La intertextualidad que se propone para el análisis del cuento “La casa de Asterión”, obliga, en buena medida, a cumplir con estos lineamientos. Cualquier texto que trate sobre este mito, puede promover la investigación –desde luego–, pero Borges da pie a la investigación reflexiva y profunda. La suya es una narración intertextual, que no se puede analizar de otra manera si se desea comprender.

La importancia de la identidad personal

La escritora mexicana Josefina Vicens escribió dos novelas, por demás interesantes desde diversas perspectivas. Una de ellas, titulada *Los años falsos*, narra la vida de un joven opacado por la personalidad de su padre, la cual adopta después de la muerte de su progenitor hasta perder la propia casi por completo, mientras se va sumergiendo en una profunda depresión y decadencia moral. Es interesante el hecho de narrarse en segunda persona, puesto que la mayoría de las veces que se alude al tipo de narrador que puede tener una obra épica, los lectores adolescentes pueden reconocer con cierta facilidad los que se muestran en primera y en tercera persona, pero pocas veces comentan el de segunda persona, que ciertamente es el que menos presencia tiene en la literatura, porque requiere de una justificación del conflicto al enfrentar al protagonista con otro personaje, en este caso su antagonista. Estos elementos, además de su brevedad la hacen una obra literaria muy productiva para su análisis en el salón de clases.

Para analizar esta novela se indican el siguiente propósito y el objetivo general:

Propósito: Que el participante identifique los elementos estructurales de la novela.

⁸⁰ SEP, *Lineamientos de Evaluación Docente*, pp. 6, 25.

Objetivo general: El alumno reflexiona, a partir del análisis de la novela *Los años falsos*, respecto a la importancia de la identidad personal dentro de la familia.

Los objetivos específicos o aprendizajes esperados se dirigen a la reflexión de la identidad, la exposición de ideas frente al grupo, estructurar la creación de una novela en relación con el tema de la identidad, identificar el tipo de narrador en segunda persona, la identificación de acciones y actitudes necesarias para el desarrollo sano de una identidad personal.

Para evaluar dichos aprendizajes, se proponen dos actividades en equipo en torno a la temática mencionada: proponer la estructura de una novela y realizar un collage de frases; y tres actividades individuales: la realización de un árbol genealógico, la resolución de un cuestionario a partir de la narración, y realizar una propuesta de final cerrado para la novela.

Se contempla promover tres tipos de competencias literarias en el estudiante:

- Conceptuales
 - Recuerda los elementos estructurales de la novela.
 - Identifica y clasifica a los personajes de la novela *Los años falsos*.
 - Reconoce la importancia de la identidad personal.
 - Identifica la narración en segunda persona.
- Procedimentales
 - Expone sus ideas ante el grupo.
 - Emplea las siguientes estrategias de comprensión lectora: escuchar, leer y plantear hipótesis.
 - Señala elementos de la novela *Los años falsos* que permiten la exposición y comprensión de una problemática identitaria compleja.
 - Plantea en equipo, y por escrito, la estructura de una novela hipotética y expresa oralmente los acuerdos a los que han llegado.

- Analiza, mediante un árbol genealógico y un cuestionario, algunos personajes de la novela *Los años falsos*.
 - Realiza un collage de frases, en forma grupal, en el que expone situaciones que favorecen o atentan contra el desarrollo de la identidad del individuo.
 - Elabora, por escrito, una propuesta de final cerrado a la novela *Los años falsos*.
- Actitudinales
 - Escucha y valora las opiniones de sus compañeros.
 - Colabora en equipo para los trabajos de evaluación.
 - Efectúa por su cuenta la lectura asignada.
 - Se interesa en reconocer la problemática psicológica del protagonista de la novela *Los años falsos*.

Tiempo y desarrollo. La realización de la secuencia está planeada para llevarse a cabo en dos sesiones de 100 minutos, que –desde luego– pueden adaptarse a los tiempos de que se disponga frente a un grupo.

Se propone la lectura grupal, dentro de las sesiones en el aula, de los primeros ocho apartados de la novela y los últimos cuatro, proporcionando el material –o el acceso a éste– para la lectura personal de los apartados 9 a 21.

En la primera sesión, después de la presentación de los objetivos y distribución del material, se proyecta una reseña en audio e imágenes de los pintores Salvador Dalí y Vincent Van Gogh que expone la problemática identitaria que vivieron al haberseles puesto el nombre del primer hijo de sus padres, ya muerto al momento del nacimiento de estos artistas. Luego de pedir comentarios breves de algunos alumnos del grupo, se da lectura al texto “Derecho al nombre e identidad”, tomado de la página en internet *Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social de Perú* y otro texto titulado “Reflexiones sobre el derecho a la identidad de niñas, niños y adolescentes en México” del *Boletín mexicano de derecho comparado*, a partir de los cuales se realiza una discusión grupal, dirigida por el docente, sobre la importancia que tiene en el individuo la elección de su nombre, anotando las ideas que se expongan en el pizarrón.

A continuación, se divide a los estudiantes en grupos de unos cinco integrantes con la indicación de estructurar un **texto literario narrativo** en el que planteen la problemática de la identidad personal. Deberán decidir el subgénero literario, los personajes, tipo de narrador, el argumento y el tipo de final que tendría, registrándolo por escrito en las preguntas específicas que se proponen para ello en el material impreso. Luego del tiempo destinado a esta actividad, el profesor pide a los equipos que comenten las características con las cuales han estructurado su propuesta y va seleccionando de entre ellas las que constituyen la novela de Josefina Vicens, la cual presenta a los estudiantes y pide a los alumnos dos o tres hipótesis a partir del título. Desde luego, en caso de que ninguno de los equipos proponga un narrador en segunda persona o un protagonista joven como el de la novela, mediante preguntas retóricas el profesor dirigirá a los alumnos a interesarse en estas posibilidades literarias.

Después de escuchar los comentarios, se inicia la lectura de la novela. El profesor lee algunos apartados y asigna a algunos participantes para que lean otros. Durante la lectura el profesor realiza pausas permitiendo que los alumnos realicen hipótesis, interpretaciones y se planteen preguntas respecto a los sucesos que presenta la narración en los primeros ocho apartados de la novela. El material impreso contiene la imagen de un árbol genealógico, con el cual se dará suficiente tiempo a los estudiantes para que clasifiquen individualmente a los personajes que intervienen en la trama e indiquen cuál es su papel dentro de ella. A continuación responden 4 preguntas respecto al problema identitario del protagonista dada su relación con los demás personajes y comentan con el grupo sus respuestas. La primera parte de la secuencia termina aquí y se da a los estudiantes la indicación de leer, fuera del aula y antes de la siguiente sesión, los apartados 9 a 21 de la novela. Hay otra serie de 3 preguntas que el alumno habrá de contestar a partir de la información que proporciona esa parte de la narración, las cuales giran en torno a la descripción del protagonista, sus acciones y el impacto de un narrador en segunda persona.

En la segunda parte de la secuencia didáctica, el profesor pide a los alumnos que comenten qué otros elementos encontraron durante su lectura, sobre el conflicto de identidad, y las respuestas que dieron a las preguntas del cuestionario. Destaca de entre las respuestas el tipo de narrador en 2ª persona del singular, indicando sus características.

Una vez comprendidas, el docente da lectura en voz alta a los últimos 4 apartados de la novela *Los años falsos*, haciendo pausas que permitan la intervención de los discentes para

plantear hipótesis, interpretaciones, y respuestas a las preguntas que les plantea. Concluida la lectura, los miembros del grupo comentan su parecer sobre la novela y si cumplió sus expectativas o no. El profesor dirige a los estudiantes mediante algunas preguntas (incluidas en la guía de la secuencia) para retomar el análisis de las acciones del protagonista que fueron en detrimento de su identidad y ellos las ponen por escrito en el material de trabajo.

El trabajo que sigue a continuación es en equipo (los formados en la primera sesión o integrando otros): la elaboración de una representación gráfica en media cartulina o cartulina completa, con una imagen central de una persona o un animal y frases alrededor que manifiesten situaciones que los estudiantes identifiquen como favorecedoras de la identidad personal; del otro lado de la cartulina, o en la otra mitad, las frases que coloquen deben exponer situaciones que actúan en contra de ese proceso. Las imágenes seleccionadas de alguna revista o periódico (puede tratarse también de algún poster) deben presentar un estado de ánimo acorde con las frases propuestas. También puede proponerse, en caso de contar con un programa de diseño por computadora de fácil manejo y/o conocido por los estudiantes, que se elabore el gráfico en ese formato, de forma parecida a los memes popularizados en Facebook. En tal caso, debe proponerse como actividad fuera del aula escolar o asegurarse de que su realización en clase no exceda el tiempo contemplado para la actividad.

Después, cada equipo explica ante el grupo los elementos que forman su representación gráfica y la interpretación que le dan con respecto al tema de la identidad. Los demás equipos hacen comentarios sobre los elementos que les parecen acertados y realizan sugerencias sobre aquellos que pueden ser mejorados.

Dado que esta novela de Josefina Vicens tiene un final abierto, para concluir el análisis de la obra, se pedirá que –individualmente– se propongan finales cerrados bajo dos posibilidades:

- a) El protagonista logra resolver sus conflictos de identidad.
- b) El protagonista no consigue resolver sus conflictos de identidad.

Después de unos veinte minutos, se pide la participación voluntaria de los estudiantes para leer los finales propuestos, de los cuales el profesor destaca la coherencia de las ideas, animándolos a contemplar la posibilidad de otras conclusiones para las obras literarias que leen.

Para la evaluación de los aprendizajes se proponen 2 rúbricas grupales y dos individuales. La primera para evaluar los conocimientos que tienen los estudiantes con respecto al género narrativo al proponer la estructura de un texto literario que aborde el problema de la identidad personal. Con ésta se contemplan 4 rubros: a) la identificación, elección y justificación del subgénero narrativo, b) la redacción clara y coherente del argumento, el cual debe presentar el conflicto y los personajes principales, c) la identificación, elección y justificación de un tipo de narrador, y d) la descripción de las características físicas y psicológicas de los personajes principales.

La segunda rúbrica evalúa la capacidad del estudiante para elaborar textos descriptivos a partir del análisis de la novela. Contempla también cuatro rubros: a) descripción de las relaciones del protagonista con su familia (padres y hermanas), b) identificación de las situaciones que reflejan el problema de identidad del protagonista, c) descripción de las características físicas y psicológicas del personaje principal, y d) identificación de las características del narrador en segunda persona del singular, así como la justificación de su papel en la novela. Este trabajo es de carácter individual.

La siguiente rúbrica evalúa la representación gráfica, que es un trabajo conjunto. En concordancia con la comprensión que los alumnos logren, del texto narrativo analizado, se mide la relación que hagan respecto a las frases cotidianas que evidencian, de forma coherente, la construcción sana o negativa de la identidad individual. También evalúa la limpieza y creatividad con que se presente el trabajo.

La última rúbrica se aplica a la propuesta de final cerrado, realizada de forma individual para la novela. Califica la coherencia, la claridad y la creatividad que se demuestren en el texto breve que se pide como cierre de la actividad.

En esta secuencia didáctica, el trabajo intertextual comienza a partir de la presentación del video con la reseña de los pintores Vincent Van Gogh y Salvador Dalí, al relacionar ambas situaciones problemáticas a partir de la elección de su nombre, e inmediatamente acudir a la lectura de los documentos legales que postulan la importancia del nombre y de la identidad de los niños. Con lo anterior, está sembrado el terreno para que la lectura de la novela *Los años falsos* pueda relacionarse con estas situaciones.

Por otro lado, la intervención del profesor está enfocada en dirigir a los alumnos para el análisis del problema de la identidad y no en dar explicaciones sobre éste, en conformidad con la necesidad de “concebir a los [...] estudiantes como agentes activos, capaces de reflexionar, de autorregularse y de construir significados que les permitan enriquecer su conocimiento para comprender e interpretar su mundo físico y social, a la vez que puedan actuar en éste, proponiendo alternativas para mejorarlo”⁸¹ según lo indica el perfil docente señalado por el Servicio Profesional Docente.

Es importante que desde el principio los estudiantes sepan que el enfoque de análisis de la obra seleccionada girará en torno a la importancia de la identidad personal, ya que no se emplean palabras como personalidad e identidad a lo largo de la narración. En este sentido la intertextualidad ayuda aquí para que desde el inicio de la lectura, no pierdan de vista el conflicto principal y reflexionen a lo largo de la trama en lo intrincada que puede volverse la construcción de una personalidad ante las influencias externas de diversos tipos, en especial, las de los círculos sociales más cercanos como la familia y el empleo. Por extensión, se espera que los discentes apliquen a otros ámbitos de convivencia las influencias recibidas por el individuo de parte de otras personas; lo cual incluye reflexionar sobre su propia identidad personal. Se favorece así uno de los aspectos de las competencia docentes, señalada en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, que es la construcción de ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo mediante el favorecimiento del autoconocimiento y la valoración de los mismos estudiantes.

¿Qué es una rana auténtica?

La cuarta y última secuencia didáctica presentada en este proyecto es el análisis de una fábula, de Augusto Monterroso, titulada: “La rana que quería ser una rana auténtica”. A diferencia de las fábulas tradicionales, las de este escritor no tienen una moraleja escrita al final del texto; es más bien, una tarea que deja al lector. Trata sobre una rana que necesita la aprobación de los demás para demostrarse que es una rana auténtica y está dispuesta a todo con tal de obtenerla, al punto de entregar su propia vida.

⁸¹ SEMS-CNSPD, p. 13.

Propósito: Que el alumno comprenda las variables y novedosas tendencias de la literatura actual, en la cual se evidencia el conflicto entre ideas, derechos, moral, sentimientos, sexualidad, neurosis, violencia y religiosidad, para que relacione las preocupaciones vitales del hombre con su tiempo, en la importancia de la autenticidad en el desarrollo personal.

Objetivo general: El alumno reconoce la importancia de la autenticidad en el desarrollo personal.

Por su parte, los objetivos específicos se centran en el análisis de la relación existente entre las acciones y la autenticidad en el ser humano, la función de las abreviaturas empleadas en los diccionarios al proponer definiciones, el empleo de sustantivos y adjetivos calificativos al redactar una definición propia de lo que es autenticidad, y el uso adecuado de preposiciones y conectores al realizar una redacción autorreflexiva.

Para evaluar los aprendizajes de los objetivos anteriores se proponen tres trabajos: el primero consiste en la identificación de las características del texto narrativo; el segundo es la realización de una definición de lo que es autenticidad; y el último trabajo es la redacción de un texto en el que el estudiante reflexione sobre un momento en el que identifique haber perdido la autenticidad.

Las competencias literarias señaladas para que el alumno logre fortalecer mediante esta secuencia didáctica con duración de 100 minutos son las siguientes:

- Conceptuales
 - Recuerda los elementos estructurales de la fábula.
 - Piensa en las acciones del ser humano, en relación con la autenticidad.
 - Reflexiona en el significado de la autenticidad.
 - Identifica la utilidad de la sopa de letras al ubicar conceptos.
 - Reconoce la función de las abreviaturas en las definiciones.
 - Analiza la función de los conectores y las preposiciones en la redacción.
 - Repasa el uso de los sustantivos y los adjetivos al realizar una definición.

- Procedimentales
 - Observa publicidad que plantea el lema de lo auténtico en su slogan.
 - Expone sus ideas ante el grupo respecto a la autenticidad.
 - Emplea las siguientes estrategias de lectura: escuchar y leer.
 - Pone por escrito elementos estructurales de la fábula.
 - Comenta en equipo sus reflexiones sobre la temática que plantea la fábula.
 - Analiza la definición de la palabra “**auténtico**” en el diccionario y reflexiona en el concepto a partir de un texto filosófico, en función de sus conocimientos previos.
 - Localiza en una sopa de letras conceptos relacionados con la autenticidad.
 - Elabora una redacción en relación con la autenticidad de sus propias acciones empleando conectores y preposiciones en un texto informal.
 - Realiza por escrito una definición propia de la palabra “**auténtico**” empleando adjetivos y sustantivos en una redacción formal.
 - Escucha y registra por escrito algunas opiniones de sus compañeros.

- Actitudinales
 - Participa con entusiasmo y espontaneidad durante la clase.
 - Valora las opiniones de sus compañeros.
 - Se interesa en reconocer si sus propias acciones demuestran autenticidad o no.

Tiempo y desarrollo. La secuencia está planeada para desarrollarse en dos sesiones de cincuenta minutos cada una. En la primera, después de proporcionar el material, el profesor menciona los objetivos y a continuación pide a los alumnos que analicen las imágenes que aparecen en la primera hoja, las cuales corresponden a 6 personajes de diversos ámbitos: del ‘periodismo, de la farándula, del deporte, del religioso, del artístico y del político. Para el material adjunto de esta secuencia se han elegido fotografías de Carmen Aristegui, Laura Bozo, Javier “El Chicharito” Hernández, el papa Francisco, Lady Gaga y Barak Obama. Los estudiantes deben

indicar en el material impreso si creen que los personajes presentados son auténticos o no, además de escribir brevemente las razones de su afirmación o negación. Hay una indicación impresa de dejar en blanco las líneas en caso de desconocer a alguno(s) de ellos.

Lo que se busca es averiguar que características relacionan los alumnos con la autenticidad, de modo que puedan irse preparando para comprender la fábula de Augusto Monterroso. Lo que se pensó antes de poner en práctica el análisis de este texto, y se comprobó con el mismo, es que la percepción de lo auténtico tiene una mayor tendencia hacia la posesión de características de identidad únicas u originales, que hacen la diferencia con otras personas. En este sentido, el carácter rebelde de la juventud es el que más se asocia con el concepto que los jóvenes tienen de lo que significa ser auténtico. Si bien, se acepta ese significado en algunas definiciones, el sentido más amplio y original, cuando se aplica al ser humano, está más ligado a cualidades interiores y no exteriores.

Desde luego, las imágenes (que se pueden presentar impresas en el material o mediante una proyección) pueden cambiarse dependiendo del contexto, de modo que los personajes logren ser reconocidos y, por lo tanto, analizados por los estudiantes. Con frecuencia, durante las clases ellos comentan nombres de personajes famosos de diversos campos, lo cual puede dar una guía al docente respecto a quiénes pueden ser los personajes propuestos.

Luego del breve análisis, el profesor solicita que los alumnos comenten las características por las que señalaron que creen que, cada uno de los personajes presentados, son o no auténticos.

A continuación se proyectan dos videos publicitarios de bebidas alcohólicas que tienen en su eslogan la palabra auténtico: “Celebremos lo auténtico” y “Pasión por lo auténtico”. En el primer comercial, correspondiente al champagne *Mumm*, se presenta –con imágenes en blanco y negro– una fiesta de adultos jóvenes vestidos de manera formal a cada uno de los cuales se les observa una etiqueta cuando son enfocados por la cámara (modelito, excéntrico, winner y chica bien) y con un conservador fondo musical de piano, hasta que la toma se dirige a una puerta por la que entra una chica acompañada de dos jóvenes, vestidos con ropa juvenil, informal y colorida. A su entrada a escena cambia la música por una más dinámica mientras los otros jóvenes se van despojando de sus personalidades, como si se tratara de disfraces debajo de los cuales aparece otra que resulta colorida y jovial. El segundo comercial, del vino chileno *Viña Maipo*, presenta a los

trabajadores de un viñedo que cuidan el desarrollo de las uvas de una manera fantástica, liberando de unos frascos de vidrio estrellas durante la noche y cavando en las montañas para hacerle llegar el agua a los terrenos; en la parte final, un hombre de mediana edad sirve un poco del nuevo vino de una de las barricas y asiente con la cabeza luego de probarlo, por lo que uno de los empleados, de edad madura se dirige contento al resto de los trabajadores para expresarles alegremente la aprobación del catador.

Después de que los discentes han observado los videos, con la instrucción de prestar atención a los eslóganes y a las imágenes, en el material impreso deben contestar las siguientes preguntas: **¿Qué idea te transmite esta publicidad sobre lo que es auténtico? ¿Crees que la publicidad transmite adecuadamente lo que significa ser auténtico? ¿Por qué? ¿Cómo piensas que aprendemos lo que es la autenticidad?** Después de unos tres minutos, aproximadamente, el profesor pide que comenten sus respuestas y que agreguen en el espacio designado las respuestas planteadas en voz alta por sus compañeros. Este registro no tiene el propósito de ser evaluado, sino de servir como preparación para la lectura de la fábula seleccionada.

Justamente después de los comentarios a las preguntas, se pide a tres estudiantes que lean los tres párrafos que componen la fábula “La rana que quería ser una rana auténtica”, después de lo cual deberán contestar otras preguntas en el material impreso, las cuales son: **¿A qué subgénero pertenece el texto? ¿Qué características de su estructura lo demuestran? ¿Qué enseñanza te transmite esta narración? De acuerdo con el texto, ¿qué crees que va en contra de la autenticidad?** De la misma manera, se pide que comenten sus repuestas de forma voluntaria. Al comentar las características de la fábula, el maestro debe aclarar que este tipo de fábulas no tienen una moraleja explícita, ya que el escritor deja que en el lector la tarea de analizar cuál es la enseñanza moral del texto.

En este momento de la secuencia, el docente dirige la atención de los estudiantes a las definiciones que da la *Real Academia Española* respecto al término *auténtico*, las cuales tiene que ver con la honradez y la fidelidad, así como el mostrarse tal cual, en el terreno humano; y con la acreditación y certificación en otros ámbitos. Durante la lectura de las siete definiciones presentadas, se hace hincapié en el significado de las abreviaturas que aparecen en cada caso, las cuales son: *adj., coloq., f.* (*adjetivo, coloquial, femenino*, respectivamente); así como la utilidad que tienen en la redacción de definiciones.

Para finalizar la primera sesión, el profesor pedirá comentarios de algunos alumnos sobre lo que se debe entender por autenticidad como una cualidad de los seres humanos. Luego debe recoger el material trabajado por los estudiantes para obtener de allí los comentarios con los que iniciará la siguiente sesión.

Al comienzo de la siguiente sesión, el docente hace mención de algunas respuestas que dieron los alumnos sobre el significado de la autenticidad. Después de ello, se proyecta el video “Identifique los billetes auténticos” del Banco de Guatemala y se pide a los alumnos que comenten por qué la **autenticidad** no es una cualidad exclusivamente humana. Acto seguido, se da lectura al texto titulado “La Búsqueda de la Autenticidad”, del sitio de internet *Philosophy to go*, y ahora se solicita algunos comentarios breves sobre el significado de la autenticidad en las relaciones humanas.

Para que los alumnos tengan completamente presentes los conceptos relacionados con la autenticidad, se les presenta una sopa de letras que contiene conceptos seleccionados de los dos textos anteriores, a saber: acreditado, artificio, cierto, convicciones, credibilidad, cuestionable, falso, fiel, honesto, honradez, identidad, mentiroso y veraz, que ellos deben identificar y elegir de entre éstos para redactar una propia definición de **autenticidad en los seres humanos**, la cual comentan, uno a uno, con sus compañeros y luego, de forma voluntaria, el profesor pide algunos comentarios ante el grupo.

Después, se da una segunda lectura a la fábula “La rana que quería ser una rana auténtica” para que los alumnos resuman las acciones de la rana para conseguir su propósito. Este breve ejercicio no se propone como evaluación, sino para que los estudiantes se preparen para trasladar la enseñanza moral de la fábula a situaciones personales, pues a continuación se les pide que piensen y realicen una breve redacción sobre un momento en el que crean haber perdido la autenticidad y cómo les sirvió la experiencia. En el material impreso se presenta un cuadro con las preposiciones y otro con conectores de oposición, de causa-consecuencia, de tiempo y de adición, con la indicación de emplear diferentes de éstos y un lenguaje informal para su redacción, pudiendo emplear diminutivos, superlativos, abreviaturas y expresiones populares, con la condición de que el texto sea entendible.

Para cerrar la secuencia didáctica, el docente anima a los estudiantes a investigar el significado profundo de los conceptos que manejan en determinado momento, aun cuando parezcan ser comprendidos debido a su uso constante.

Con el objetivo de evaluar los aprendizajes se presentan dos rúbricas. La primera para las respuestas a las preguntas que se proponen luego de la lectura de la fábula. Se miden la ubicación del subgénero (es decir, la fábula) y sus características (ser una narración corta, animales como protagonistas y la moraleja); la capacidad de trasladar la enseñanza del texto a la vida cotidiana; y la identificación de actitudes y acciones lógicas y concretas en contra de la autenticidad humana.

Pudiera parecer sencilla y poco exigente la propuesta, pero lo que se busca principalmente es que el estudiante vaya más allá de los elementos literales del texto y se base en los niveles inferencial y crítico para comprenderlo y aplicarlo, de acuerdo con sus propias experiencias y conocimientos, lo cual está de acuerdo con el constructivismo en la educación:

[...] la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el estudiante le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.⁸²

Para contribuir a la construcción de una enseñanza moral ligada a un sentido más amplio de lo que es la autenticidad en el ser humano es que se presente el material de este conjunto.

La segunda rúbrica, justamente, evalúa la elaboración de una definición respecto a la autenticidad en el ser humano poniendo atención a que se trate de un texto claro y entendible, además de que se empleen abreviaturas, sustantivos y adjetivos en la definición que se elabore. En segunda instancia, en esta rúbrica se evalúa la redacción en la que el estudiante analiza un momento de su vida en el que considera haber perdido la autenticidad y la enseñanza que éste le dejó. Se presta atención a que se trate, también, de una redacción clara y entendible, aunque emplee lenguaje informal, que haga uso de diferentes conectores y preposiciones y, no menos importante, que logre plasmar una situación adecuada a la temática de la autenticidad.

⁸² Díaz Barriga Y Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 32.

En los ejercicios realizados, hay espacios con la indicación de registrar comentarios de los demás compañeros; sin embargo, aquí ya no se presentan con el propósito de ser evaluados, sino para que el alumno compare y recupere la información que le parezca relevante respecto al tema. Con este mismo ejercicio realizado en las otras secuencias didácticas, se espera que el estudiante haya comprendido la importancia de tomar en cuenta las opiniones de los demás al escucharlas con atención y que pueda seleccionar de entre éstas las que le ayuden a mejorar sus aprendizajes. Por supuesto, la intervención del docente al recalcar lo acertado de los comentarios, será de ayuda para efectuar esa selección y registro escrito.

Por otra parte, es importante que el profesor ponga en práctica su experiencia para no descartar completamente aquellos comentarios que resulten poco acertados, sino tratar de rescatar alguna manera en la que puedan aplicar a los aprendizajes, aunque sea en menor medida, indicando si deben ser enfocados de alguna otra forma para poder ser más acertados de acuerdo con los aprendizajes esperados. Se trata de que aun cuando los estudiantes reconozcan que su respuesta no fue la más atinada, no pierdan la confianza ni el entusiasmo por participar, y perciban toda participación como una oportunidad para descubrir de qué manera enfocar mejor sus conclusiones en la formación del conocimiento. Esta capacidad de mediación está contemplada como la séptima de las ocho competencias docentes señaladas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, como uno de las habilidades que contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes, por medio de alentar a sus estudiantes para expresar sus opiniones personales y tomarlas en cuenta, creando así un marco apropiado de respeto.

Con respecto a la intertextualidad empleada para conseguir el aprendizaje significativo en esta secuencia didáctica, se realiza el enlace de la fábula de Augusto Monterroso con otros dos tipos de textos: tres comerciales publicitarios y las definiciones que dan el diccionario de la *Real Academia Española* y el sitio *Philosophy to go*. Todos ellos van enfocados a descubrir cuál es el significado de la autenticidad y cómo llegar a comprender la enseñanza moral de la narración analizada. Por la razón expuesta previamente respecto a la percepción que los jóvenes tienen sobre el significado de lo auténtico, es importante realizar ese contraste de ideas presentadas en la publicidad y los textos expositivos. Esto es, reconocer los conocimientos previos con los que cuentan y poner a su alcance los “nuevos” (que en este caso se trata del significado original del concepto de autenticidad) para conseguir esa comprensión más amplia sobre el tema.

Con la selección que se realiza de los videos publicitarios mencionados y las fotografías de personajes reconocidos en diversos medios, se logra cumplir con algunos aspectos de la tercera y cuarta competencias indicadas en la Reforma Educativa. La tercera tiene que ver con la contextualización de los contenidos del plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen. Sin lugar a duda, el esfuerzo por ser auténtico (dentro del enfoque manejado por la juventud) es un contexto social casi ineludible para los estudiantes del nivel Medio Superior. La cuarta competencia docente tiene que ver con el uso de tecnologías de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje. La publicidad, cuyo propósito principal es llamar la atención hacia el producto o servicio anunciado, ya sea para su compra o para transmitir alguna información, puede servir también para el análisis de los conceptos presentados con el cual dirigir una reflexión sobre éstos en el contexto en el que se presentan; para este caso, el mensaje que tratan de llevar a la juventud sobre lo que es la autenticidad.

Se podrían explicar otros rasgos que demuestren que la intertextualidad es una herramienta de gran ayuda para conseguir el aprendizaje significativo y que, por lo mismo, están señalados dentro de las competencias docentes que se espera que el profesor del nivel Medio Superior pueda cumplir en su tarea cotidiana; sin embargo, lo ya explicado en las cuatro secuencias didácticas sirve como una muestra de las amplias posibilidades que tiene esta estrategia docente.

Las secuencias didácticas de este proyecto se han enlazado con textos periodísticos, con videos, diccionarios, textos expositivos de páginas de internet y de documentos legales. Si se piensa en las posibilidades que pueden existir al trabajar textos dramáticos y líricos en relación con la música, programas de radio y televisión, otro tipo de páginas de internet y portales de redes sociales e informativas, por mencionar sólo algunos, se puede comprender que hay una fuente inagotable de recursos. Si bien, es imposible estar al tanto de todo lo que existe en estos medios de comunicación y expresión para saber qué puede ser más funcional para cada texto literario y para los alumnos, es importante buscar maneras de tener un contacto cercano con la juventud para mantenerse al tanto de las tendencias que en este sentido les resultan atractivas y dedicar tiempo a investigar algunas de ellas para conectar sus contenidos oportunos con los de los textos literarios que se pretenden presentar en clase.

Desde luego, habrá ocasiones en que el intento sea fallido, quizá por elegir un material que no esté bien contextualizado con los intereses de los estudiantes, pero ante tantas posibilidades, el docente debe seguir buscando la manera más atrayente de presentar los contenidos temáticos de una manera que resulte más significativa.

No debe olvidarse que esta manera de conectar los textos literarios con otras manifestaciones textuales es sólo una alternativa, y que originalmente lo que ha prevalecido es la conexión entre textos literarios del mismo género o subgénero y con otros, lo cual también presenta una amplia gama de posibilidades, que no debe ser abandonada ni reemplazada.

En cualquiera de los dos casos, se espera que el profesor esté informado y tenga conocimiento de los textos de los que puede disponer para llevar a cabo la tarea cotidiana de presentar la literatura, como uno de los principales medios de aprendizaje a lo largo de la vida.

CAPÍTULO 4

DIAGNÓSTICO DE LA PRÁCTICA

Toda hipótesis tiene que ser llevada a la práctica para comprobar su validez y, de allí, realizar las modificaciones necesarias para su mejora o, en algunos casos, abandonar la idea que la hizo surgir eligiendo caminos más apropiados para dar solución al problema inicial.

Las secuencias didácticas presentadas en el capítulo anterior se llevaron al aula escolar de manera formal mediante solicitud al Centro de Estudios de Bachillerato 4/1 “Maestro Moisés Sáenz Garza” ubicado en la delegación Miguel Hidalgo de la Ciudad de México, entre el 25 de marzo y el 13 de mayo del año 2014, con el grupo 435 del turno vespertino –que en ese momento cursaba el cuarto semestre–, a cargo de la profesora Araceli Ángeles Cruz. Adicionalmente, se han puesto en práctica estas secuencias, luego de realizarles algunas modificaciones, con otros grupos de preparatoria en las materias de Literatura y Comprensión Lectora. Todas estas puestas en práctica han contribuido a realizar mejoras a las secuencias presentadas.

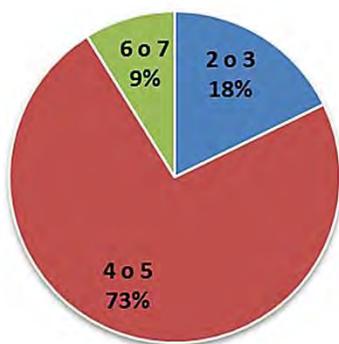
Al grupo de jóvenes mencionado se le aplicó una encuesta inicial para conocer sus antecedentes con respecto a la lectura y sus hábitos de estudio y de esparcimiento, la composición de su familia y sus expectativas sobre el futuro. Para diseñarla se tomó como base la encuesta realizada en España, por el Ministerio de Educación, a estudiantes de nivel Medio, denominada *Encuesta sobre hábitos lectores de la población escolar*, misma que fue aplicada en el año 2001.

El grupo con el que se realizó la práctica docente estaba formado por 25 alumnos; 14 hombres, 11 mujeres. Adicionalmente se aplicó la encuesta a otro grupo del mismo nivel escolar de la misma escuela formado por 20 alumnos, diez de cada sexo, haciendo un total de 45 estudiantes, con los cuales se buscó tener una muestra más representativa de la población escolar del turno vespertino de este centro escolar y comparar el conocimiento de las estrategias utilizadas por los dos grupos en la práctica de la lectura, además de tener un poco más de claridad respecto a los intereses de los estudiantes a fin de realizar modificaciones en las secuencias para que fuesen más funcionales. En las gráficas elaboradas a partir de la información se coloca en barras de color rojo al grupo A que es aquel con el cual se llevó a cabo la práctica de las secuencias didácticas, mientras que con barras en color azul se muestran los resultados del grupo B que es el

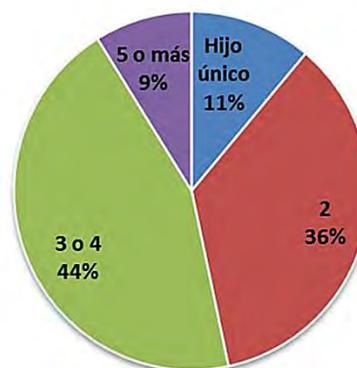
complementario, con el cual no se efectuó ninguna práctica escolar. Como se verá, los resultados en realidad no demuestran grandes diferencias con respecto al uso de las estrategias empleadas para la comprensión lectora ni desconocimiento de técnicas de intertextualidad.

La primera parte de dicha encuesta comienza con un reconocimiento del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes de este centro escolar, ubicado en una céntrica colonia popular.

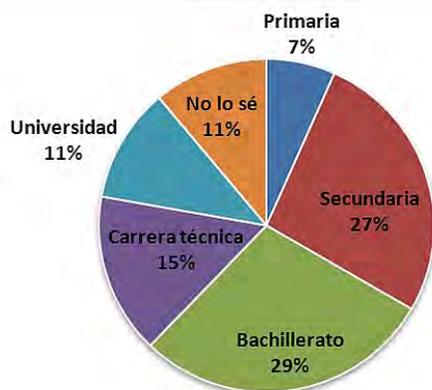
**Contándote tú,
¿cuántas personas viven en tu casa?**



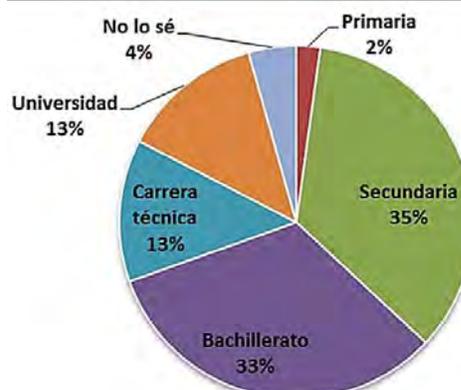
**Incluyéntote,
¿cuántos hermanos son en tu familia?**



De acuerdo con los resultados de la encuesta, se pudo ver que dentro de la muestra no había alumnos que vivieran solos. El grueso de ellos vivían en familias con 4 o 5 integrantes. A la pregunta: ¿vives con tus padres? El 67% respondió que sí, el 29% indicó que vivían con su madre y el resto mencionó otras situaciones.

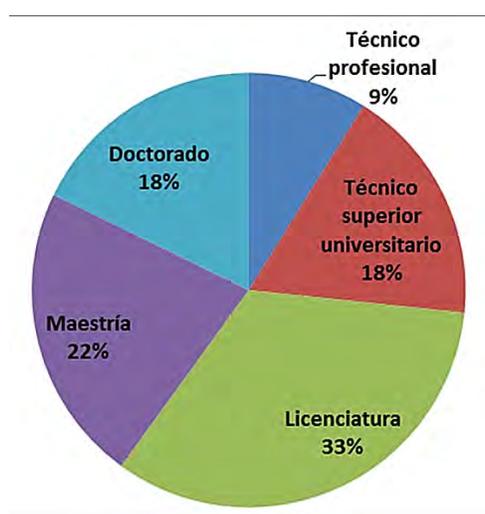


Nivel de estudios del padre



Nivel de estudios de la madre

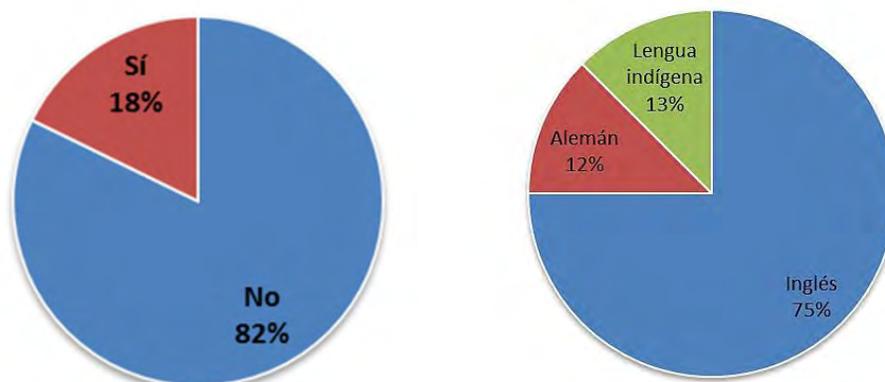
Al abordar el tema del nivel de estudios de los padres, se puede apreciar claramente que éste es predominantemente Medio Superior seguido del Medio Básico. La experiencia indica que es mucho más probable que los padres influyan de diversas formas en la capacitación estudiantil de sus hijos cuanto más alto sea su nivel escolar y que usualmente los hijos aspiran a obtener una preparación de un nivel mayor al de ellos, lo cual se puede constatar en la siguiente gráfica correspondiente a la máxima titulación académica que pretende conseguir este conjunto de estudiantes.



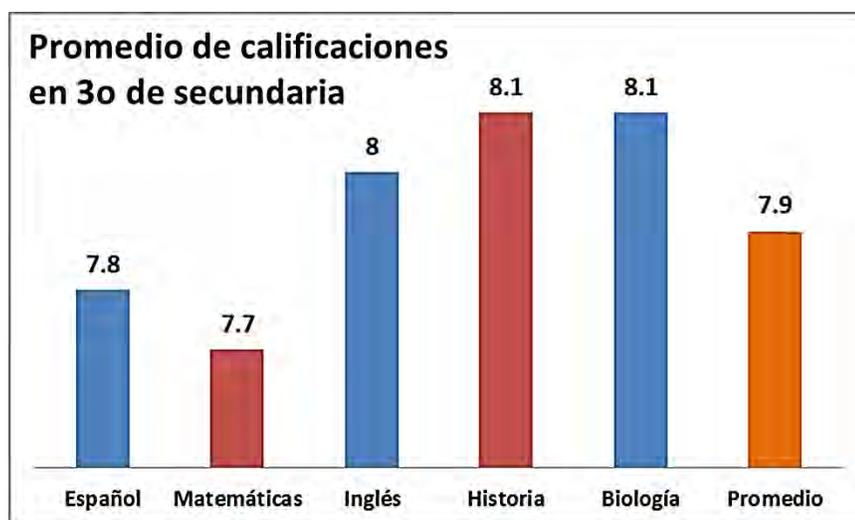
Según las respuestas a las preguntas sobre la ocupación de los progenitores, la mayoría de ellos son empleados o trabajan por su cuenta, de entre los cuales la mitad de las madres tienen un empleo remunerado.

Como se indicó en el primer capítulo, una de las problemáticas que enfrenta el sistema educativo de una nación multicultural es el tener una lengua materna diferente a la que se emplea en la enseñanza, en este caso el español. No ocurre con el grupo de la práctica, puesto que nadie indicó tener como lengua materna alguna diferente al castellano, no obstante, ocho alumnos sí mencionaron que en sus hogares se emplean otras lenguas, una de ellas el alemán y la otra el náhuatl.

Además del español, ¿se habla en tu casa habitualmente otra lengua? Si es así, ¿cuál?



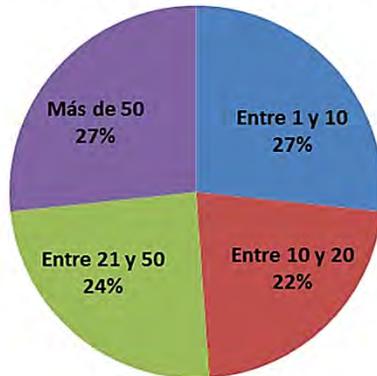
Con respecto al promedio de calificaciones que estos discentes tuvieron al salir de la escuela secundaria, se observa que aunque la materia de Español no es aquella en la que los alumnos de la muestra tienen mejores resultados, en realidad no hay una diferencia notable con las demás asignaturas escolares, ubicándose una décima por debajo del promedio.



Una de las principales razones por las que alguien se convierte en un lector asiduo es la influencia familiar en el fomento de este hábito, lo cual se puede relacionar con la cantidad de libros que se encuentran en los hogares. Los resultados de esta encuesta son consistentes con los

de otros estudios sobre la materia, que indican la baja proporción que existe en la adquisición de libros del mexicano promedio. Desde luego, hay un grupo de estudiantes –una cuarta parte– que sí cuenta con esta clara ventaja para la comprensión lectora.

Cantidad de libros que hay en tu hogar.



Cantidad de libros comprados en el último año en tu hogar.

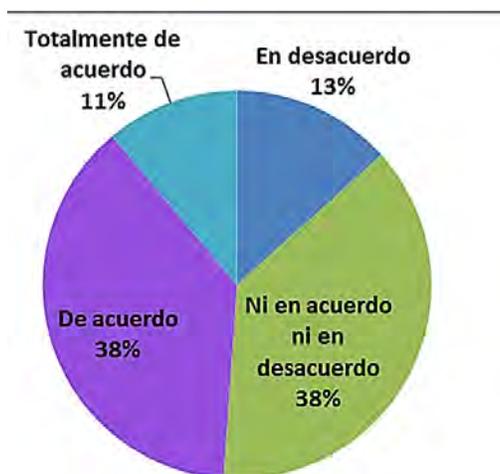


La comprensión de una nueva lectura será amplia en la medida en que sea también amplio el acervo literario del estudiante. El profesor debe asegurarse de este aspecto en sus estudiantes, para que éstos puedan tener un modo de acceder a los textos que se trabajarán, en caso de no tenerlos en casa. Pocas obras resultan tan universales que puedan estar presentes en las bibliotecas familiares. Y por lo general, son los hijos menores del hogar, y de padres con mayor grado escolar los que disponen de un mayor número de libros en el hogar.



Tengo facilidad para concentrarme al leer

Se debe reconocer la dificultad para la concentración durante la lectura de los textos propuestos, como un problema para la comprensión lectora, la cual no necesariamente está relacionada con la rapidez. De allí la importancia de diseñar secuencias didácticas que planteen segundas lecturas, y que éstas a su vez permitan diferentes tipos como en voz alta y en silencio, en el primer caso por otra persona y en el segundo por el mismo estudiante; además, este dato destaca la importancia de incluir métodos de recuperación de la información como elaborar notas, subrayar y pausar para repasar verbal o mentalmente la información.



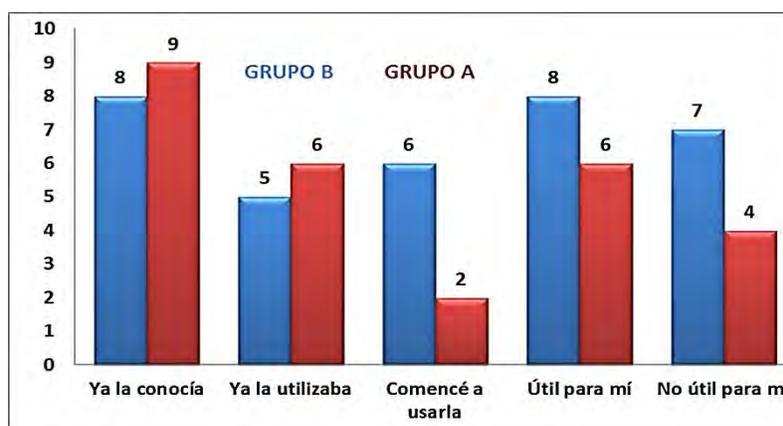
Leo con rapidez



Comprendo generalmente lo que leo

Es de destacar que los estudiantes con los que se trabajó, reconociendo sus dificultades para la concentración durante la lectura han empleado diversos métodos para mejorar en este aspecto y tomando en cuenta sus respuestas, consideran –en su mayoría– que lo han logrado (un 65 por ciento indicaron comprender lo que leen). Algunas de tales estrategias son útiles para algunos, mientras que no lo son para otros, por lo que en la planeación se deben variar su uso, de modo que todos los estudiantes tengan oportunidad de sentirse cómodos con el desarrollo de la clase y las formas en que se propone la adquisición de los aprendizajes, de manera general, pudiendo tener alguna dificultad con un método, pero facilidad para otros.

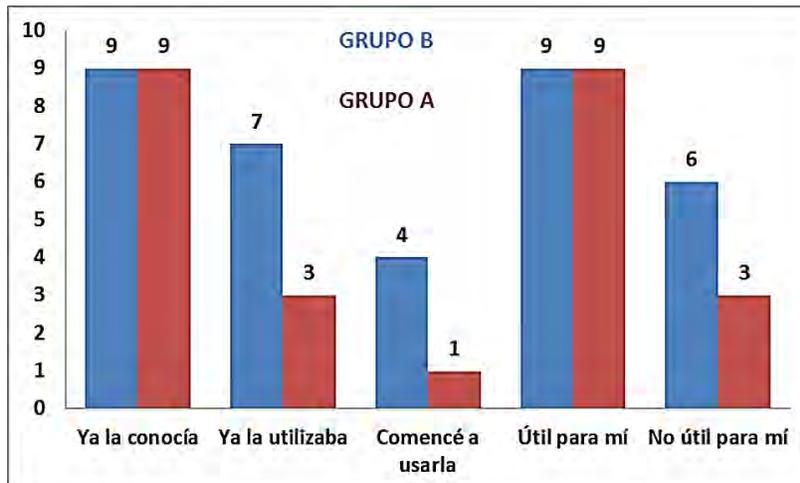
PAUSAR PARA HACER PREDICCIONES



De los 45 estudiantes, 14 indicaron que **pausar para realizar predicciones** les funciona como una técnica para mejorar su comprensión, mientras que 11 de ellos dijeron que no les resulta útil. Esta técnica se puede llevar a cabo planteando preguntas o aclarando algunos conceptos; sin embargo, existen diversas formas de realizar estas inferencias, no sólo mediante las pausas, sino planteando preguntas desde el principio u omitiendo la lectura de ciertos párrafos.⁸³

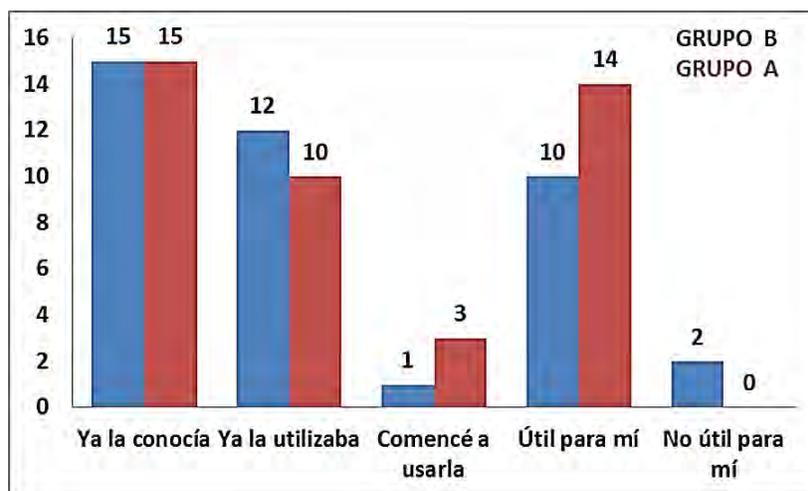
⁸³ Vid., Lozano, *Didáctica de la lengua española y de la literatura*, pp. 37, 38.

PAUSAR Y RESUMIR MENTALMENTE



Pausar para resumir mentalmente lo que se lleva leído es una técnica sobre la cual muchos alumnos reconocieron como útil (18 de los 45), mientras que una quinta parte dijo que no les resulta de utilidad.

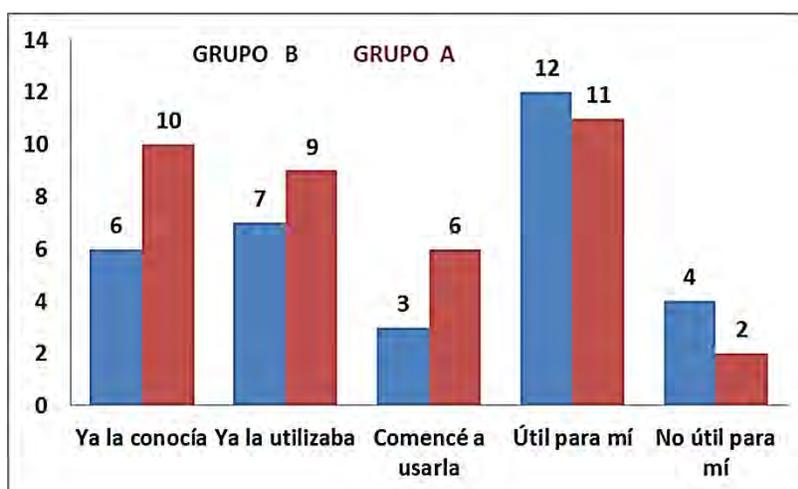
REALIZAR UNA SEGUNDA LECTURA



La **realización de una segunda lectura**, es la técnica más empleada y de mayor reconocimiento por los estudiantes, en cuanto a su utilidad para comprender mejor los textos que se les proponen para conseguir los aprendizajes escolares. El hecho de que sólo 2 indiquen que no

les parece necesario, indica que, aunque de manera general los estudiantes dijeron comprender aquello que leen, más de la mitad reconoce que una segunda lectura le ayuda a retener o ubicar conocimientos que no logran con una sola lectura. También hay que tener en cuenta el ritmo de lectura individual, sobre todo cuando toda la lectura se realiza dentro del aula escolar, pues todos los estudiantes tienen antecedentes relacionados con la lectura que los condicionan en su formación, ya sea para disfrutarla o para encontrar una debida motivación.⁸⁴ Entonces, es necesario contemplar debidamente el tiempo que se permitirá para realizar esa segunda lectura, generalmente individual si ya se ha leído el texto en forma grupal dando indicaciones para que se guarde el silencio necesario.

REALIZAR NOTAS

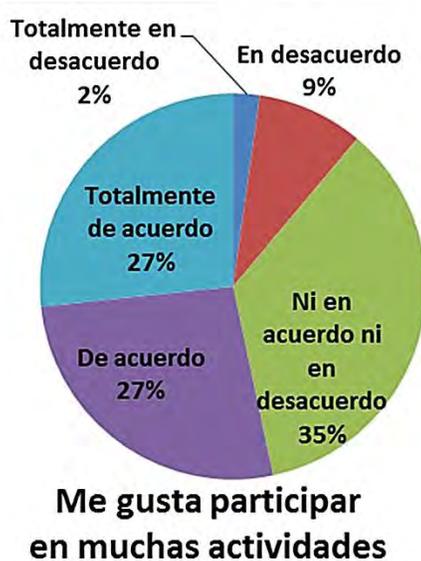


La mitad de los discentes indica que la **realización de notas** durante los ejercicios de comprensión lectora le ayuda a retener mejor los contenidos; algo que, además, no es nuevo para la mayoría, por lo que es evidente que tanto las indicaciones como los espacios diseñados en las secuencias didácticas para la realización de notas propias y de otros elementos de los equipos de trabajo o del grupo, deben ser incluidos como un apoyo para los propios estudiantes, además de que tiene claras ventajas en ayudarles a mostrar respeto por los comentarios grupales.

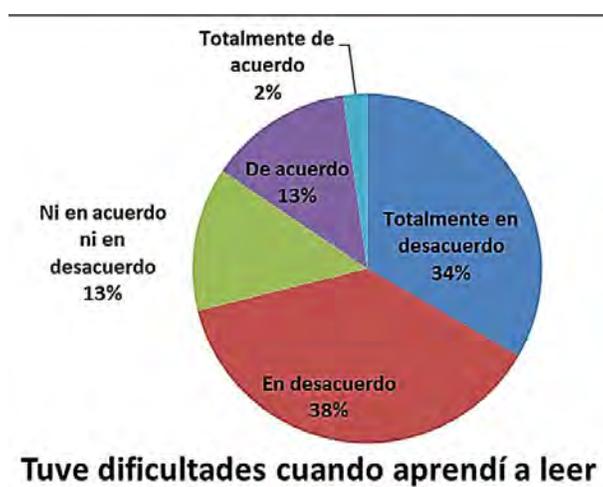
⁸⁴ Vid., Martín, *Manual de didáctica de la Lengua y la Literatura*, p. 306.



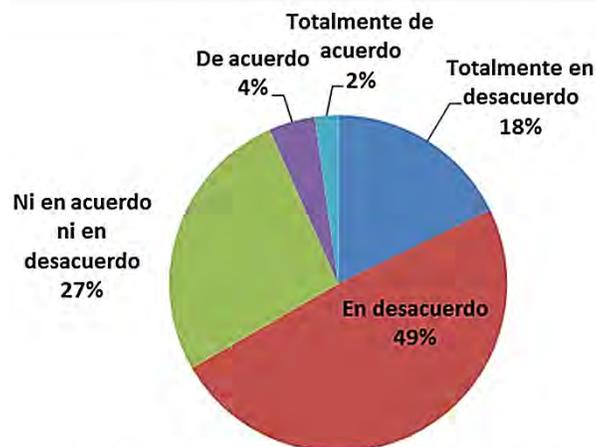
Tres cuartas partes de los estudiantes dijeron que se les facilita imaginar situaciones nuevas, lo cual muestra que para el docente existe una gran oportunidad para recurrir a técnicas que les permitan usar la imaginación, no sólo en la elaboración de inferencias, sino en las propuestas de otros finales o alternativas a los textos originales; y, además, en la relación que puedan establecer con otras manifestaciones textuales, en la cual –en mayor o menor medida– se requerirá de la imaginación para conectar personajes, conflictos, espacios y ambientes, y cualquier elemento que los lectores interpreten –de forma personal– como posibles vínculos entre un texto y otros.



La encuesta aplicada a estos 45 estudiantes mostró que hay una gran necesidad de proponer estrategias dinámicas que les permitan realizar diversas actividades e interactuar con sus compañeros. Justamente, es otro de los elementos requeridos para trabajar los textos mediante la intertextualidad, puesto que se puede –y en muchas ocasiones se requiere– la implementación de diversas actividades tanto en lo individual como en equipo, para lograr comprender los textos propuestos con la profundidad necesaria para que lleguen a ser verdaderamente significativos.



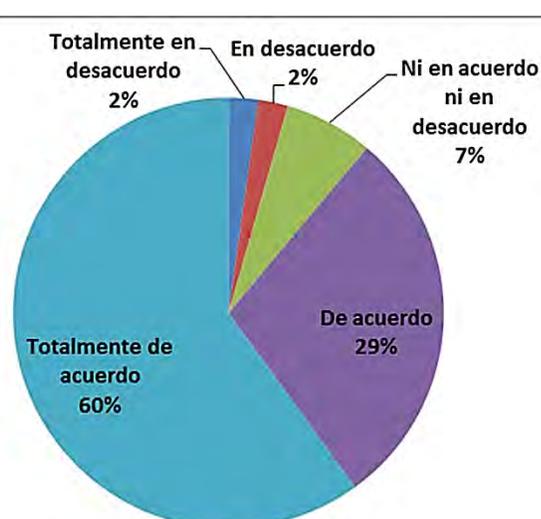
El grupo con el que se trabajó mostró, en realidad, tener un nivel aceptable de lectura. Hubo alumnos con un volumen y fluidez que permitieron llevar a cabo las lecturas grupales sin ningún problema. En menor medida, se dieron casos en los que la fluidez representó un obstáculo para la comprensión, pues en general se trataba de pequeñas fallas que los mismos lectores reconocían por sí mismos. Si bien, las participaciones para leer en voz alta se solicitaron de forma voluntaria y se observó que, en algunos casos, había alumnos que rehuían este ejercicio.



Tengo dificultades con la lectura



Me gusta cómo soy.



Me siento feliz

Tener presentes en un diagnóstico de grupo las situaciones emocionales de los alumnos es necesario para plantear situaciones didácticas que les ayuden a reflexionar en ellas, sobre todo lo es en el nivel escolar medio y en esta época en la que las relaciones humanas se ven afectadas por múltiples factores. Lucero Lozano señala el papel de la escuela y del docente en este aspecto del desarrollo del alumno adolescente, desde la visión constructivista:

La escuela facilita (debe facilitar) a los alumnos su aproximación a los aspectos de la cultura que son necesarios para su desarrollo integral. Esto se refiere no sólo a informaciones y conocimientos, sino que contempla otros ámbitos: equilibrio personal,

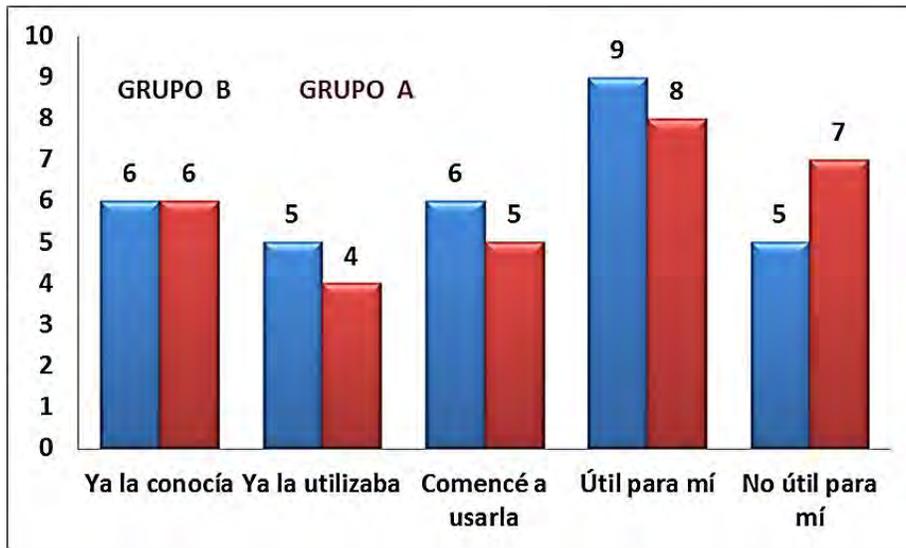
inserción social, relaciones interpersonales. Esta aproximación no parte de la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos, lo que permite al alumno modificar lo que ya poseía y simultáneamente interpretar lo nuevo de tal manera que lo integre y haga suyo. Cuando se da este proceso se dice que se está aprendiendo significativamente, esto es, se está construyendo una interpretación propia y personal.⁸⁵



En las secuencias didácticas presentadas se plantean reflexiones sobre diversas problemáticas en las relaciones personales. El profesor comprometido debe asumir su responsabilidad en dar seguimiento a aquellos alumnos que, mediante el diagnóstico grupal, identifique con situaciones problemáticas para el óptimo desarrollo de esa inserción social y equilibrio personal. Una vez identificados estos factores de riesgo, la revisión de los escritos propuestos en el análisis literario y que permiten la reflexión y proyección de tales problemas, puede ser de utilidad para brindarle al estudiante la ayuda necesaria y de forma más conveniente.

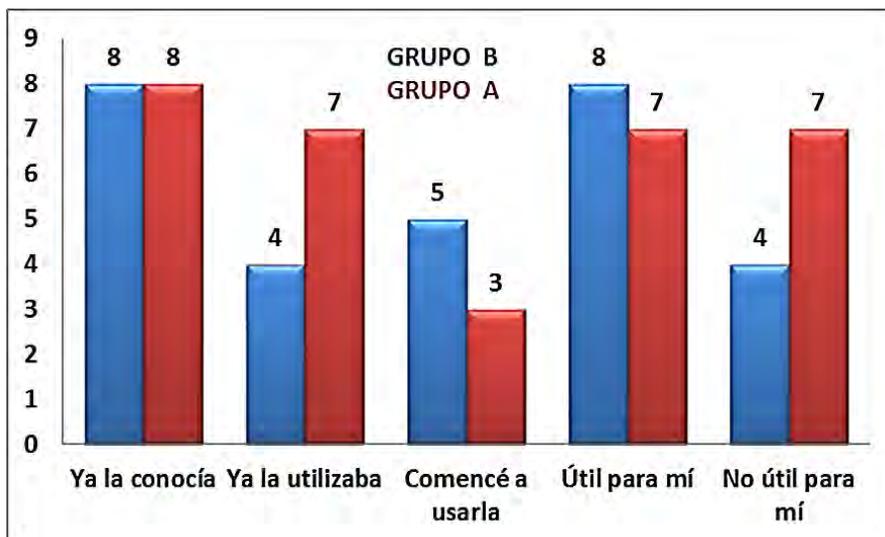
⁸⁵ *Op. cit.* p. 5.

RELACIONAR LA LECTURA CON ALGO QUE HE VISTO (T.V. PELÍCULAS, ETC.)



La relación que se establece con manifestaciones textuales auditivas y audiovisuales es de ayuda para algunos estudiantes, mientras que otros no reconocen estos métodos como de gran utilidad, por lo que –aunque no deben descartarse– es necesario que se busque el empleo de otras relaciones textuales que puedan resultar novedosas y de mayor utilidad, sin olvidar las tradicionales que tienen que ver con textos escritos.

RELACIONAR LA LECTURA CON ALGO QUE HE ESCUCHADO (MÚSICA, RADIO, ETC.)



Otros datos recabados mediante la encuesta indican que la música, los deportes y los videojuegos se encuentran entre los principales intereses de los alumnos, los cuales se deben tener en cuenta al momento de crear secuencias didácticas, a fin de contribuir a la significatividad de los textos literarios. No es necesario ahondar en estas manifestaciones textuales –sobre todo si se comentan durante la clase y el docente las desconoce–, pero la mera presentación de un personaje, una situación o algún otro elemento puede contribuir a que los estudiantes menos inclinados a la lectura se sientan atraídos al análisis de los textos, proporcionándoles ideas mediante las cuales relacionen sus conocimientos previos con los nuevos.

MODIFICACIONES A LAS SECUENCIAS

Durante la puesta en práctica de la primera secuencia, “La deshumanización en ‘El jardín encantado’”, se observó la utilidad del glosario de términos proyectado mediante imágenes de botánica y jardinería, en sincronía con la lectura grupal del cuento. No fue un factor de distracción y contribuyó a que los estudiantes se enfocaran en las ideas principales del cuento. Durante la lectura, las pausas realizadas para proponer predicciones y un resumen de los acontecimientos narrados, fueron bien recibidos por los estudiantes, quienes participaron con comentarios de forma espontánea. No así al pedir voluntarios para la lectura, en esa primera sesión. Las predicciones realizadas siempre fueron, y han sido, diferentes a lo que los estudiantes en turno han esperado que ocurra y les resulta desconcertante que al final los niños protagonistas se retiren del lugar sin buscar la forma de acercarse al niño de la casa. Ha sido necesario explicarles que, sobre todo en la literatura actual, los finales se sujetan con mayor frecuencia a la realidad, pese a ser situaciones ficticias.

El cuestionario presentado mostró que los estudiantes pueden trabajar adecuadamente los elementos literales del cuento y realizar inferencias pertinentes. El único problema que ha ocurrido es con tratar de interpretar el sentido que tienen los nombres de los niños (Giovannino y Serenella), pues generalmente los atribuyen a un gusto personal del escritor y no a alguna cualidad de los niños.

En la realización del cuadro comparativo de actividades y actitudes que pueden resultar deshumanizantes, se vio la necesidad de poner un ejemplo sencillo y claro para evitar confusiones al respecto.

En la segunda secuencia, las situaciones presentadas al inicio fueron de utilidad para destacar la necesidad de investigar un asunto con mayor profundidad antes de emitir un juicio al respecto. Así, tras la lectura del cuento “La casa de Asterión”, los estudiantes se sintieron inclinados a proponer una suficiente cantidad de preguntas y palabras que deberían investigar para comprender bien la situación del protagonista mediante sus antecedentes. Se reconoció la necesidad de tener a la mano la información para investigar esos aspectos en un soporte impreso o digital sin necesidad de estar conectado a internet, para que dicha carencia no obstaculice el trabajo en el tiempo designado.

La selección de imágenes presentadas para identificar a la figura del minotauro, sirvieron para destacar la diversidad de puntos de vista que se pueden tener tras investigar y escuchar las versiones del mito y del cuento. Con excepción del centauro –que era un distractor y en todos los casos fue reconocido como ajeno a la figura del minotauro– las demás imágenes no tienen el propósito de determinar alguna como la más adecuada, y así resultó, pues contrario a las expectativas iniciales, las opiniones de selección se dividieron entre varias y no en dos de ellas.

Finalmente, se incluyó una reflexión escrita sobre lo que significa el minotauro para cada alumno, lo cual permitió que se proyectaran algunas situaciones problemáticas de discriminación existentes en el mundo actual.

Al poner en práctica la secuencia titulada “La importancia de la identidad personal”, se pensaba que la proyección audiovisual de la situación vivida por los pintores Vincent Van Gogh y Salvador Dalí junto con los textos legales que tratan la importancia del nombre y la identidad, podrían servir como distractor de otros factores más trascendentales en la problemática identitaria; sin embargo, los estudiantes comprendieron muy bien el sentido y al realizar el ejercicio de proponer un texto narrativo en el que se presente un conflicto de este tipo, incluyeron asuntos como la identidad sexual y la de los hijos adoptados.

El árbol genealógico y el cuestionario presentados para registrar información de la novela *Los años falsos*, fueron de utilidad durante el proceso de lectura dentro y fuera del aula. En general, la información mostró un nivel satisfactorio de recuperación en el nivel literal y de

inferencias muy pertinentes. En la propuesta de un final cerrado, sorprendió que la tendencia fue de finales no felices, como habían indicado en la lectura del cuento de Ítalo Calvino; en muy pocos casos los finales propuestos no correspondieron con la lógica de la narración y el conflicto.

No estaba planteado para esta secuencia el elaborar un *collage* de frases que reflejaran la construcción de la identidad de los individuos. Ésta se incorporó luego de observar lo necesario de incluir una actividad que se acercara a alguna situación más cotidiana en la que las personas que rodean cotidianamente al sujeto contribuyen de forma positiva o negativa a dicho proceso.

Con la cuarta y última secuencia, “¿Qué es una rana auténtica?” se modificó también la idea original que consistía en presentar un montaje de la situación conflictiva que existió entre la periodista Carmen Aristegui y la conductora de televisión Laura Bozo, tras las inundaciones en el municipio de Coyuca de Benítez, en el estado de Guerrero. Sin embargo, por la parte técnica, los audios de los fragmentos variaban en el sonido y era necesario estarlo modulando durante la reproducción; mientras que, por la parte sustancial informativa de los videos era muy evidente que la conductora de televisión había recurrido a un papel falaz al mostrarse como rescatista en la mencionada situación. En vista de que el propósito es que los estudiantes reflexionen sobre el significado de la autenticidad a partir del surgimiento de comentarios que puedan generar diversidad de opiniones o de razonamientos equivocados, se determinó presentar los video comerciales para evidenciar la visión que muestra la publicidad sobre lo auténtico y conservar los textos de la *Real Academia Española* y el sitio *Philosophy to go*. Además se prefirió emplear el tiempo que llevaría la proyección del video, en reflexionar sobre el uso de las abreviaturas en las definiciones.

Cabe destacar que este año se ha dado a conocer un nuevo comercial del vino *Viña Maipo* titulado “Auténtica maestría” y que en el texto leído por el narrador contiene los conceptos de determinación y fidelidad, el cual podría servir mejor para resaltar las cualidades relacionadas con la autenticidad.

En esta secuencia se incluye la recuperación de aspectos literales de la fábula, pero el trabajo que se evalúa es el del nivel inferencial.

Las secuencias didácticas puestas en práctica para este proyecto son, desde luego, susceptibles de mejora en la medida en que se sigan poniendo en práctica. Toda estrategia didáctica tiene la característica de ser flexible para llegar al propósito planteado, por eso es que se

han propuesto cambios en ellas. Algunas de esas modificaciones se realizaron durante la misma práctica y otras después de analizar los resultados.

Ciertamente, el trabajo que debe realizar el profesor, está muy alejado de la perspectiva cómoda y sedentaria que algunos tienen del servicio docente; pero esto no es una penitencia, simplemente se requiere vocación y las actitudes y las habilidades compatibles con la dinámica que requieren los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Acorde con esta dinámica, la intertextualidad es una herramienta que ayuda a lograr aprendizajes significativos del análisis literario, puesto que requiere –en ocasiones obliga– a que el docente busque formas innovadoras de conectar los textos literarios con otras manifestaciones textuales pertinentes. Su continuo ejercicio, conllevará la adquisición y el desarrollo de diversas capacidades y habilidades.

CONCLUSIONES

“En ocasiones, nuestros objetivos de lectura requieren una lectura reproductiva, pero con frecuencia necesitamos una lectura profunda, que nos acerca a la esencia de los textos y nos permite alcanzar aprendizajes con elevado grado de significatividad”.

Isabel Solé⁸⁶

Vivimos en una época en la cual los cambios se suceden con tanta rapidez que, cuando se comienza a asimilar el significado y la trascendencia de algunas situaciones, ya están surgiendo otras completamente renovadas e innovadoras. Desde luego, la gran mayoría de estos cambios tienen que ver con la tecnología y la forma de comunicación.

Esta realidad tan dinámica ha traído junto con el cambio de paradigma en la lectura numerosos obstáculos para la concentración y la comprensión. El lector de hace cien años buscaba en la literatura un medio de diversión, de evasión, de aprendizaje, de análisis psicológico y otras tantas funciones que, en algunas circunstancias, no podía cubrir de otras maneras. Ahora, sin embargo, al lector moderno se le ofrece un amplio menú de opciones para buscar satisfacer tales necesidades con las cuales la literatura tiene que competir y no siempre sale bien librada.

No obstante, la literatura también ha revolucionado y –aunque no ha sido de la forma como los literatos conservadores preferirían– está presente en la actualidad en los videojuegos (como es el caso de *Dante’s Inferno*, que salió a la venta en el año 2010, aunque pocos de sus adeptos conozcan sus orígenes), abundantemente en el cine, en la televisión, en la radio y de forma un poco más íntegra en portales de internet que buscan presentarla de una manera más atractiva y actual para las generaciones digitales.

No ha sido fácil para una gran cantidad de profesores –me atrevo a decir que para la gran mayoría– hacer frente de manera exitosa a estos cambios vertiginosos que se han dado en la última década, desde que las computadoras, el internet y los teléfonos personales e inteligentes

⁸⁶ Solé, “Competencia lectora y aprendizaje”, p. 4.

se volvieron masivos, sin olvidar los que traigan la tecnología que se halla en desarrollo. Sin embargo, los cambios en la forma de enseñanza no se deben sólo al desarrollo de la tecnología, sino a otros factores del desarrollo social, como indica Perrenoud:

La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evolución de los programas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. Hace treinta años, no se hablaba de un modo tan corriente del tratamiento de las diferencias, evaluación formativa, situaciones didácticas, práctica reflexiva o metacognición.⁸⁷

Aunque, ciertamente, siguen existiendo esos lectores capaces de concentrarse sólo en la lectura porque pueden y quieren poner todos sus sentidos en la magia que ofrece la literatura, sabemos que la gran mayoría de los estudiantes de hoy requieren mayor dinamismo en su interacción con los libros; y si a eso le sumamos que tienen, por diversas razones –no sólo las imputadas a la tecnología– algunas deficiencias en la lectura, entendemos que los profesores nos enfrentamos a una batalla en la que permanentemente debemos buscar nuevas formas de acometer el ejercicio docente para ofrecer “siempre, independientemente de las debilidades o fortalezas que cada alumno tenga, la posibilidad de desarrollar de forma efectiva y significativa sus habilidades de pensamiento, de metacognición y autorregulación, mismas que le permitirán el bien deseado en la educación: la autonomía cognitiva y afectiva que lo llevará a aprender a lo largo de toda su vida”.⁸⁸

En buena medida, el tener al alcance tanta información ha llevado a los jóvenes de hoy a cuestionar todo aquello que se les dice, aunque en muchas ocasiones lo hagan sin un fundamento sólido. Era difícil hallar esa actitud en el pasado, pero quien la tenía buscaba bases para sus reflexiones, encontrándolas frecuentemente en los libros y en el razonamiento. En la actualidad, la abundancia de información ha traído un serio problema: la difusión de falacias y la credulidad de los inexpertos en muchas de ellas, ya que no cuentan con los filtros necesarios para identificar claramente lo verdadero de lo falso y mucho menos la información manipulada y tendenciosa. De

⁸⁷ Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*. p.9.

⁸⁸ Lozano, *op. cit.*, p. III.

allí la importancia de que los docentes “en vez de concebir la enseñanza como una transmisión de certezas, de verdades incuestionables y de contenidos duraderos, hemos de asumir una visión de la educación que enfatiza que tenemos que formar a nuestro alumnado para que, como ciudadanía de la sociedad futura, tenga las competencias para enfrentarse exitosamente a la incertidumbre, la variabilidad permanente y la innovación constante del conocimiento”.⁸⁹

Se reconoce ampliamente el papel tan importante que desempeña la lectura de literatura en el desarrollo de diferentes capacidades cognitivas, razón por la cual existen ferias de libros, premios de literatura, espacios públicos y campañas para su fomento, y la propia participación de las autoridades educativas en promover en la currícula de materias horas determinadas para materias de Literatura y Comprensión Lectora.

El amplio desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación no se ha traducido en una mejor calidad de la comunicación humana y en ese sentido, la literatura bien puede servir para cubrir esas deficiencias, según señala Celia Romea: “Muchas de las situaciones reales que afectan, pasan a diario y preocupan a los escolares, se reviven en relatos escritos y audiovisuales que les permiten comprender y dar explicaciones a lo poco explicable, que ocurre en la distancia, a unos personajes de ficción de otros espacios y/o de otro tiempo”.⁹⁰

Sin embargo, es sólo mediante la discusión de esas preocupaciones, de esas situaciones presentadas en la literatura, que se pueden asimilar los aprendizajes, que se puede reconocer la valía de la literatura. Es, pues, tarea del profesor propiciar esa discusión dentro y fuera del aula mediante técnicas y herramientas que motiven a los estudiantes a participar activamente, recordando que su objetivo debe ser enseñar a sus alumnos a leer con criterios de intertextualidad, es decir, que ellos mismo puedan plantearse las posibilidades de relación de un texto literario con otras manifestaciones textuales que conozcan, evidentemente, pero también con las que se puedan encontrar en el futuro. Como lo indica Celia Romea en su análisis de la lectura en la época posmoderna:

Acercarse a la literatura para disfrutar de ella de una forma interactiva y con pretensión de obtener lecturas intertextuales requiere observar con atención los elementos implicados en el texto y atender a sus características para establecer vínculos con nuevas lecturas, en textos producidos en formatos diversos (papel,

⁸⁹ Area, “Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital”, *Aula de innovación educativa*, p. 54.

⁹⁰ Romea, “¿Cómo leemos en la era de Bill Gates?”, p. 92.

pantallas), de representación también variada (alfabética, audiovisual) y atendiendo a las lenguas y culturas que pueden estar implicadas.⁹¹

Esta forma de observar los textos, de leerlos y buscar nuevas lecturas se logra mediante la intertextualidad, que implica una forma de lectura profunda, no superficial como ocurre muchas veces debido a la abundancia de información ante la cual se tiene que simplificar en muchos contextos. El alumno debe tener claro que leer literatura no se puede hacer de la misma forma que con algunos textos expositivos que no requieren darle un nuevo sentido a su contenido. No, la literatura se lee con un alto grado de implicación personal. La intertextualidad puede ayudar a dotar al lector de las habilidades que requiere para ser competente en pleno sentido. Isabel Solé señala las capacidades que adquiere este tipo de lector:

El lector que aprende tiene o establece un propósito claro para la tarea; planifica las estrategias de lectura más adecuadas para alcanzarlo, atendiendo a sus propios recursos y a las demandas específicas de la tarea; supervisa el progreso hacia la meta fijada, detectando eventuales problemas y tomando medidas para resolverlos, y evalúa el resultado de sus esfuerzos. [...] un lector que haya aprendido intencionalmente a dotarse de objetivos, a elaborar la información, a contrastarla, etc., podrá, en una situación de aprendizaje concreta decidir si usa o no esas estrategias. Un lector que no las haya aprendido no las podrá utilizar aunque la situación lo requiera, y se abocará a formas más superficiales de lectura.⁹²

Evidentemente, como lo puntualiza Solé, no toda lectura requerirá de un análisis con amplias técnicas de profundidad, pero todo lector que cuente con gran cantidad de ellas podrá emplearlas de la forma que considere más conveniente para su finalidad lectora. En el caso de la intertextualidad, que ofrece múltiples posibilidades de análisis, se dispone de una caja de herramientas que todo estudiante puede emplear para seleccionar aquella que mejor le ayude a apropiarse de los aprendizajes y conseguir una lectura significativa.

El papel del profesor, de dirigir al discente a una finalidad lectora no se cumplirá si deja que elabore sus propias conclusiones sobre una obra literaria; con poca probabilidad si se le pide que sólo realice un análisis de sus características formales, como si eso por sí mismo le permitiera

⁹¹ *Ibid.* p. 101.

⁹² Solé, *op. cit.*, p. 4.

construir ese aprendizaje.⁹³ Se requiere mayor implicación. “La concepción constructivista establece que el aprendizaje es una construcción personal que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas (...). La elaboración del conocimiento requiere tiempo, esfuerzo e implicación personal, así como ayuda de un experto que brinde no sólo apoyo sino también afecto”.⁹⁴ Por supuesto, el profesor debe establecer un propósito respecto a la lectura de cada obra literaria y dar la guía para que se llegue –de un modo u otro– a su cumplimiento.

Las secuencias didácticas, basadas en la intertextualidad, presentadas en este proyecto se han elaborado para una exigencia gradual por parte de los estudiantes, de modo que poco a poco se dé un mayor protagonismo de éstos en la consecución de los aprendizajes esperados y de una forma que permita también innovaciones en las actividades propuestas, como en la realización de la representación gráfica para el análisis psicológico de la identidad con la novela *Los años falsos* o en las redacciones presentadas a partir de la reflexión personal en el cuento “La casa de Asterión” y la fábula “La rana que quería ser una rana auténtica”; en esta última, se deja que sea el alumno quien reflexione en la enseñanza moral del texto, toda vez que se le ha presentado un significado más amplio de la autenticidad.

Con los apoyos graduados no se pretende proporcionarles las respuestas o hacer la actividad por ellos. Por el contrario, se pretende que el docente interactúe con las y los estudiantes estableciendo un diálogo que les permita tomar en cuenta otros aspectos que no se habían considerado antes, impulsándolos a realizar sus propias propuestas; que puedan ser valoradas por ellos mismos durante el desarrollo de la actividad. Con esto se alcanza el segundo propósito, desarrollar paulatinamente en aquéllos su autonomía, retirando progresivamente las ayudas.⁹⁵

Uno de los aspectos que Perrenoud sugiere para lograr dotar al alumno de las competencias necesarias en el siglo XXI es trabajar con ellos una “pedagogía frontal”⁹⁶ que les permita darse cuenta de sus deficiencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y, eventualmente, tomar las medidas necesarias para redirigir el curso de las actividades y mejorar en los aspectos que se le han señalado. El presentar las rúbricas de evaluación junto con el material que se trabaja en cada sesión es una de las maneras de ayudarlos en ese aspecto. Con

⁹³ Por supuesto, ese análisis formal es fundamental para quien desea ser un estudiante de literatura y no solamente un lector de ella, como se especificó en el capítulo 2 de esta tesis.

⁹⁴ Lozano, *op. cit.*, p. 5.

⁹⁵ SEMS-CNSPD, *op. cit.*, p. 17.

⁹⁶ *Op. cit.* p. 9.

ellas el estudiante puede reconocer lo que se espera que haga en cada ocasión y los niveles que debe alcanzar en cada trabajo realizado. En un inicio se evalúa que tome nota de los comentarios de sus compañeros de grupo, pero en la última secuencia es una exigencia que se retira, aunque sigue existiendo el espacio en los materiales para que pueda tomar esas notas como apoyo para la construcción de sus conocimientos. De esa forma se permite que sea él mismo quien determine la importancia que le dará a este tipo de retroalimentación, quedando otras a su alcance como el trabajo en equipo y los comentarios en pareja o con el mismo docente.

Desde luego, el trabajo de evaluación es muy amplio y uno de los aspectos que más se deben trabajar en este proyecto para medir los alcances de la intertextualidad en el análisis literario. Pero lo que se ha propuesto en las secuencias ha tratado de contemplar diversas competencias que se pueden observar y medir, hasta cierto grado, en el desarrollo de los estudiantes, dentro de los campos actitudinal, procedimental y conceptual, buscando que las actividades propuestas estén –realmente– al alcance de los estudiantes de nivel Medio Superior, dentro del aula, en condiciones cotidianas, puesto que no se les puede exigir algo fuera de sus posibilidades ya sea por deficiencias personales o por la falta del material o las herramientas necesarias. El material impreso no representa una dificultad que no se pueda librar escribiéndose en el pizarrón para que los estudiantes elaboren las actividades en sus cuadernos, y empleando otras formas para presentar las imágenes y los textos de las secuencias, ya sea mediante una proyección o la lectura a partir de unas cuantas copias o incluso una sola. Las mismas rúbricas pueden ser leídas de forma rápida antes de realizar el ejercicio –en caso de que no se pueda proporcionar a cada alumno una copia–, lo cual sería mejor que hacérselas llegar de forma digital, pues aunque se puede efectuar mediante un grupo en alguna red social, es poco probable que la mayoría de ellos la lean antes de elaborar las actividades.

No es sencillo planificar una secuencia didáctica, y menos hacerlo tomando en cuenta las necesidades de todos los alumnos, pero en vista de que cada profesor conoce las necesidades generales de su grupo, puede plantear situaciones que, de manera conjunta, contribuyan a los logros como el desarrollo de las capacidades en la lecto-escritura, y de manera personal pueda permitirles reflexionar y poner a trabajar las habilidades que necesitan mejorar, por medio del trabajo en equipo o de la redacción de las interpretaciones personales de las obras analizadas. Todo aquello que contribuya a la reflexión y no que se mida simplemente por medio de la memorización. De esto se trata el aprendizaje significativo, como señala Lucero Lozano:

Desde esta perspectiva, el docente, al brindar la nueva información, tiene que programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando así el aprendizaje memorístico o repetitivo.

El docente debe organizar la presentación de los contenidos con una secuencia que iría de lo más general a lo más detallado y específico. (...) El nuevo material deberá tener un significado lógico, esto es, presentar una organización tal, que permita establecer una relación sustancial, no arbitraria, con los antecedentes que posee el estudiante.⁹⁷

Un profesor que está en constante movimiento, dispuesto a modificar sus formas de enseñanza y sus métodos será más valorado por sus alumnos, que a su vez, se encontrarán más dispuestos a recibir la información que se les presenta y a integrarla a sus conocimientos; pues es cierto que se requiere del estudiante una actitud apropiada para el aprendizaje, y que cada vez observamos que dicha característica es más escasa conforme pasa el tiempo, pero si esto aparece en los documentos educativos no es para encontrar una oportunidad de excusar el fracaso de una secuencia didáctica o del aprovechamiento de un grupo o de una escuela, sino para reconocer la importancia de trabajar de maneras que mejoren la actitud de nuestros alumnos.

Ya ha quedado claro que la intertextualidad no es un método desconocido para los estudiantes –ni para los profesores–, aunque no lo conozcan por ese nombre. Se ha trabajado, de una u otra manera, pero tal vez no tan conscientemente ni con las ventajas que da una concepción amplia de lo que es un texto.

Enseñar a los alumnos a tener criterios de intertextualidad durante su lectura es importante para adquirir una comprensión lectora de nivel crítico, que es la que urge al país, como lo han demostrado las pruebas PISA, pero como lo demuestra también la participación social, política y económica que se observa en la actualidad. Para enseñar a los estudiantes a leer de esa manera, es necesario que el mismo profesor conozca y domine la técnica. Retomando las palabras de Andrea Villarrubia, respecto a lo necesario que le resulta a los discentes aprender a leer con criterios de intertextualidad, es importante concluir que a los docentes, no nos resulta menos imperativo aprender a enseñar, también, con criterios de intertextualidad.

⁹⁷ *Op. Cit.*, p. 12.

OBRAS CONSULTADAS

20 minutos. “Sólo al 13% de los empleados del mundo le gusta ir a trabajar”. Creado el 11.OCT.2013. Consultado el 16 de enero de 2016. En: m.20minutos.es/noticia/1944193/0/empleados-mundo/ir-a-trabajar/crisis-economica/

Abad, Francisco y Antonio García Berrio (coords.). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Alhambra, 1983.

Adams, Susan. “México, el país con mayor insatisfacción laboral en Latam”. *Forbes*. Creado el 13.OCT.2013. Consultado el 16 de enero de 2016. En: www.forbes.com.mx/mexico-el-pais-con-mayor-insatisfaccion-laboral-de-latam/

Aguilar Sosa, Janeth. “¿Con lemas se lee más?”. *El Universal*. Cultura. 29 de enero de 2011. Consultado el 13 de junio de 2013. En: <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/64677.html>

_____. “Éxitos y fracasos del fomento a la lectura”. *El Universal*. Cultura. 22 de abril de 2013. Consultado el 13 de junio de 2013. En: <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/71625.html>

Aguilar, Yásnaya. “¿Cuántas lenguas existen en México?”. *Este País. Tendencias y opiniones*. Consultado el 08 de mayo de 2013. En: <http://estepais.com/site/?p=37146>

Area, Manuel. “Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital”. *Aula de innovación educativa*. Núm. 212, junio de 2012. pp. 54-59.

Ausubel, David Paul, Joseph D. Novak y Helen Hanesian. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.

Aznar Minguet, Pilar (coord.). *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo blanc, 1999.

Balcázar Orozco, Armando. *Cuento, minificción, intertextualidad y hermenéutica*. México: Plaza y Valdés. 2011.

Baumann, James F. *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor, 1990.

Beristáin, Helena. *Alusión, referencialidad, intertextualidad*. México: UNAM/IIF, 1996.

Beuchot Puente, Mauricio. "Pluralismo cultural analógico y derechos humanos". *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

_____. *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM/Ítaca, 2009.

_____, et al. *¿Tiene la analogía alguna función en el pensar filosófico?* México: Universidad Iberoamericana, 1997.

Blanco Beledo, Ricardo (comp.). "Hermenéutica analógica, educación y multiculturalismo", *Contextos de la hermenéutica analógica*. Pedro Alonso Benítez. México: Torres Asociados, 2006.

Bloom, Harold. *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama, 2000.

Borger, Robert y A.E.M. Seaborn. *Psicología del aprendizaje*. Barcelona: Fontanella, 1973.

Camarero, Jesús. *Intertextualidad. Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*. Barcelona: Anthropos, 2008.

Carreter, Lázaro y Evaristo Correa. *Cómo se comenta un texto literario*. México: Cultural, 1994.

Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Santillana-Taurus, 1998.

CONACULTA. "Presentó Juan Domingo Argüelles el libro *Qué leen los que no leen*". Creada el 10 de junio de 2010. Consultado el 13 de junio de 2013. En: <http://www.conaculta.gob.mx/detalle-nota/?id=5174#.UbpCJsel7Mw>

_____. "Diversidad lingüística". Dirección General de Culturas Populares. Consultado el 19 de junio de 2013. En: http://www.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/cp/index.php?option=com_content&view=article&id=118:diversidad-lingueistica&catid=60:mexico-multilinguee

Colomer, Teresa. “La evolución de la enseñanza literaria”. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Consultado el 28 de julio de 2016. En: http://www.cervantesvirtual.com/portales/oliverio_girondo/obra-visor-din/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html

Cubo de Severino, Liliana. *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora.* Córdoba, Argentina: Comunicarte, 2005.

De Hipona, Agustín. *Confesiones.* Pedro Rodríguez de Santidrián (Trad.). Madrid: Alianza editorial, 1990.

Diario Oficial de la Federación. 24 de abril de 2015. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Primera sección.

Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* Segunda edición. México: McGraw Hill, 2002.

Dondel Córdoba, Juan y Marja Leena Waljus. *Las competencias básicas en la enseñanza. Fundamentación, enseñanza y evaluación.* Bogotá: ediciones de la U, 2012.

Durkheim, E. *Educación y Sociología.* Barcelona: Altaya, 1999.

El confidencial. “Al menos 150 lenguas y dialectos de Indonesia se enfrentan al olvido”. Cultura. Miércoles, 25 de marzo de 2009 - 09:32. Consultado el 12 de junio de 2013. En: http://www.elconfidencial.com/cache/2009/03/25/88_menos_lenguas_dialectos_indonesia_enfrentan_olvido.html

Enríquez Aranda, María Mercedes. “La literatura comparada y los estudios sobre la traducción: hacia nuevas vías de investigación”. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos.* Núm. 20 diciembre de 2010. Consultado el 26 de mayo de 2016. En: https://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/tritonos-3-literatura_comparada_y_traducccion.htm

Ethnologue. Languages of the world. Lewis M. Paul (ed.), 2009. SIL International, Dallas Texas. Online. Consultado el 13 de junio de 2013. En: <http://www.ethnologue.com/>

Flores Vázquez, Gustavo y María Antonieta Díaz Gutiérrez. *México en PISA 2012*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013.

Fraguas, Antonio. *El País*. “Usted ya no lee ni escribe como antes”. Sociedad. 17 de julio de 2012. Consultado el 19 de junio de 2013. En: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/07/16/vidayartes/1342469862_997252.html

Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura A.C., *Encuesta Nacional de Lectura 2012*. Consultado el 26 de mayo de 2016. En: <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/7/biblio/constructivismo3.pdf>

Genette, Gerard. *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Celia Fernández Prieto (trad.). Madrid: Taurus/Alfaguara, 1989.

Geocapacitación. “Australia”. Consultado el 12 de junio de 2013. En: www.geocapacitacion.com.ar/geoweb/biblio/australia.doc

Gil Marcos, Miranda. *Viaje alrededor de la lectura* (en línea). México, SEP: 2000. Disponible en internet en: <http://www.sepic.mx/letras/viaje.html>.

Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. “PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos”. Consultado el 04 de junio de 2013. En: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>

Gutiérrez Valencia, Ariel y Roberto Montes de Oca. *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso e la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*. Consultado el 13 de enero de 2011. En <http://rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>

Informe Pisa 2010/2011 e Informe “Educación para todos” de la UNESCO. Consultado el 04 de junio de 2013. En: <http://www.educa-ando.es/informe-pisa-20102011-e-informe-educacion-para-todos-de-la-unesco/educacion/>

Instituto de Lenguas y Culturas del Mundo. “Lenguas”. http://www.lenguasdelmundo.com/lenguaslenguas_preguntas.php

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). "Censo Nacional de Población y Vivienda 2010". Consultado el 07 de octubre de 2011. En: <<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27302&s=est>>.

Kristeva, Julia. *El texto de la novela*. Jordi Llovet (trad.). Barcelona: Lumen, 1981.

Libertad Digital. "El nivel de la educación española sigue por debajo de la media de la OCDE". Sociedad. Creado el 07 de diciembre de 2010. Consultado el 14 de junio de 2013. En: <http://www.libertaddigital.com/sociedad/la-educacion-espanola-sigue-sin-remontar-segun-el-ultimo-informe-pisa-1276408921/>

López Calva, Martín. *Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas, 2000.

Lozano, Lucero. *Didáctica de la lengua española y de la literatura*. México: Libris, 2003.

Manguel, Alberto. *Una historia de la lectura*. José Luis López Muñoz (trad.). Madrid: Alianza editorial, 1996.

Marín Marín, Álvaro. *Propuesta de modelo didáctico para el fomento de la lectura recreativa en la secundaria*. Pedagogical Theory and Practice. Departament of Comparative Literature University of Massachusetts Amherst. Publicado el 20 de octubre de 2000. Consultado el 31 de agosto de 2009. En http://www.umass.edu/complot/alclanet/A_Marin.html

Martín Vegas, Ana Rosa. *Manual de didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis, 2009.

Martínez Fernández, José Enrique. *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra, 2001.

Mata, Juan y Andrea Villarrubia. "La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Núm. 58 págs. 49-59. Julio de 2011.

Mendoza Fillola, Antonio y Pedro C. Cerrillo. *Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.

Mendoza Fillola, Antonio. "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria". Consultado el 28 de julio de 2016. En: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la->

formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/01e1f656-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html

Mexicanos primero. “¿Qué es PISA y como salimos?”. Consultado el 04 de junio de 2013. En: <http://www.mexicanosprimero.org/component/content/article/83-cursus-quis-tincidunt.html?showall=1>

Moreno, M. Tania. “¿A quién le gusta su empleo?, a 74% no.” *CNN Expansión*. México. Creado el 20.NOV.2009. Consultado el 16 de enero de 2016. En: m.cnnexpansion.com/mi-carrera/2009/11/19/a-quien-le-gusta-su-empleo-a-74-no

Navarro, Desiderio. *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*. La Habana: Casa de las Américas, 1997.

_____. *Intertextualität 1. La teoría de la intertextualidad en Alemania*. La Habana: Casa de las Américas, 2004.

OCDE. *OCDE. Mejores políticas para una vida mejor. “PISA 2009. Mensajes clave para México”*. Consultado el 15 de junio de 2009. En: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/46640394.pdf>

OCDE. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA-2012. Resultados-México*. Eugenia Garduño (dir.).

OCDE-UNESCO. *Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del proyecto PISA 2000*. Francia: OCDE-UNESCO-UIS, 2003.

OECD, Better life index. “Finlandia” y “México”. Consultado el 05 de junio de 2013. En: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/>

Olivares Alonso, Emir. “En México sólo se gradúa 25% de los estudiantes universitarios”. *La Jornada*. 07.OCT.2013. En: www.jornad.unam.mx/2013/10/07/sociedad/041n1soc

Ortiz Rosales, José Luis. “¿Somos lo que leemos?”, en *SNC, Portal informativo*. 15-abr-13. Tecnológico de Monterrey. Consultado el 09 de enero de 2016. En: [www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+rosales/op\(15abr13\)joseluisortiz](http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+rosales/op(15abr13)joseluisortiz)

Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. 4ª ed. Barcelona: Graó, 2007.

Pfister, Manfred. “¿Cuán posmoderna es la intertextualidad?”. *Conjuntos, teorías y enfoques literarios recientes*.

Plett, Heinrich F. *Intertextuality. Research in text theory*. Berlín: Walter de Gruyter, 1991.

Ramírez Guerrero, Jorge Alberto. “La lectura en México”. 19 de marzo de 2012. Consultado el 19 de febrero de 2013. En: http://blogs.eluniversal.com.mx/weblogs_detalle.php?p_fecha=2012-03-19&p_id_blog=140&p_id_tema=15927

Reis, Carlos. *Comentario de textos. Fundamentos teóricos y análisis literario*. España: Colegio de España, 1995.

Ricoeur, Paul. *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós, 1999.

Riffaterre, Michael. “L'intertexte inconnu”. En *Littérature intertextualités médievales*. No. 41, febrero 1981. París: Larousse.

Romea Castro, Celia. “¿Cómo leemos en la era de Bill Gates?”. *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Antonio Mendoza Fillola (coord.). Barcelona: Horsori, 2008.

Sanjurjo, Liliana y María Teresita Vera. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Santa Fe, Argentina: Homosapiens, 2003.

Savater, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.

Secretaría de Educación Pública. “¿Qué es PISA?” y “¿La prueba PISA en México?”. Consultado el 04 de junio de 2013. En: http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa_en_mexico.html

Secretaría de Educación Pública. *Lineamientos de Evaluación del Aprendizaje*. Carlos Santos Ancira (dir.). México: Dirección General de Bachillerato, 2011.

Secretaría de Educación Pública. *Lineamientos de Evaluación Docente*. Carlos Santos Ancira (dir.). México: Dirección General de Bachillerato, 2010.

Seminario internacional de fomento a la lectura. Tomo II 2009-2010. México: CONACULTA, 2010.

Sheridan, Guillermo. “La lectura en México”. ‘Saltapatrás’. *Letras libres*. Abril 2007. Consultado el 23 DE mayo de 2013. En: <http://www.letraslibres.com/revista/columnas/la-lectura-en-mexico1>

Simone, Raffaele. *La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Santillana ediciones, 2001.

Solé, Isabel. "Competencia lectora y aprendizaje". *Revista Ibero-americana de Educación*. Organización de estados iberoamericanos. Núm. 59, mayo-agosto de 2012.

_____. "Los profesores y la concepción constructivista". *El constructivismo en el aula*. Antoni Zabala. España: Graó, 1993.

Soriano, Marc. *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue, 2001.

Subsecretaría de Educación Media Superior-Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. "Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación media superior". *Evaluación del Desempeño Docente y Técnico Docente en Educación Media Superior CICLO ESCOLAR 2015-2016*. 2015.

Sullà, Enric. *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2001.

Teodora Martínez, Guadalupe, Antonieta Montes y Graciela Juárez. *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*. México: Enderé, 2001.

Toribio, Laura. "Reprueba el 67% de aspirantes a plazas de bachillerato: SEP". *Excelsior*. Nacional. 11.08.2014. Consultado el 15 de enero de 2016. En: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/08/11/975522>

Urbina, Manuel. *Una fórmula maravillosa para crear buenos lectores. "Amor por la lectura"*. Publicado el jueves 17 de abril de 2008. Consultado el 29 de septiembre de 2009. En <http://mundomagico.obolog.com/formula-maravillosa-crear-buenos-lectores-77622>

Villarrubia Delgado, Andrea. "La intertextualidad como formación literaria". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Núm. 62. Enero de 2013. pp. 33-45.

Zavala, Lauro. *La precisión de la incertidumbre: posmodernidad, vida cotidiana y escritura*. México: UAEM, 1998.

Zaid, Gabriel. "La lectura como fracaso del sistema educativo". Convivio. *Letras Libres*. Consultado el 18 de abril de 2013. En: <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/la-lectura-como-fracaso-del-sistema-educativo>

ANEXO

SECUENCIAS DIDÁCTICAS

“La intertextualidad como herramienta para la comprensión de la literatura”.

Profesor: Alejandro Sánchez González

Secuencia didáctica. **La deshumanización en “El jardín encantado”.**

Asignatura: Literatura universal

Programa Escuela Nacional Preparatoria

UNIDAD 8	LA LITERATURA ACTUAL
Propósito	Que el alumno comprenda las variables y novedosas tendencias de la literatura actual para que relacione las preocupaciones vitales del hombre con su tiempo.
Contenido temático	Análisis literario. La deshumanización de la sociedad posmoderna.
Objetivo general	El alumno identifica a la deshumanización como una de las temáticas literarias de la corriente denominada posmodernismo a través del cuento “El jardín encantado”.
Objetivos específicos	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce una de las temáticas de la literatura posmodernista. - Recuerda las características del cuento. - Identifica en su entorno actitudes y actividades cotidianas que pueden resultar deshumanizantes.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de comprensión del texto. - Cuadro comparativo de hipótesis sobre el texto y una nota periodística. - Lista de propuestas para evitar que actitudes y actividades cotidianas se vuelvan deshumanizantes.

Competencias literarias

- **Conceptuales** El alumno:
 - Recuerda las características literarias del cuento.
 - Realiza hipótesis a partir de la información analizada.

- **Procedimentales**
 - Emplea las siguientes estrategias de lectura: escuchar, predecir y releer.
 - Interpreta los sucesos del cuento.
 - Expresa oralmente los resultados del trabajo en equipo.
 - Escribe las conclusiones a las que ha llegado sobre la temática trabajada.
 - Registra por escrito los comentarios y propuestas de sus compañeros.

- **Actitudinales**
 - Amplía su capacidad de interpretación de textos literarios.
 - Colabora con sus compañeros para los trabajos de evaluación.
 - Correlaciona algunas actividades cotidianas de la vida moderna, con el cuento.
 - Valora los puntos de vista de sus compañeros.

Duración de la secuencia didáctica: 2 sesiones de 50 minutos.

Materiales:

- Copias del material
- Proyector
- Computadora

Primera sesión

- 5 minutos Presentación, explicación de los objetivos y distribución del material.
- 18 minutos Lectura del cuento “El jardín encantado” en voz alta por el profesor, quien **durante la lectura** realiza pausas para preguntar a los alumnos qué imaginan que ocurrirá a continuación (marcadas con rojo en el material).
- Durante la lectura se proyectan imágenes (palabras resaltadas con color amarillo en el material) de algunos aspectos de la narración a fin de despejar dudas sobre el significado de algunas palabras.
- 5 minutos **Después de la lectura**, los alumnos hacen comentarios sobre las predicciones que hicieron respecto al final del cuento, después de lo cual se da lectura a la breve reseña del autor.
- 20 minutos El profesor lee las preguntas del cuestionario y a continuación pide a los alumnos que, en grupos de 4 personas, releen el cuento en voz baja y procedan a contestarlo.
- 3 minutos El profesor recoge los cuestionarios y pide a los alumnos que en la siguiente sesión se sienten con los mismos compañeros de equipo.

Segunda sesión

- 5 minutos El profesor recupera respuestas de los cuestionarios entregados por los alumnos la sesión anterior para comentarlas ante los alumnos.
- 5 minutos Lectura de la **nota periodística** por parte del profesor.
- 10 minutos Los alumnos **elaboran hipótesis** respecto a lo ocurrido con el niño de “El jardín encantado” y el anciano de la nota periodística, con el apoyo de un cuadro comparativo.

- 5 minutos El profesor designa a un representante de cada equipo para que **comenten** con el resto de sus compañeros algunas de las hipótesis que elaboraron y tomen nota de algunas de las que mencionen sus compañeros.
- 5 minutos El profesor pregunta a los alumnos lo que entienden por **deshumanización**. Anota las ideas principales en la pizarra y da una definición a partir de éstas.
- 15 minutos Los alumnos **realizan una lista con actividades y actitudes** que llevan a la sociedad a perder el interés por la gente y proponen soluciones para evitar la deshumanización.
- 5 minutos Los equipos **comentan** con el grupo algunas de las conclusiones a las que llegaron y registran los comentarios de sus compañeros que consideren oportunos.

OBRAS CONSULTADAS

ABC.es. "Hallan a un anciano español que llevaba muerto 15 años en su casa de Francia".

Internacional. Actualidad. Consultado el 5 de marzo de 2013. En:

<http://www.abc.es/20121020/internacional/abci-anciano-muerto-anos-francia-201210201051.html>

CALVINO Ítalo. "El jardín encantado". *Ciudad Seva. Hogar electrónico del escritor Luis López Nieves*.

Consultado el 5 de marzo de 2013. En:

<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ita/calvino/jardin.htm>

Itálica. Biografía de Ítalo Calvino. Consultado el 9 de abril de 2013. En:

<http://www.italica.rai.it/esp/principales/temas/biografias/calvino.htm>

Lecturalia. Ítalo Calvino. Consultado el 7 de abril de 2013. En:

<http://www.lecturalia.com/autor/1535/italo-calvino>

“La intertextualidad como herramienta para la comprensión de la literatura”.

MATERIAL DE TRABAJO

Profesor: Alejandro Sánchez González

Secuencia didáctica: **“La deshumanización en ‘El jardín encantado’”.**

Asignatura: Literatura universal. Unidad 8. La literatura actual.

Programa Escuela Nacional Preparatoria

PRIMER TEXTO

“El jardín encantado”

Ítalo Calvino

Giovannino y Serenella caminaban por las vías del tren. Abajo había un mar todo escamas azul oscuro azul claro; arriba un cielo apenas estriado de nubes blancas. Los rieles eran relucientes y quemaban. Por las vías se caminaba bien y se podía jugar de muchas maneras: mantener el equilibrio, él sobre un riel y ella sobre el otro, y avanzar tomados de la mano. O bien saltar de un durmiente a otro sin apoyar nunca el pie en las piedras. Giovannino y Serenella habían estado cazando cangrejos y ahora habían decidido explorar las vías, incluso dentro del túnel. Jugar con Serenella daba gusto porque no era como las otras niñas, que siempre tienen miedo y se echan a llorar por cualquier cosa. Cuando Giovannino decía: “Vamos allá”, Serenella lo seguía siempre sin discutir.

¡Deng! Sobresaltados miraron hacia arriba. Era el disco de un poste de señales que se había movido. Parecía una cigüeña de hierro que hubiera cerrado bruscamente el pico. Se quedaron un momento con la nariz levantada; ¡qué lástima no haberlo visto! No volvería a repetirse.

-Está a punto de llegar un tren -dijo Giovannino.

Serenella no se movió de la vía.

-¿Por dónde? -preguntó.

Giovannino miró a su alrededor, con aire de saber. Señaló el agujero negro del túnel que se veía ya límpido, ya desenfocado, a través del vapor invisible que temblaba sobre las piedras del camino.

-Por allí -dijo. Parecía oír ya el oscuro resoplido que venía del túnel y vérselo venir encima, escupiendo humo y fuego, las ruedas tragándose los rieles implacablemente.

-¿Dónde vamos, Giovannino?

Había, del lado del mar, grandes pitas grises, erizadas de púas impenetrables. Del lado de la colina corría un seto de ipomeas cargadas de hojas y sin flores. El tren aún no se oía: tal vez corría con la locomotora apagada, sin ruido, y saltaría de pronto sobre ellos. Pero Giovannino había encontrado ya un hueco en el seto.

-Por ahí.

Debajo de las trepadoras había una vieja alambrada en ruinas. En cierto lugar se enroscaba como el ángulo de una hoja de papel. Giovannino había desaparecido casi y se escabullía por el seto.

-¡Dame la mano, Giovannino!

Se hallaron en el rincón de un jardín, los dos a cuatro patas en un arriate, el pelo lleno de hojas secas y de tierra. Alrededor todo callaba, no se movía una hoja. "Vamos" dijo Giovannino y Serenella dijo: "Sí".

Había grandes y antiguos eucaliptos de color carne y senderos de pedregullo. Giovannino y Serenella iban de puntillas, atentos al crujido de los guijarros bajo sus pasos. ¿Y si en ese momento llegaran los dueños?

Todo era tan hermoso: bóvedas estrechas y altísimas de curvas hojas de eucaliptos y retazos de cielo, sólo que sentían dentro esa ansiedad porque el jardín no era de ellos y porque tal vez fueran expulsados en un instante. Pero no se oía ruido alguno. De un arbusto de madroño, en un recodo, unos gorriones alzaron el vuelo rumorosos. Después volvió el silencio. ¿Sería un jardín abandonado?

Pero en cierto lugar la sombra de los árboles terminaba y se encontraron a cielo abierto, delante de unos bancales de petunias y volúbilis bien cuidados, y senderos y balaustradas y espalderas de boj. Y en lo alto del jardín, una gran casa de cristales relucientes y cortinas amarillo y naranja.

Y todo estaba desierto. Los dos niños subían cautelosos por la grava: tal vez se abrirían las ventanas de par en par y severísimos señores y señoras aparecerían en las terrazas y soltarían grandes perros por las alamedas. Cerca de una cuneta encontraron una carretilla. Giovannino la cogió por las varas y la empujó: chirriaba a cada vuelta de las ruedas con una especie de silbido. Serenella se subió y avanzaron callados, Giovannino empujando la carretilla y ella encima, a lo largo de los arriates y surtidores.

-Esa -decía de vez en cuando Serenella en voz baja, señalando una flor.

Giovannino se detenía, la cortaba y se la daba. Formaban ya un buen ramo. Pero al saltar el seto para escapar, tal vez tendría que tirarlas.

Llegaron así a una explanada y la grava terminaba y el pavimento era de cemento y baldosas. Y en medio de la explanada se abría un gran rectángulo vacío: una piscina. Se acercaron: era de mosaicos azules, llena hasta el borde de agua clara.

-¿Nos zambullimos? -preguntó Giovannino a Serenella.

Debía de ser bastante peligroso si se lo preguntaba y no se limitaba a decir: "¡Al agua!". Pero el agua era tan límpida y azul y Serenella nunca tenía miedo. Bajó de la carretilla donde dejó el ramo. Llevaban el bañador puesto: antes habían estado cazando cangrejos. Giovannino se arrojó, no desde el trampolín porque la zambullida hubiera sido demasiado ruidosa, sino desde el borde. Llegó al fondo con los ojos abiertos y no veía más que azul, y las manos como peces rosados, no como debajo del agua del mar, llena de informes sombras verdinegras. Una sombra rosada encima: ¡Serenella! Se tomaron de la mano y emergieron en la otra punta, con cierta aprensión. No había absolutamente nadie que los viera. No era la maravilla que imaginaban: quedaba siempre ese fondo de amargura y de ansiedad, nada de todo aquello les pertenecía y de un momento a otro ¡fuera!, podían ser expulsados.

Salieron del agua y justo allí cerca de la piscina encontraron una mesa de ping-pong. Inmediatamente Giovannino golpeó la pelota con la paleta: Serenella, rápida, se la devolvió desde la otra punta. Jugaban así, con golpes ligeros para que no los oyeran desde el interior de la casa. De pronto la pelota dio un gran rebote y para detenerla Giovannino la desvió y la pelota golpeó en un gong colgado entre los pilares de una pérgola, produciendo un sonido sordo y prolongado. Los dos niños se agacharon en un arriate de ranúnculos. En seguida llegaron dos criados de chaqueta

blanca con grandes bandejas, las apoyaron en una mesa redonda debajo de un parasol de rayas amarillas y anaranjadas y se marcharon.

Giovannino y Serenella se acercaron a la mesa. Había té, leche y bizcocho. No había más que sentarse y servirse. Llenaron dos tazas y cortaron dos rebanadas. Pero estaban mal sentados, en el borde de la silla, movían las rodillas. Y no lograban saborear los pasteles y el té con leche. En aquel jardín todo era así: bonito e imposible de disfrutar, con esa incomodidad dentro y ese miedo de que fuera sólo una distracción del destino y de que no tardarían en pedirles cuentas.

Se acercaron a la casa de puntillas. Mirando entre las tablillas de una persiana vieron, dentro, una hermosa habitación en penumbra, con colecciones de mariposas en las paredes. Y en la habitación había un chico pálido. Debía de ser el dueño de la casa y del jardín, agraciado de él. Estaba tendido en una mecedora y hojeaba un grueso libro ilustrado. Tenía las manos finas y blancas y un pijama cerrado hasta el cuello, a pesar de que era verano.

A los dos niños que lo espiaban por entre las tablillas de la persiana se les calmaron poco a poco los latidos del corazón. El chico rico parecía pasar las páginas y mirar a su alrededor con más ansiedad e incomodidad que ellos. Y era como si anduviese de puntillas, como temiendo que alguien pudiera venir en cualquier momento a expulsarlo, como si sintiera que el libro, la mecedora, las mariposas enmarcadas y el jardín con juegos y la merienda y la piscina y las alamedas le fueran concedidos por un enorme error y él no pudiera gozarlos y sólo experimentase la amargura de aquel error como una culpa.

El chico pálido daba vueltas por su habitación en penumbra con paso furtivo, acariciaba con sus blancos dedos los bordes de las cajas de vidrio consteladas de mariposas y se detenía a escuchar. A Giovannino y Serenella el corazón les latió aún con más fuerza. Era el miedo de que un sortilegio pesara sobre la casa y el jardín, sobre todas las cosas bellas y cómodas, como una antigua injusticia.

El sol se oscureció de nubes. Muy calladitos, Giovannino y Serenella se marcharon. Recorrieron de vuelta los senderos, con paso rápido pero sin correr. Y atravesaron gateando el seto. Entre las pitas encontraron un sendero que llevaba a la playa pequeña y pedregosa, con montones de algas que dibujaban la orilla del mar. Entonces inventaron un juego espléndido: la batalla de algas. Estuvieron arrojándose las a la cara a puñados, hasta caer la noche. Lo bueno era que Serenella nunca lloraba.

Ítalo Calvino. Biografía.

Nació en Santiago de las Vegas, Cuba el 15 de octubre de 1923. Vivió un tiempo en Francia y muchos años en Italia, donde murió el 19 de septiembre de 1985. Además de novelas y cuentos, Ítalo Calvino escribió una gran cantidad de ensayos.



Primera actividad grupal. Lean nuevamente el texto y después resuelvan en equipo el **cuestionario** siguiente (Tiempo para contestarlo: **20 minutos**):

1. ¿A qué género pertenece el texto? Expliquen su respuesta.

2. ¿Qué tipo de personajes son Giovannino y Serenella? ¿Sirven sus nombres para describir alguna característica de su personalidad?

3. ¿Qué actividades realizan en el jardín de la casa a la que entran? ¿Disfrutan lo que hacen?

4. ¿Qué nos dice el autor respecto a lo que ocurre con el niño de la casa?

5. ¿Qué información omite el autor sobre lo que le ocurre a este niño?

6. ¿Qué les parece sorprendente de este relato?

SEGUNDO TEXTO

abc.es

París Día 22/10/2012

Sección: Actualidad-Internacional

Hallan a un anciano español que llevaba muerto 15 años en su casa de Francia**Fue encontrado ayer viernes, en su cama, en estado esquelético y vestido con un pijama.**

EFE/PARÍS

Un anciano español que llevaba muerto (aparentemente por causas naturales) al menos **una quincena de años** fue encontrado por casualidad por los servicios municipales que buscaban el origen de unas filtraciones de agua en una casa de Lille, norte de Francia.

El director departamental de la seguridad pública de Lille, Didier Perroudou, explicó en una entrevista divulgada hoy por la emisora de radio «France Info» que el hombre, Alberto Rodríguez, nacido en 1921, fue encontrado ayer viernes en su cama **en estado esquelético vestido con un pijama**.

Fue un agente municipal el que entró en la casa, una típica construcción adosada de ladrillo rojo, después de que una vecina hubiera denunciado unas filtraciones de agua.

Aunque el cadáver será examinado hoy por los forenses de esta ciudad próxima a la frontera con Bélgica, en principio «nada induce a pensar en un acto criminal», indicó Perroudou.

«El estado de la casa -precisó- lleva a pensar en una muerte tranquila, en alguien que se murió en la cama», aunque no se tiene certeza de cuándo se produjo el deceso y las pistas iniciales se limitan a cartas que fueron distribuidas en 1997.

Precisamente, en paralelo a la determinación de las causas del fallecimiento los investigadores van a tratar de averiguar cómo ha sido posible que **nadie se inquietara** del hecho de que Rodríguez no diera señales de vida en los últimos tres lustros.

«Nos hará falta tiempo para descubrir de dónde vino, qué hacía y cuáles podían ser sus relaciones», comentó el responsable de la seguridad.

«No parece que tuviera familia en las proximidades. Al ser propietario de su casa, no llamó la atención. Por qué nadie se dio cuenta de su muerte, probablemente porque no tenía relaciones sociales en el barrio», especuló Perroudou.

«Es **la muerte de un hombre solo** en una sociedad en la que **no prestamos atención a nuestro vecino**», concluyó.

Segunda actividad grupal (Tiempo de resolución: **10 minutos**).

INSTRUCCIÓN: Haciendo una comparación entre lo que se expone en el cuento “El jardín encantado” y la nota periodística, elaboren 2 **hipótesis** sobre las posibles razones de lo ocurrido en cada caso a partir de los siguientes enunciados:

El niño estaba solo porque...	El anciano estaba solo porque...
Primera hipótesis	Primera hipótesis
Segunda hipótesis	Segunda hipótesis
Hipótesis de mis compañeros	Hipótesis de mis compañeros
El niño no salía de su cuarto porque...	El anciano no hablaba con sus vecinos porque...
Primera hipótesis	Primera hipótesis
Segunda hipótesis	Segunda hipótesis
Hipótesis de mis compañeros	Hipótesis de mis compañeros

Tercera actividad grupal (Tiempo de resolución: 15 minutos).

INSTRUCCIÓN: Reflexionen sobre **las actividades y actitudes cotidianas** que, en ciertas circunstancias, podrían contribuir a la deshumanización de la sociedad. Anoten algunos ejemplos y propongan soluciones.

ACTIVIDADES cotidianas	Por qué puede contribuir a la deshumanización	Solución que se propone
Ejemplo: Escuchar música de un reproductor personal con audífonos a alto volumen.	Porque es una forma de aislarse del mundo que nos rodea, al menos mediante el sentido del oído. Alguien podría saludarnos o pedir ayuda sin que nos enteremos.	Moderar el tiempo que utilizamos un reproductor personal de música y el volumen con el que lo hacemos.
Propuestas de mis compañeros		

ACTITUDES Cotidianas	Por qué puede contribuir a la deshumanización	Solución que se propone
Ejemplo: El prejuicio	Porque le niega a uno y a los demás la oportunidad de conocer los aspectos positivos de las personas.	Darnos la oportunidad de conocer a los demás buscando sus virtudes, sin dejarnos influir por comentarios negativos.
Propuestas de mis compañeros		

Rúbrica de calificación

FECHA: _____

GRADO Y GRUPO: _____ **NOMBRE DEL EQUIPO:** _____

INTEGRANTES: _____

ACTIVIDAD				PUNTAJE
CUESTIONARIO	Comprenden información literal e inferencial del texto 6	Comprenden sólo la información literal del texto 4-5	Comprenden poca información del texto 3	
TABLA DE HIPÓTESIS	Todas las hipótesis son pertinentes 8	Algunas hipótesis son pertinentes 6-7	Las hipótesis son poco pertinentes 5	
LISTA DE ACTIVIDADES Y ACTITUDES	Todas las propuestas son coherentes 6	Algunas propuestas son coherentes 5	Falta desarrollar coherencia en las propuestas 4	
PUNTAJE TOTAL/2				

DIPOSITIVAS PRESENTADAS DURANTE LA LECTURA DEL CUENTO

¿QUÉ HABÍA EN EL
JARDÍN ENCANTADO?

FUERA



Rieles
y
durmientes

PITAS GRISES



IPOEMAS, PERO SIN FLORES.



DENTRO

UN
ARRIATE

SENDEROS DE PEDREGULLO



Guijarros



ARBUSTOS DE
MADROÑO



Petunias y
volúbilis



ALREDEDOR

UN SETO
DE
ÁRBOLES





BALAUSTRADAS

UNA PÉRGOLA CON UN GONG



ESPALDERAS DE BOJ

**UN ARRIATE DE
RANÚNCULOS**



“La intertextualidad como herramienta para el aprendizaje significativo de la literatura”.

Profesor: Alejandro Sánchez González

Secuencia didáctica. **“La casa de Asterión’: las dos caras del mito”.**

Asignatura: Literatura I. Bloque II. Reconoces el género narrativo.

Programa de la Dirección General del Bachillerato

Género narrativo	Cuento
Propósito	El alumno identifica e interpreta las características del cuento, a partir de la investigación que realiza sobre su contenido y contexto.
Contenido temático	Análisis literario. “La casa de Asterión”.
Objetivo general	Que el estudiante reconozca la importancia de la investigación a fin de comprender el cuento “La casa de Asterión”.
Objetivos específicos	<p>El participante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha la lectura del cuento “La casa de Asterión” y selecciona la información que desconoce del mismo. - Recuerda las características formales del mito. - Investiga la información necesaria para comprender este cuento moderno. - Relaciona ilustraciones del minotauro de acuerdo a las versiones que presentan diversas fuentes bibliográficas. - Reconoce la necesidad de evaluar distintas versiones y argumentos para formarse una opinión más amplia sobre un asunto. - Analiza las características de los distintos tipos de narrador y su influencia en la percepción del conflicto. - Reflexiona sobre el proceso de investigación realizado para comprender un texto complejo.

EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Glosario de palabras desconocidas. - Cuestionario con preguntas de investigación. - Cuadro comparativo de las características del minotauro. - Comentario final.
------------	---

Competencias literarias

- Conceptuales El alumno:
 - Recuerda las características del mito.
 - Identifica dos versiones sobre el mito del minotauro.

- Procedimentales
 - Participa con sus opiniones en una discusión grupal.
 - Emplea las siguientes estrategias de lectura: escuchar, investigar y releer.
 - Identifica la información que necesita investigar para comprender el cuento que se le propone.
 - Investiga de forma grupal la información que considera necesaria.
 - Se cuestiona sobre la influencia que ejerce el tipo de narrador que presenta el texto en la interpretación que se hace del mismo.
 - Expresa oralmente los resultados del trabajo en equipo.
 - Elabora un escrito con las conclusiones a las que ha llegado sobre la temática trabajada a partir del cuento analizado.
 - Registra por escrito los comentarios de sus compañeros.

- Actitudinales

- Ejercita su capacidad de interpretación de textos literarios complejos y reconoce la importancia de la investigación para lograrlo.
- Colabora con sus compañeros para realizar una investigación grupal.
- Valora lo necesario que es escuchar las versiones involucradas para tener una opinión más amplia sobre un asunto.
- Valora los puntos de vista de otros estudiantes.

Duración de la secuencia didáctica: 3 sesiones de 50 minutos.

Materiales:

- Copias del material de trabajo
- Diccionarios
- Copias del material de investigación

Primera sesión

5 minutos Explicación de los objetivos y distribución de la primera parte del material (pp. 1-4 y 9).

5 minutos Lectura de 2 casos con opinión de los alumnos.

10 minutos **Lectura** del cuento “La casa de Asterión” en voz alta por un alumno.

10 minutos **Después de la lectura**, el profesor pregunta a los alumnos lo que entendieron del cuento y qué otras cosas requieren saber para comprenderlo mejor. Elaboran un **cuestionario** con las preguntas que deberán investigar y un **glosario** de palabras que no entienden.

El profesor supervisa y orienta, en su caso, a que los alumnos propongan preguntas y términos que respondan a la información clave, como las que aparecen a continuación:

CUESTIONARIO

¿Quién es Asterión y de dónde provino?

¿Qué características tiene el mito?

¿Quiénes son los hombres que entran a donde se encuentra Asterión?

¿Quiénes son Teseo y Ariadna?

¿Qué es el Templo de las hachas?

¿En dónde se encuentra el personaje y por qué está allí?

GLOSARIO

abrevadero

intrincado

agazapar

minucias

aljibe

misanropía

bifurcar

pompas

bizarro

redentor

deplorar

reverberar

estilóbato

triviales

galería

vestigio

grey

20 minutos Los participantes se dividen en dos equipos para realizar la **investigación** sobre el mito del minotauro y un glosario de palabras y conceptos mencionados en “La casa de Asterión”. Deberán concluir en casa lo que no terminen durante el tiempo restante de clase.

Segunda sesión

- 5 minutos Breve repaso de los objetivos y del cuento leído, así como los principales puntos que quedaron por investigarse para comprenderlo.
- 15 minutos El grupo que investigó las preguntas del cuestionario comparte el **resultado de su investigación** con el resto de sus compañeros, quienes realizan **anotaciones** de cada respuesta a las preguntas en el material fotocopiado o en su cuaderno. Después de esto, el profesor distribuye la segunda parte del material (pp. 5-10). Del conjunto de **imágenes** del minotauro que aparecen en la p. 5, ellos seleccionan la que les parece más representativa de acuerdo a la información presentada en la investigación.
- 10 minutos El grupo que investigó las palabras del glosario explica el significado de los términos a sus compañeros, quienes toman nota de éstos.
- 10 minutos Otro alumno **lee** “La casa de Asterión”, por segunda vez para el grupo.
- 10 minutos El profesor pregunta a los alumnos lo que entendieron del cuento. A partir de sus **comentarios**, ellos escriben en un **cuadro comparativo** las semejanzas y diferencias que encuentran entre el mito del minotauro y el cuento “La casa de Asterión” sobre esta figura mitológica. Después de ello, observan el mismo conjunto de imágenes del minotauro, entre las cuales seleccionan la que les parezca más representativa de acuerdo con la versión borgiana.

Tercera sesión

- 5 minutos Se pedirá que un alumno relate de qué trata el cuento “La casa de Asterión” y a otro que mencione las diferencias entre este cuento y el mito griego.
- 15 minutos Los alumnos contestan individualmente algunas preguntas sobre el **tipo de narrador** que encontraron en el cuento leído y su influencia en la opinión que tienen del minotauro. Dirigidos por el profesor, **comentan** con el grupo sus respuestas.
- 15 minutos Los discentes enumeran los **pasos de la investigación** que realizaron para comprender el cuento “La casa de Asterión”, elaboran un **breve comentario** sobre la importancia de la investigación para comprender un texto complejo haciendo una comparación sobre lo que se puede hacer ante un problema real a fin de emitir un juicio objetivo. Finalmente ponen por escrito lo que el minotauro representa para cada uno de ellos.
- 15 minutos El profesor pide la participación voluntaria de quienes quieran leer sus escritos. Concluye resaltando los comentarios que valoran la investigación y evaluación de argumentos ante un problema.

Obras de consulta

Aspectos básicos de los mitos griegos. Carlos Parada y Maicar Förlag. Creado en 1997. Disponible en: <http://www.maicar.com/GML/000Spanish/AspectosBasicos.html>

Biblioteca. Apolodoro. Margarita Rodríguez de Sepúlveda trad. Gredos, Madrid: 1985.

Diccionarios.com. *Millones de personas. Millones de palabras*. Disponible en: <http://www.diccionarios.com/>

Mitología griega. "El minotauro". Creado el 9 de noviembre de 2007. Disponible en: <http://mitologiagriegacl.blogspot.mx/2007/11/el-minotauro.html>

Real Academia Española. "Diccionario de la lengua española". Disponible en: <http://rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Red historia. "Mitología griega: Teseo y el minotauro". María Santiago. Creado el 25 de abril de 2012. Disponible en: <http://redhistoria.com/mitologia-griega-teseo-y-el-minotauro/>

Wikipedia. *La enciclopedia libre*. "Palacio de Cnosos". Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Palacio_de_Cnosos

“La intertextualidad como herramienta para la comprensión de la literatura”.

MATERIAL DE TRABAJO

Profesor: Alejandro Sánchez González

Secuencia didáctica: **“La casa de Asterión’: Las dos caras del mito”.**

Asignatura: Literatura I. Bloque II. Reconoces el género narrativo.

Programa de la Dirección General del Bachillerato.

Propósito: El alumno identifica e interpreta las características del cuento, a partir de la investigación que realiza sobre su contenido y contexto.

Objetivo: Reconocerás la importancia de la investigación a fin de formarte una opinión lo más completa posible sobre dos textos que narran un misma historia.

Primera actividad.

Instrucción: Presta atención a las siguientes situaciones hipotéticas y comenta tu opinión sobre las reacciones en los dos casos.

Primer caso

Marco pidió permiso a sus padres para asistir a una fiesta con sus primos el sábado a las 7 de la noche. Ellos accedieron a permitirle que fuera por primera vez en el auto de la familia con la condición de que regresara a las 11 a casa. Ese día por la noche estuvieron esperándolo con cierta angustia y aunque marcaron a su teléfono, el sistema de comunicación los enviaba al buzón de voz. Cuando por fin llegó él, pasada la media noche, sus padres le dijeron, muy disgustados, que no tenía permiso de salir al día siguiente con su equipo deportivo para disputar la final del torneo porque estaba castigado. Acto seguido, cerraron la puerta de su recámara.

Segundo caso

Laura está con sus amigas comiendo en un restaurante de un centro comercial cuando ve a cierta distancia a través de los cristales a su novio Daniel entrando al lugar. En ese momento va saliendo una joven que se topa con él y con quien se detiene a platicar. Después de unos momentos él la abraza y se sienta con ella acariciándole el hombro mientras siguen hablando. Luego de unos minutos se despide de ella con un largo abrazo. Cuando Laura se encuentra con Daniel le dice que no quiere volver a verlo y que no la

busque ni le dé explicaciones, pues lo que ella acaba de ver no deja lugar a ninguna duda respecto a las intenciones de él.

Para comentar:

¿Cómo habrías reaccionado si fueras uno de los padres de Marco?

¿Qué piensas de la reacción de Laura?

¿Es suficiente lo que se sabe en ambos casos para formarse una opinión completa respecto a lo que ocurrió?

Instrucción: Leamos el siguiente cuento.

“La casa de Asterión”

Jorge Luis Borges

Sé que me acusan de soberbia, y tal vez de misantropía, y tal vez de locura. Tales acusaciones (que yo castigaré a su debido tiempo) son irrisorias. Es verdad que no salgo de mi casa, pero también es verdad que sus puertas (cuyo número es infinito) están abiertas día y noche a los hombres y también a los animales. Que entre el que quiera. No hallará pompas femeninas aquí ni el bizarro aparato de los palacios, pero sí la quietud y la soledad. Asimismo hallará una casa como no hay otra en la faz de la Tierra. (Mienten los que declaran que en Egipto hay una parecida.) Hasta mis detractores admiten que no hay un solo mueble en la casa. Otra especie ridícula es que yo, Asterión, soy un prisionero. ¿Repetiré que no hay una puerta cerrada, añadiré que no hay una cerradura? Por lo demás, algún atardecer he pisado la calle; si antes de la noche volví, lo hice por el temor que me infundieron las caras de la plebe, caras descoloridas y aplanadas, como la mano abierta. Ya se había puesto el Sol, pero el desvalido llanto de un niño y las toscas plegarias de la grey dijeron que me habían reconocido. La gente oraba, huía, se prosternaba; unos se encaramaban al estilóbato del templo de las Hachas, otros juntaban piedras. Alguno, creo, se ocultó bajo el mar. No en vano fue una reina mi madre; no puedo confundirme con el vulgo; aunque mi modestia lo quiera.

El hecho es que soy único. No me interesa lo que un hombre pueda transmitir a otros hombres; como el filósofo, pienso que nada es comunicable por el arte de la escritura. Las enojosas y triviales minucias no tienen cabida en mi espíritu, que está capacitado para lo grande; jamás he retenido la diferencia entre una letra y otra. Cierta impaciencia generosa no ha consentido que yo aprendiera a leer. A veces lo deploro porque las noches y los días son largos.

Claro que no me faltan distracciones. Semejante al carnero que va a embestir, corro por las galerías de piedra hasta rodar al suelo, mareado. Me agazapo a la sombra de un aljibe o a la vuelta de un corredor y juego a que me buscan. Hay azoteas desde las que me dejo caer, hasta ensangrentarme. A cualquier hora puedo jugar a estar dormido, con los ojos cerrados y la respiración poderosa. (A veces me duermo realmente, a veces ha cambiado el color del día cuando he abierto los ojos). Pero de tantos juegos el que prefiero es el de otro Asterión. Finjo que viene a visitarme y que yo le muestro la casa. Con grandes reverencias le digo: *Ahora volvemos*

a la encrucijada anterior o Ahora desembocamos en otro patio o Bien decía yo que te gustaría la canaleta o Ahora verás una cisterna que se llenó de arena o Ya verás cómo el sótano se bifurca. A veces me equivoco y nos reímos buenamente los dos.

No sólo he imaginado esos juegos; también he meditado sobre la casa. Todas las partes de la casa están muchas veces, cualquier lugar es otro lugar. No hay un aljibe, un patio, un abrevadero, un pesebre; son catorce (son infinitos) los pesebres, abrevaderos, patios, aljibes. La casa es del tamaño del mundo; mejor dicho, es el mundo. Sin embargo, a fuerza de fatigar patios con un aljibe y polvorientas galerías de piedra gris he alcanzado la calle y he visto el templo de las Hachas y el mar. Eso no lo entendí hasta que una visión de la noche me reveló que también son catorce (son infinitos) los mares y los templos. Todo está muchas veces, catorce veces, pero dos cosas hay en el mundo que parecen estar una sola vez: arriba, el intrincado Sol; abajo, Asterión. Quizá yo he creado las estrellas y el Sol y la enorme casa, pero ya no me acuerdo.

Cada nueve años entran en la casa nueve hombres para que yo los libere de todo mal. Oigo sus pasos o su voz en el fondo de las galerías de piedra y corro alegremente a buscarlos. La ceremonia dura pocos minutos. Uno tras otro caen sin que yo me ensangrienté las manos. Donde cayeron, quedan, y los cadáveres ayudan a distinguir una galería de las otras. Ignoro quiénes son, pero sé que uno de ellos profetizó, en la hora de su muerte, que, alguna vez llegaría mi redentor. Desde entonces no me duele la soledad, porque sé que vive mi redentor y al fin se levantará sobre el polvo. Si mi oído alcanzara todos los rumores del mundo, yo percibiría sus pasos. Ojalá me lleve a un lugar con menos galerías y menos puertas. ¿Cómo será mi redentor?, me pregunto. ¿Será un toro o un hombre? ¿Será tal vez un toro con cara de hombre? ¿O será como yo?

El Sol de la mañana reverberó en la espada de bronce. Ya no quedaba ni un vestigio de sangre.

-¿Lo crearás, Ariadna? -dijo Teseo-. El minotauro apenas se defendió.

Segunda actividad. Formulen las preguntas de un cuestionario respecto a la información que requieren conocer para comprender el cuento leído, así como un glosario de los términos que desconocen y creen necesarios para entenderlo mejor.

Equipo 1. **Investigación.** (Tiempo para la realización: **25 minutos**) Instrucción: Contesten las preguntas que plantearon, con ayuda de las obras de consulta sugeridas en la página 8.

CUESTIONARIO

1. _____

2. _____

Ahora que conoces los antecedentes del minotauro en la cultura griega, ¿cuál de las siguientes imágenes te parece que se corresponde con la del minotauro **en el mito griego**?



Ya que hemos investigado los antecedentes del minotauro y las palabras que necesitamos para comprender mejor el cuento “La casa de Asterión”, démosle una **segunda lectura**.

Tercera actividad.

Instrucción: Piensa en las semejanzas y diferencias que encuentras entre la versión griega y la borgiana respecto a cómo es el minotauro y anota 3 de ellas en el siguiente cuadro (Tiempo: **10 minutos**).

	3 DIFERENCIAS	3 SEMEJANZAS
El minotauro en el mito griego	<hr style="border-top: 1px dashed red;"/> <hr style="border-top: 1px dashed red;"/> <hr style="border-top: 1px dashed red;"/>	<hr style="border-top: 1px dashed red;"/> <hr style="border-top: 1px dashed red;"/> <hr style="border-top: 1px dashed red;"/>
El minotauro de Borges	<hr style="border-top: 1px dashed red;"/> <hr style="border-top: 1px dashed red;"/> <hr style="border-top: 1px dashed red;"/>	<hr style="border-top: 1px dashed red;"/> <hr style="border-top: 1px dashed red;"/> <hr style="border-top: 1px dashed red;"/>

Ahora, ¿cuál de las siguientes imágenes crees que se corresponde con la del minotauro en el cuento “La casa de Asterión”?



Cuarta actividad. Hablemos del narrador.

Instrucción: Contesta las siguientes preguntas de forma individual (Tiempo de realización: **5 minutos**).

¿Qué tipo de narrador hay en el cuento “La casa de Asterión”?

¿Crees que cambiaría la percepción del lector sobre el minotauro si el cuento tuviera otro tipo de narrador? ¿Por qué?

Lo que comentaron mis compañeros

Quinta actividad. Resumen del trabajo (Tiempo de realización: 15 minutos).

1. Numera los pasos que efectuó todo el grupo para comprender el cuento “La casa de Asterión”.

2. Explica, en un máximo de 5 líneas, lo importante que resulta la investigación para comprender un cuento complejo como “La casa de Asterión”, y –haciendo una comparación– por qué es necesario averiguar todos los elementos posibles antes de realizar un juicio sobre un problema en la vida real.

LO QUE COMENTARON MIS COMPAÑEROS

3. Indica qué representa el minotauro para ti.

LO QUE COMENTARON MIS COMPAÑEROS

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

GLOSARIO	EN TODOS LOS CASOS	EN ALGUNOS CASOS	EN NINGÚN CASO	PUNTOS
Se investigaron todas las palabras que el grupo seleccionó como necesarias para comprender la información.	3	2	1-0	
Se eligió la definición más apropiada al tema cuando el diccionario ofrecía más de una opción.	4	3-2	1-0	
La transcripción, resumen o paráfrasis reflejan que se comprendió el significado del término investigado.	3	2	1-0	
PUNTAJE TOTAL				

CUESTIONARIO	EN TODOS LOS CASOS	EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS	EN POCOS O NINGÚN CASO	PUNTOS
Se investigaron las preguntas que el grupo seleccionó como necesarias para comprender la información.	3	2	1-0	
Se eligió la información más apropiada para explicar las preguntas específicas.	4	3-2	1-0	
La transcripción, resumen o paráfrasis reflejan que se comprendió el mito griego del minotauro.	3	2	1-0	
PUNTAJE TOTAL				

ÚLTIMA SESIÓN

	DE FORMA SUFICIENTE Y CON TODA CLARIDAD	CON CIERTA SUFICIENCIA Y CLARIDAD	DE FORMA INSUFICIENTE Y/O SIN CLARIDAD	PUNTAJE
Identificó el tipo de narrador que hay en el cuento.	3	2	1	
Señaló y sustentó si habría o no cambios de percepción en la lectura con un narrador en 2ª o 3ª persona.	3	2	1	
Identificó y numeró correctamente los pasos efectuados para la comprensión del cuento en esta secuencia.	4	3-2	1	
Explicó la importancia de la investigación para comprender un texto complicado como "La casa de Asterión".	4	3-2	1	
Indicó lo que significa el minotauro para él.	3	2	1	
Tomó registro de lo que comentaron sus compañeros.	3	2	1	
PUNTAJE TOTAL				

“La intertextualidad como herramienta para el aprendizaje significativo de la literatura”.

Profesor: Alejandro Sánchez González

Asignatura: Literatura I. Bloque VI. Identificas y analizas las características de la novela.

Programa de la Dirección General del Bachillerato

Secuencia didáctica. **La importancia de la identidad personal**

Género narrativo	Novela
Propósito	El alumno reflexiona, a partir del análisis de la novela <i>Los años falsos</i> , sobre cuestiones en torno a la identidad personal.
Contenido temático	Análisis literario. La identidad emocional del sujeto en la novela <i>Los años falsos</i> .
Objetivo general	Que el participante identifique los elementos estructurales de la novela por medio del análisis de la obra de Josefina Vicens titulada <i>Los años falsos</i> .
Objetivos específicos	<p>El discente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona sobre problemas de identidad, a partir de una reseña de los pintores Vincent Van Gogh y Salvador Dalí. - Expone sus ideas, ante el grupo, sobre el tema de la identidad individual. - Estructura la creación de una novela a partir de la problemática de la identidad personal. - Identifica el tipo de narración en segunda persona. - Escucha y participa en la lectura de una novela para analizar los elementos de la problemática planteada por el autor. - Identifica acciones y actitudes necesarias para el desarrollo sano de una identidad personal dentro del ámbito familiar.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura de una novela (grupal). - Análisis de la novela mediante preguntas dirigidas (individual). - Representación gráfica de frases con una imagen de fondo (grupal). - Propuesta de final cerrado (individual). - Registro escrito de comentarios de sus compañeros.

Competencias literarias

- Conceptuales El alumno:
 - Recuerda los elementos estructurales de la novela.
 - Identifica y clasifica a los personajes de la novela *Los años falsos*.
 - Reconoce la importancia de la identidad personal.
 - Identifica la narración en segunda persona.
- Procedimentales
 - Expone sus ideas ante el grupo.
 - Emplea las siguientes estrategias de comprensión lectora: escuchar, leer y plantear hipótesis.
 - Señala elementos de la novela *Los años falsos* que permiten la exposición y comprensión de una problemática identitaria compleja.
 - Plantea en equipo, y por escrito, la estructura de una novela hipotética y expresa oralmente los acuerdos a los que han llegado.
 - Analiza, mediante un árbol genealógico y un cuestionario, algunos personajes de la novela leída.
 - Realiza una representación gráfica de frases, en forma grupal, en la que expone situaciones que favorecen o atentan contra el desarrollo de la identidad del individuo.
 - Elabora, por escrito, una propuesta de final cerrado para la novela *Los años falsos*.
 - Toma registro de las opiniones de sus compañeros.
- Actitudinales
 - Escucha y valora las opiniones de sus compañeros.
 - Colabora en equipo para los trabajos de evaluación.
 - Efectúa por su cuenta la lectura asignada.
 - Se interesa en reconocer la problemática psicológica del protagonista de la novela *Los años falsos*.

Duración de la secuencia didáctica: 2 sesiones de 100 minutos.

Materiales:

- Copias del material de trabajo
- Tijeras
- Apartados 9 a 21 de la novela en formato electrónico o impreso
- Pegamento
- Cartulinas
- Marcadores de color
- Imagen de fondo para la representación gráfica, dibujada o impresa
- Proyector

Primera sesión (100 minutos)

- | | |
|------------|--|
| 5 minutos | Presentación de la sesión, explicación de los objetivos y distribución del material. |
| 5 minutos | Reproducción de una reseña en audio e imágenes de los pintores Salvador Dalí y Vincent Van Gogh. El docente pide comentarios a los estudiantes sobre el problema de estos artistas. |
| 10 minutos | Lectura de los textos “Derecho al nombre e identidad” y “Reflexiones sobre el derecho a la identidad de niñas, niños y adolescentes en México”, a partir del cual se realiza una discusión grupal sobre la importancia que tiene en el individuo la elección de su nombre. El profesor anotará en el pizarrón las ideas que se expongan. |
| 20 minutos | Los alumnos, en equipos de 5, estructuran un texto literario narrativo en el que plantean la problemática de la identidad personal. Deciden el subgénero literario, los personajes, tipo de narrador, el argumento y el tipo de final que tendría. Lo ponen por escrito. |
| 10 minutos | Los equipos explican sus propuestas ante el grupo, dirigidos por el profesor, quien va seleccionando de entre estas las que componen la obra que se analizará. Luego de escribirlas en el pizarrón, presenta a los alumnos la novela de Josefina Vicens titulada <i>Los años falsos</i> . A partir del título, y los elementos estructurales señalados, los alumnos plantean hipótesis sobre el argumento de la obra. En caso necesario, |

propone los elementos que no hayan sido planteados por los equipos, como podría ser el narrador en segunda persona.

25 minutos Se inicia la **lectura** de la novela. El profesor lee algunos apartados y asigna a algunos participantes para que lean otros. Durante la lectura, el profesor realiza **pausas** permitiendo que los alumnos realicen **hipótesis, interpretaciones** y se planteen **preguntas** respecto a los sucesos que presenta la narración (Se sugiere que se lean los primeros ocho apartados de la novela).

25 minutos Con ayuda de un árbol genealógico, los estudiantes indican –de forma individual– qué **personajes** intervienen en la trama y cuál es su papel dentro de ella. A continuación responden una serie de preguntas respecto a la relación del protagonista con su familia y situaciones que revelan un problema identitario. Luego del tiempo indicado, los estudiantes comentan, voluntariamente, sus respuestas ante el grupo.

El maestro indica a los alumnos que lean, por su cuenta y antes de la siguiente sesión, los **apartados 9 a 21** de la novela y complementen la información del cuestionario y el árbol genealógico. Para lo anterior, debe asegurarse de que tengan copias de éstos o acceso a un sitio de internet donde puedan leerlo.

Segunda sesión (100 minutos)

15 minutos El profesor pide a los alumnos que **comenten** qué otros elementos del conflicto de identidad del protagonista encontraron durante su lectura y las respuestas que dieron a las preguntas del cuestionario. Destaca de entre las respuestas el tipo de narrador en 2ª persona del singular, indicando sus características.

20 minutos El docente da **lectura** a los últimos 4 apartados de la novela *Los años falsos* haciendo pausas para permitir la intervención de los participantes con hipótesis, interpretaciones y respuestas a las preguntas que les plantea.

15 minutos Los miembros del grupo **comentan** qué les pareció la novela y si cumplió sus expectativas. Retoman el análisis de las acciones del protagonista que fueron en detrimento de su identidad y las ponen por escrito en el material de trabajo.

Preguntas para comentar con el grupo.

¿Qué les pareció la novela?

¿Hubo más acciones que destruyeran la individualidad del protagonista?

¿Cumplió sus expectativas?

¿Qué tan predecibles fueron los acontecimientos?

30 minutos Los equipos **realizan una representación gráfica de frases** –en una cartulina–, similar a los *memes* de imágenes con diversas frases, que se han popularizado en Facebook. Deberá componerse de dos partes: de un lado expondrá situaciones que a su parecer favorecen la construcción de la identidad personal; en el otro, situaciones que actúan en contra de ese proceso, con una imagen al centro, de una persona o un animal, que refleje un estado de ánimo acorde con las frases. En caso de que se cuente con un programa de diseño de fácil empleo o alguno conocido por los alumnos, se puede optar por realizar el gráfico en ese tipo de diseño, el cual podría además, publicarse en redes sociales como una actividad de difusión. En cualquier caso debe planearse su realización en tiempo y forma.

Después, cada equipo **explica** ante el grupo los elementos que forman su representación gráfica y la interpretación que le dan con respecto al tema de la identidad. Los demás equipos hacen **comentarios** sobre los elementos que les parecen acertados y **sugerencias** sobre aquellos elementos que pueden ser mejorados.

El profesor destaca que tales frases o formas de pensar, por sí mismas, no tienen por qué afectar a un individuo, pues cada uno puede decidir qué importancia le dará a esas opiniones.

20 minutos Individualmente, los alumnos proponen **finales alternativos** para la novela con base en las dos posibilidades siguientes:

a) El protagonista logra resolver sus conflictos de personalidad.

b) El protagonista no consigue resolver sus conflictos de identidad.

Para finalizar, de forma voluntaria, dan lectura a algunas de las propuestas y el profesor destaca la coherencia de las ideas presentadas en relación con los sucesos de la novela.

OBRAS CONSULTADAS

De Pablo Pardo, Juan C. y Alfredo E. Buzzi. “Enfermos famosos. Vincent Van Gogh”. *Diagnóstico Médico*. Año 4 Núm. 13 dic. 2010. Consultado el 15 de octubre de 2013. Disponible en: http://www.diagnosticomedico.com/archivos/revista/revista_n13.pdf

González Contró, Mónica. *Boletín mexicano de derecho comparado*. Nueva serie, año XLIV, núm. 130, enero-abril de 2011. p. 114. Consultado el 19 de noviembre de 2013. Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/pdf/DerechoComparado/130/art/art4.pdf>

Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social de Perú. “Derecho al nombre. Tener un nombre es mi derecho”. Consultado el 19 de noviembre de 2013. Disponible en: http://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/mi_nombre/nombre.htm

Vicens, Josefina. El libro vacío / *Los años falsos*. FCE, México: 2006. También disponible en: <http://es.scribd.com/doc/45805798/Los-anos-falsos-Josefina-Vicens>

“La intertextualidad como herramienta para el aprendizaje significativo de la literatura”.

Profesor: Alejandro Sánchez González

MATERIAL DE TRABAJO

Asignatura: Literatura I. Bloque VI. Identificas y analizas las características de la novela.

Dirección General del Bachillerato

Secuencia didáctica. **La importancia de la identidad personal.**

PRIMER TEXTO.

DERECHO AL NOMBRE E IDENTIDAD

TENER UN NOMBRE ES MI DERECHO

El nombre es el signo que distinguirá de por vida a cada una de las personas, permitiendo su identificación e individualización.

En tal sentido, todas las personas tienen derecho a tener un nombre, lo cual se hace efectivo a través de la inscripción del nacimiento en la Oficina de Registro de Estado Civil, este hecho es un requisito indispensable para que el Estado reconozca a la persona como ciudadano [...]; a partir de la inscripción de nacimiento la persona adquiere existencia y [legalidad] y por tanto la posibilidad de ser protegido por el Estado y de ejercer sus otros derechos.

Es importante tener en cuenta que [existen] diferencias entre el derecho al nombre, la identidad y la filiación... revisemos [estos] conceptos:

Identidad:

Es la imagen de la persona que se proyecta a través de rasgos y signos característicos que son inherentes a ella y que la diferencian de las demás; estos rasgos son invariables en el tiempo y permiten a los demás conocer a la persona en sí misma, en lo que real y específicamente ella es.

La identidad es el sello característico de cada persona, considera aspectos culturales, lingüísticos, religiosos y sociales que [conllevan] a que la persona se reconozca a sí misma y se distinga de las demás, presentándose con un nombre y una identificación (*Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social de Perú*).

SEGUNDO TEXTO

Reflexiones sobre el derecho a la identidad de niñas, niños y adolescentes en México.

Según la Real Academia Española, la identidad se define como “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás. Conciencia que una persona

tiene de ser ella misma y distinta a las demás”. En el caso de las niñas y niños –aunque no exclusivamente-, como bien ha quedado estipulado en las leyes, la identidad se relaciona con la formación sobre los progenitores, además de los derechos ya mencionados. Es claro que el derecho a la identidad en estos casos debe ir más allá que los meros derechos vinculados con la filiación, pues de lo contrario no habría un derecho a la identidad propiamente dicho, sino un conjunto de derechos y obligaciones que, en todo caso, debieran ser garantizados por cualquier medio (*Boletín mexicano de derecho comparado*).

INSTRUCCIÓN: En equipos de 5, estructuren un **texto literario narrativo** en el que planteen la problemática de la identidad personal, guiados por las siguientes preguntas.

¿Cómo plantearían la importancia de la identidad personal en un texto literario?

¿Qué subgénero literario sería el más conveniente y por qué?

¿Cuál sería el argumento?

¿Qué tipo de narrador tendría y por qué razón?

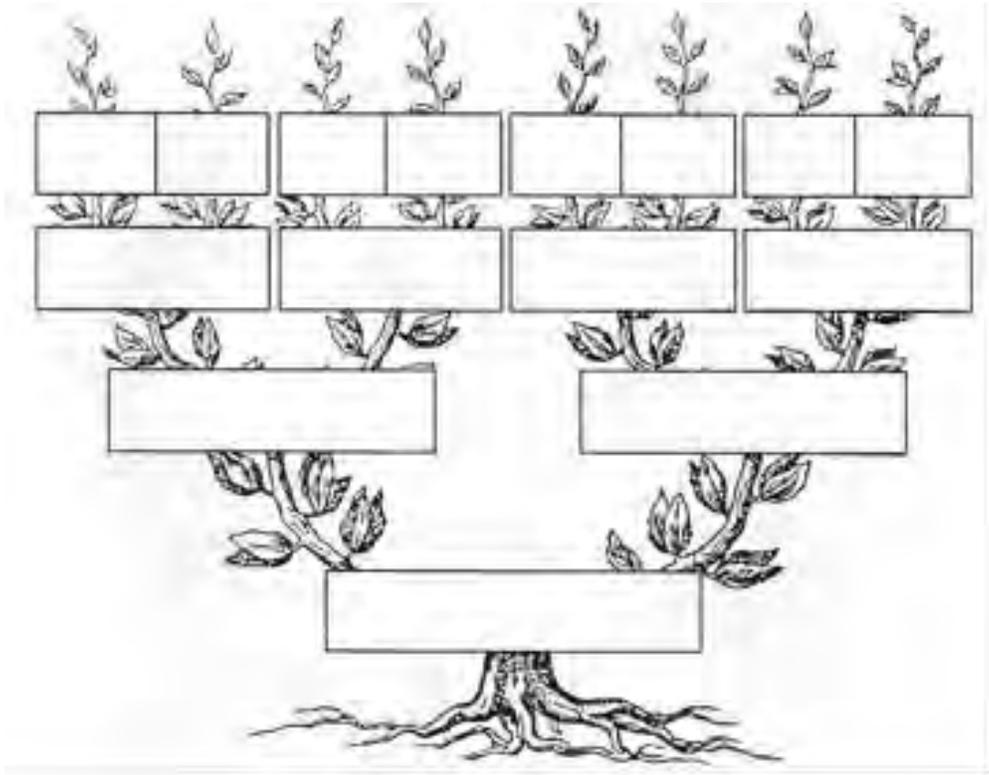
¿Cómo sería el protagonista?

¿Qué otros personajes intervendrían?

¿Qué final tendría?

INSTRUCCIÓN: Con ayuda del siguiente árbol genealógico registra los personajes principales de la novela. Haz las anotaciones que creas necesaria en los espacios de alrededor.

Personajes de *Los años falsos*



Preguntas para el análisis del conflicto. Reflexiona en lo siguiente:

¿Cómo es la relación del muchacho con...

...su padre?

...su madre?

...sus hermanas?

¿Qué situaciones de la trama nos hacen pensar que el protagonista tiene un problema de identidad?

Preguntas para responder en casa y comentar en la segunda sesión.

¿Cómo describirías al protagonista de la novela?

¿Qué acciones fueron en detrimento de la identidad del protagonista?

¿Qué piensas de la elección de un narrador en segunda persona, por parte de la escritora, para esta novela?

INSTRUCCIÓN: En una cartulina realicen en equipo una doble representación gráfica, ya sea dividiéndola por la mitad o usando los dos lados. Para cada caso, deben pegar o dibujar en el centro la imagen de una persona o un animal que refleje un estado de ánimo adecuado con frases escritas alrededor que, en un caso, ustedes identifiquen una posible influencia negativa en la identidad personal de un individuo y, en el otro caso, frases que pueden influir positivamente en su identidad. Después, el profesor les pedirá que presenten y expliquen brevemente las frases que seleccionaron (Tiempo para su elaboración: 20 minutos).

Luego de realizar la representación gráfica en equipo.

Frases que mis compañeros exponen como negativas en la formación de la identidad.

Frases que mis compañeros proponen como positivas en la formación de la identidad.

Propón, de manera breve, un final cerrado para la novela *Los años falsos* a partir de las siguientes opciones (marca el círculo de la opción que escojas). Tiempo para su elaboración: 10 minutos.

Opción 1. El protagonista logra resolver sus conflictos de identidad.

Opción 2. El protagonista no logra resolver sus problemas de identidad.

Mi propuesta:

OBRAS CONSULTADAS

De Pablo Pardo, Juan C. y Alfredo E. Buzzi. "Enfermos famosos. Vincent Van Gogh". *Diagnóstico Médico*. Año 4 Núm. 13 dic. 2010. Consultado el 15 de octubre de 2013. Disponible en: http://www.diagnosticomedico.com/archivos/revista/revista_n13.pdf

González Contró, Mónica. *Boletín mexicano de derecho comparado*. Nueva serie, año XLIV, núm. 130, enero-abril de 2011. p. 114. Consultado el 19 de noviembre de 2013. Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/pdf/DerechoComparado/130/art/art4.pdf>

Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social de Perú. "Derecho al nombre. Tener un nombre es mi derecho". Consultado el 19 de noviembre de 2013. Disponible en: http://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/mi_nombre/nombre.htm

Vicens, Josefina. *El libro vacío / Los años falsos*. FCE, México: 2006. También disponible en: <http://es.scribd.com/doc/45805798/Los-anos-falsos-Josefina-Vicens>

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Proyecto: **LA IDENTIDAD INDIVIDUAL**

FECHA: _____

GRADO Y GRUPO: _____

NOMBRES DE LOS INTEGRANTES:

ESTRUCTURA DE UNA NOVELA				PUNTAJE
Elección del género y subgénero	Identifican claramente un subgénero narrativo, justificando con argumentos lógicos su elección. 5	Identifican un subgénero narrativo, justificando con argumentos de cierta lógica su elección. 4-3	Identifican un subgénero narrativo aunque no justifican con argumentos lógicos su elección. 2-1	
Redacción del argumento	Es un argumento literario, que indica con claridad y coherencia el conflicto central y presenta a los personajes principales, en un texto de 80 a 120 palabras. 5	El texto tiene algunas características de argumento; indica el conflicto central con cierta claridad y coherencia y presenta personajes principales en un texto de entre 50 y 150 palabras. 4-3	El texto tiene pocas características de argumento, indica con dificultad y poca coherencia el conflicto central y los personajes principales, en un texto menor de 50 palabras o mayor de 150. 2-1	
Elección del narrador	Identifican y justifican claramente un tipo de narrador, según sus características. 5	Identifican y justifican con algunas dificultades un tipo de narrador, según sus características. 3-2	Tienen dificultades para identificar el tipo de narrador y reconocer sus características. 2-1	
Elección y descripción de personajes	Contemplan amplias características físicas y psicológicas logrando una clara descripción de los personajes. 5	Contemplan algunas características físicas y psicológicas realizando una entendible descripción de personajes. 4-3	Contemplan pocas características físicas y/o psicológicas, realizando una pobre descripción de los personajes. 2-1	
PUNTAJE TOTAL/2				

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Proyecto: **LA IDENTIDAD INDIVIDUAL**

FECHA: _____

GRADO Y GRUPO: _____

NOMBRES DEL ALUMNO: _____

ANÁLISIS DE LA NOVELA <i>LOS AÑOS FALSOS</i>					PUNTOS
Relación del protagonista con su familia	Describe claramente la relación del protagonista con sus padres y hermanas. 5	Describe con suficiencia la relación del protagonista con sus padres y hermanas. 4	Describe con dificultad la relación del protagonista con sus padres y hermanas. 3-2	Describe con insuficiencia la relación del protagonista con sus padres y hermanas. 1-0	
Situaciones que reflejan problemas de identidad	Describe con detalle situaciones que reflejan el problema de identidad del protagonista. 5	Señala situaciones que reflejan el problema de identidad del protagonista, con pocos detalles. 4	Señala alguna situación que refleja el problema de identidad del protagonista, sin detallarla. 3-2	No identifica claramente alguna situación que refleje el problema de identidad del protagonista. 1-0	
Descripción del protagonista	Describe características físicas y psicológicas con total claridad y amplitud. 5	Describe características físicas y/o psicológicas con cierta claridad y amplitud. 4	Señala características físicas o psicológicas con poca claridad y amplitud. 3-2	No logra identificar suficientes características del personaje. 1-0	
Justificación del tipo de narrador	Identifica claramente características del narrador en 2ª persona y explica con argumentos sólidos, por qué es adecuada o no tal elección. 5	Identifica básicamente características del narrador en 2ª persona y explica con argumentos válidos, por qué es adecuada o no tal elección. 4	Identifica pobremente características del narrador en 2ª persona y explica sin argumentos, por qué es adecuada o no tal elección. 3-2	Identifica vagamente alguna característica del narrador en 2ª persona, sin explicar por qué es adecuada o no tal elección. 1-0	
PUNTAJE TOTAL/2					

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Proyecto: **LA IDENTIDAD INDIVIDUAL**

FECHA: _____

GRADO Y GRUPO: _____

NOMBRES DE LOS INTEGRANTES:

	REPRESENTACIÓN GRÁFICA				PUNTOS
IDENTIFICACIÓN DE FRASES NEGATIVAS PARA LA IDENTIDAD INDIVIDUAL	Identifican con coherencia abundantes frases cotidianas, en diversos entornos, que pueden ser negativas para la identidad personal. 5	Identifican con coherencia suficientes frases cotidianas, en algunos entornos, que pueden ser negativas para la identidad personal. 3	Identifican con cierta coherencia algunas frases cotidianas, en uno o dos entornos, que pueden ser negativas para la identidad personal. 2	Identifican con cierta coherencia pocas frases cotidianas, en algún entorno, que pueden ser negativas para la identidad personal. 1-0	
IDENTIFICACIÓN DE FRASES POSITIVAS PARA LA IDENTIDAD INDIVIDUAL	Identifican con coherencia abundantes frases cotidianas, en diversos entornos, que pueden ser positivas para la identidad personal. 5	Identifican con coherencia suficientes frases cotidianas en, algunos entornos, que pueden ser positivas para la identidad personal. 4	Identifican con cierta coherencia algunas frases cotidianas, en uno o dos entornos, que pueden ser positivas para la identidad personal. 3-2	Identifican con cierta coherencia pocas frases cotidianas, en algún entorno, que pueden ser positivas para la identidad personal. 1-0	
PRESENTACIÓN DEL TRABAJO	La representación gráfica sobresale en limpieza y creatividad. 5	La representación gráfica presenta buena limpieza y creatividad. 4	La representación gráfica es medianamente limpia y creativa. 3-2	La representación gráfica es poco limpia y creativa. 1-0	
PUNTAJE TOTAL/ 1.5					

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Proyecto: **LA IDENTIDAD INDIVIDUAL** FECHA: _____

GRADO Y GRUPO: _____

NOMBRES DEL ESTUDIANTE: _____

	PROPUESTA DE FINAL CERRADO				PUNTOS
COHERENCIA	Mantiene total lógica y coherencia con el texto original. 5	Mantiene suficiente lógica y coherencia con el texto original. 4	Mantiene algo de lógica y coherencia con el texto original. 3-2	Mantiene poca o nula lógica y coherencia con el texto original. 1-0	
CLARIDAD	La redacción es completamente clara y entendible. 5	La redacción es suficientemente clara y entendible. 4	La redacción es algo clara y entendible. 3-2	La redacción es poco o nada clara y entendible. 1-0	
CREATIVIDAD	Muestra amplia creatividad. 5	Muestra suficiente creatividad. 4	Muestra cierta creatividad. 3-2	Muestra poca creatividad. 1-0	
PUNTAJE TOTAL/ 1.5					

“La intertextualidad como herramienta para el aprendizaje significativo de la literatura”.

Profesor: Alejandro Sánchez González

Secuencia didáctica. **“¿Qué es una rana auténtica?”**

Asignatura: Literatura Universal.

Programa de la Escuela Nacional Preparatoria.

Unidad 8.	LA LITERATURA ACTUAL
Propósito	Que el alumno comprenda las variables y novedosas tendencias de la literatura actual, en la cual se evidencia el conflicto entre ideas, derechos, moral, sentimientos, sexualidad, neurosis, violencia y religiosidad, para que relacione las preocupaciones vitales del hombre con su tiempo.
Contenido temático	Análisis literario. La autenticidad como elemento fundamental del desarrollo personal.
Objetivo general	Que el alumno reflexione, a partir del análisis de la fábula de Augusto Monterroso titulada “La rana que quería ser una rana auténtica”, en la importancia de la autenticidad en el desarrollo personal.
Objetivos específicos	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> - Analiza la relación existente entre las acciones y la autenticidad del ser humano. - Indaga en su vida personal para identificar si sus acciones reflejan autenticidad. - Identifica la función de las abreviaturas empleadas en los diccionarios al proponer definiciones. - Emplea sustantivos y adjetivos calificativos al redactar una definición propia de lo que es autenticidad. - Usa adecuadamente preposiciones y conectores al realizar una redacción autorreflexiva sobre la autenticidad.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las características de la fábula. - Empleo de adjetivos y sustantivos al redactar una definición propia en estilo formal de lo que es la autenticidad. - Redacción autorreflexiva sobre la autenticidad, en un estilo informal, empleando diversos conectores y preposiciones.

Competencias literarias

- Conceptuales El alumno:
 - Recuerda los elementos estructurales de la fábula.
 - Piensa en las acciones del ser humano, en relación con la autenticidad.
 - Reflexiona en el significado de la autenticidad.
 - Identifica la utilidad de la sopa de letras al ubicar conceptos.
 - Reconoce la función de las abreviaturas en las definiciones.
 - Analiza la función de los conectores y las preposiciones en la redacción.
 - Repasa el uso de los sustantivos y los adjetivos al realizar una definición.

- Procedimentales
 - Observa publicidad que plantea el lema de lo auténtico en su slogan.
 - Expone sus ideas sobre ante el grupo respecto a la autenticidad.
 - Emplea las siguientes estrategias de lectura: escuchar y leer.
 - Pone por escrito elementos estructurales de la fábula.
 - Comenta en equipo sus reflexiones sobre la temática que plantea la fábula “La rana que quería ser una rana auténtica” de Augusto Monterroso.
 - Analiza la definición de la palabra “**auténtico**” en el diccionario y reflexiona en el concepto a partir de un texto filosófico, en función de sus conocimientos previos.
 - Localiza en una sopa de letras conceptos relacionados con la autenticidad.
 - Elabora una redacción en relación con la autenticidad de sus propias acciones empleando conectores y preposiciones en un texto informal.
 - Realiza por escrito una definición propia de la palabra “**auténtico**” empleando adjetivos y sustantivos en una redacción formal.
 - Escucha y registra por escrito algunas opiniones de sus compañeros.

- Actitudinales
 - Participa con entusiasmo y espontaneidad durante la clase.
 - Valora las opiniones de sus compañeros.

- Se interesa en reconocer si sus propias acciones demuestran autenticidad o no.

Duración de la secuencia didáctica: 2 sesiones de 50 minutos.

Materiales:

- Copias del material
- Proyector
- Computadora

Primera sesión

- | | |
|------------|--|
| 5 minutos | Presentación, explicación de los objetivos y distribución del material. |
| 10 minutos | Los alumnos indican, a partir de las imágenes de personajes de diversos ámbitos (artístico, de espectáculos, deportivo, periodístico, político y religioso) qué hace que éstos sean considerados o no como auténticos. Registran por escrito ideas breves y, de forma voluntaria, comentan algunas en grupo. |
| 10 minutos | <p>Proyección de dos videos publicitarios con eslogan de ‘autenticidad’, seguida del registro escrito de la respuesta a tres preguntas, de forma personal. Después, los alumnos comentan y analizan sus respuestas. Las ideas se registran en el pizarrón y los alumnos lo hacen en el material impreso. Las preguntas son:</p> <p>¿Qué idea te transmite esta publicidad sobre lo que es auténtico?</p> <p>¿Crees que la publicidad transmite adecuadamente lo que significa ser auténtico? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo piensas que aprendemos lo que es la autenticidad?</p> |
| 15 minutos | <p>El profesor asigna a tres voluntarios la lectura de la fábula de Augusto Monterroso titulada “La rana que quería ser una rana auténtica”, seguida del mismo procedimiento: los estudiantes contestan tres preguntas relacionadas con el texto y después comentan sus respuestas. El maestro debe aclarar que este tipo de fábulas no tienen una moraleja escrita, sino que el escritor deja que el lector analice cuál es la enseñanza moral del texto. Para este texto las preguntas son:</p> <p>¿A qué subgénero pertenece el texto? ¿Qué características de su estructura lo demuestran?</p> <p>¿Qué enseñanza te transmite esta narración?</p> <p>De acuerdo con el texto, ¿qué crees que va en contra de la autenticidad?</p> |

10 minutos Lectura de las definiciones que da la *Real Academia Española*. El profesor dirige a los discentes para que comenten en cada definición el significado de las abreviaturas y marquen las palabras a las que se refieren. Les indica, además, que localicen los elementos centrales de la definición, subrayando palabras y/o frases cortas.

El docente finaliza la primera sesión preguntando, a modo de resumen, qué se debe entender por autenticidad cuando se aplica esta cualidad al ser humano. Se recoge el material escrito trabajado en la clase.

Segunda sesión

5 minutos El profesor recupera algunas de las respuestas que propusieron los estudiantes sobre el significado de la autenticidad en la sesión anterior.

5 minutos Se proyecta el video “Identifique los billetes auténticos” del Banco de Guatemala. El profesor pide a los alumnos que comenten por qué la **autenticidad** no es una cualidad exclusivamente humana.

5 minutos Lectura del texto titulado “La Búsqueda de la Autenticidad”, del sitio de internet *Philosophy to go*. El docente solicita algunos comentarios breves sobre el significado de la autenticidad en las relaciones humanas.

15 minutos A continuación los alumnos resuelven una sopa de letras en la que seleccionan las cualidades y características que definen la autenticidad en las personas y las cosas. Con ellas, elaboran una definición de **autenticidad en los seres humanos**, la cual comentan con sus compañeros uno a otro y, luego, de forma voluntaria, se piden algunos comentarios del grupo.

5 minutos Se da una segunda lectura a la fábula “La rana que quería ser una rana auténtica” y los alumnos resumen lo que hizo la rana para tratar de ser auténtica.

15 minutos Como último ejercicio, los estudiantes realizan una breve narración en la que expliquen un momento en el que creen haber perdido la autenticidad y cómo les sirvió la experiencia. El docente debe enfatizar que en la redacción se debe hacer uso de diferentes conectores y preposiciones, los cuales se presentan en dos cuadros en el material impreso. Además, se deberá realizar una redacción informal, pero entendible, pudiendo usar diminutivos, abreviaturas, superlativos y expresiones populares. Finalmente, algunos leen ante sus compañeros, voluntariamente, su redacción.

Se finaliza la sesión animando a los estudiantes a investigar el significado profundo de los conceptos aun cuando parezcan ser comprendidos debido a su uso constante.

OBRAS CONSULTADAS

B. G. Yacobi. "Elementos de la Autenticidad Humana". *Philosophy to go*. Creado el 4 de enero de 2011. Consultado el 24 de abril de 2014. En: <http://www.philosophytogo.org/wordpress/?p=1947&lang=es>

Banco de Guatemala. "Identifique los billetes auténticos: Toque, mire y gire". Consultado el 03 de mayo de 2014. En: <https://www.youtube.com/watch?v=UhYSDOGKB9o>

Virgen films-Youtube. "Celebremos lo auténtico". Comercial. Duración: 40 segundos. Publicado el 24 de julio de 2012. En: https://www.youtube.com/watch?v=nSwT5_jRTm8

Viña Maipo-Youtube. "Pasión por lo auténtico". Comercial. Duración: 1 minuto 37 segundos. Publicado el 11 de junio de 2011. En: <https://www.youtube.com/watch?v=7watjRpGK1w>

“La intertextualidad como herramienta para la el aprendizaje significativo de la literatura”.

Profesor: Alejandro Sánchez González

MATERIAL DE TRABAJO

Secuencia didáctica. **“¿Qué es una rana auténtica?”**

Asignatura: Literatura Universal. Unidad 8. La literatura actual.

Programa de la Escuela Nacional Preparatoria.

PROPÓSITO: Que el alumno comprenda las variables y novedosas tendencias de la literatura actual, en la cual se evidencia el conflicto entre ideas, derechos, moral, sentimientos, sexualidad, neurosis, violencia y religiosidad, para que relacione las preocupaciones vitales del hombre con su tiempo.

OBJETIVO: Reflexionas, a partir del análisis de la fábula de Augusto Monterroso titulada “La rana que quería ser una rana auténtica”, en la importancia de la autenticidad en el desarrollo personal.

PRIMER EJERCICIO

¿Consideras que los siguientes personajes son auténticos o no? Indica brevemente tus razones (Deja en blanco las líneas si desconoces a alguno(s) de los personajes presentados).



Sí No

Por qué



Sí No



Sí No



Sí No

Por qué



Sí No



Sí No

INSTRUCCIÓN: Pon atención en los dos comerciales que verás proyectados ahora. Observa las imágenes, los slogans y los demás elementos para que después registres y comentes lo que se te solicita:

PREGUNTA	MI RESPUESTA	RESPUESTAS DE MIS COMPAÑEROS
¿Qué idea te transmite esta publicidad sobre el significado de lo auténtico?	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
¿Crees que la publicidad transmite adecuadamente lo que significa ser auténtico? ¿Por qué?	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
¿Cómo piensas que aprendemos lo que es la autenticidad?	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>

INSTRUCCIÓN: Leamos a continuación un texto del escritor Augusto Monterroso. Además de prestar atención al tema de la autenticidad, identifica el subgénero al que pertenece y sus características.

“La rana que quería ser una rana auténtica”

Augusto Monterroso

Había una vez una rana que quería ser una rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

INSTRUCCIÓN: Después de leer el texto responde las siguientes preguntas. Cuando el profesor pida que las comenten, registra ideas expuestas por tus compañeros que complementen la respuesta correcta.

PREGUNTA	MI RESPUESTA	IDEAS DE MIS COMPAÑEROS
¿A qué subgénero pertenece el texto? ¿Qué características de su estructura lo demuestran?	----- ----- -----	----- ----- -----
¿Qué enseñanza te transmite esta narración?	----- ----- -----	----- ----- -----
De acuerdo con el texto, ¿qué crees que va en contra de la autenticidad?	----- ----- -----	----- ----- -----

INSTRUCCIÓN: Presta atención a la definición que da la *Real Academia Española* sobre lo que es la autenticidad. Indica en cada definición el significado de las abreviaturas y subraya a qué palabra se refieren.

Real Academia Española

auténtico, ca.

(Del lat. *authentĭcus*, y este del gr. αὐθεντικός).

1. adj. **Acreditado de cierto y positivo** por los caracteres, requisitos o circunstancias que en ello concurren.
2. adj. coloq. **Honrado, fiel a sus orígenes y convicciones**. [Ejemplo: *Es un tipo*] *muy auténtico*.
4. f. **Certificación** con que se testifica la **identidad y verdad** de algo.
5. f. Copia autorizada de alguna orden, carta, etc.

Avance de la vigésima tercera edición

1. adj. **Acreditado de cierto y real** por los caracteres o requisitos que en ello concurren. [Ejemplo:] *Es un goya auténtico*.
2. adj. coloq. Consecuente consigo mismo, que se muestra tal y como es. [Ejemplo:] *Es una persona muy auténtica*.

La Búsqueda de la Autenticidad

En la búsqueda de la verdad y el sentido en la vida, los seres humanos intentan lograr la autenticidad a través de las interacciones sociales y las diversas formas de expresión. Si la vida es un arte, uno de los elementos clave de su valor es la autenticidad.

La autenticidad se suele definir como el hecho de ser **veraz** y **honesto** con uno mismo y con los otros, como una **credibilidad** indiscutible, una carencia absoluta de artificio. Ser veraz y honesto con uno mismo y con los otros implica que la autenticidad es relacional y está conectada con la identidad personal y las relaciones con el mundo externo. Obtener la autenticidad personal es un desafío y mantenerla es difícil, a causa de las influencias y exigencias externas, así como de las propias limitaciones y sesgos del individuo.

Uno de los motivos que llevan a la gente a buscar la autenticidad es la necesidad de ser el arquitecto de la propia vida, no un títere en el teatro de la sociedad. Luchar por la autenticidad personal da un antídoto al condicionamiento externo y, hasta un cierto punto, es una reacción a la falta de autenticidad que prevalece en la política, la cultura, la religión y la vida diaria (*B. G. Jacobi*).

EJERCICIO

Selecciona las características ligadas a la autenticidad en la siguiente sopa de letras y realiza con ellas una definición formal de lo que debemos entender por autenticidad en el ser humano. Emplea adjetivos y sustantivos para esta redacción.



Mi definición de **autenticidad** en los seres humanos.

PREPOSICIONES				
a	con	en	para	so
ante	contra	entre	por	sobre
bajo	de	hacia	según	tras
cabe	desde	hasta	sin	

CONECTORES	
DE OPOSICIÓN	aún – en cambio – no obstante – pero – por más que – por otro lado – sin embargo
DE CAUSA-CONSECUENCIA	debido a – en consecuencia – por consiguiente – por ende – porque – puesto que – también – y – ya que
DE ADICIÓN	además – asimismo – de igual modo – de la misma manera
DE TIEMPO	después – finalmente – mientras tanto – previamente – por último

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

Proyecto: “¿Qué es una rana auténtica?”

FECHA: _____

GRADO Y GRUPO: _____

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____

Parámetros de respuestas a las preguntas	APRENDIZAJE DEL TEXTO			PUNTOS
1. Ubica el subgénero y características del texto.	De forma destacada. 5	De forma eficiente. 4	De forma menos acertada. 3-2	
2. Traslada la enseñanza del texto a la vida cotidiana.	De forma destacada. 5	De forma eficiente. 4	De forma menos acertada. 3-2	
3. Identifica actitudes y acciones lógicas y concretas en contra de la autenticidad humana.	De forma destacada. 5	De forma eficiente. 4	De forma menos acertada. 3-2	
PUNTAJE TOTAL/ 1.5				

Parámetros de REDACCIÓN	DEFINICIÓN Y REDACCIÓN			PUNTOS
La definición es clara y entendible.	De forma destacada. 4	De forma eficiente. 3	De forma menos acertada. 2-1	
En la definición emplea abreviaturas, sustantivos y adjetivos calificativos.	De forma destacada. 4	De forma eficiente. 3	De forma menos acertada. 2-1	
La redacción es clara y entendible.	De forma destacada. 4	De forma eficiente. 3	De forma menos acertada. 2-1	
Logra plasmar una situación adecuada a la temática de la autenticidad.	De forma destacada. 4	De forma eficiente. 3	De forma menos acertada. 2-1	
En la redacción usa adecuadamente nexos y conectores.	De forma destacada. 4	De forma eficiente. 3	De forma menos acertada. 2-1	
PUNTAJE TOTAL/ 2				

ENCUESTA SOBRE HÁBITOS LECTORES DE LA POBLACIÓN ESCOLAR

Nombre (Opcional) : _____ Edad: _____

Hombre

Mujer

1. Además del español, ¿se habla en tu casa habitualmente otra lengua? Si es así, ¿cuál?

2. ¿Cuántas personas viven en tu casa, contándote tú?

Vivo solo

2

3

4 o 5

6 o 7

8 o más

3. ¿Cuántos hermanos y hermanas son, contándote tú?

Uno

Dos

Tres

Cuatro

Cinco

Seis

Siete o más

4. ¿Vives con tus padres?

No

Sí, con los dos

Sólo con mi padre

Sólo con mi madre

5. ¿Qué estudios han acabado tus padres?

Padre

Madre

Sin estudios Sin estudios

Primaria Primaria

Secundaria Secundaria

Bachillerato Bachillerato

Carrera técnica Carrera técnica

Universidad Universidad

No lo sé No lo sé

6. ¿A qué se dedican tus padres?

Padre

Madre

7. ¿Qué calificaciones finales obtuviste en tercero de secundaria en las siguientes asignaturas? Si no lo recuerdas marca el aproximado.

	6	7	8	9	10
🕒 Español	<input type="checkbox"/>				
🕒 Matemáticas	<input type="checkbox"/>				
🕒 Inglés	<input type="checkbox"/>				
🕒 Historia	<input type="checkbox"/>				
🕒 Biología	<input type="checkbox"/>				

8. ¿Cuál es la titulación académica máxima que esperas alcanzar?

- Preparatoria Técnico Profesional Técnico Superior Universitario
- Licenciatura Maestría Doctorado

9. Ordena, del 1 al 10, las siguientes actividades, siendo 1 lo que más te gusta hacer y 10 lo que menos.

- Practicar algún deporte _____
- Ir al cine _____
- Ir a la discoteca _____
- Salir con amigos y amigas _____
- Ver la televisión _____
- Escuchar música _____
- Leer _____
- Jugar videojuegos _____
- Navegar por Internet _____
- No hacer nada _____

10. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Soy bueno o buena en las tareas escolares					
Me imagino fácilmente las situaciones que leo					
Hago amigos y amigas fácilmente					
Tengo dificultades con la lectura					
Me gusta como soy					
Me gusta participar en muchas actividades					
Pienso las cosas antes de hacerlas					
Me gusta imaginar situaciones nuevas					
Me gusta la soledad					
Tengo facilidad para concentrarme al leer					
Tuve dificultades cuando aprendí a leer					
Me siento feliz					
Leo con rapidez					
Me siento solo o sola					
Comprendo generalmente lo que leo					
Sé que la gente me tiene en cuenta					

11. ¿Aproximadamente, cuántos libros, sin contar los de texto, hay en tu casa?

Ninguno Entre 1 y 10 Entre 11 y 20 Entre 21 y 50 Más de 50

12. ¿Cuántos libros se han comprado en tu casa en el último año?

Ninguno 1 Entre 2 y 4 Entre 5 y 9 Más de 10

EVIDENCIAS

Mario
Taramulco
Anguiano

Primera actividad grupal (Tiempo para contestarlo: 20 minutos).

INSTRUCCIÓN: Lean nuevamente el texto y después resuelvan en equipo el cuestionario siguiente:

1. ¿A qué género pertenece el texto? Expliquen por qué.

Narrativo

Epico

2. ¿Quiénes son los protagonistas de la historia y por qué creen que el autor les puso esos nombres?

los 2 niños Serenella Giavannina

Por que vivio muchas años en Italia

3. ¿Qué actividades realizan en el jardín de la casa a la que entran? ¿Disfrutan lo que hacen?

Jugaban pero no lo disfrutaron por tener a ser descubiertas

4. ¿Qué nos dice el autor respecto a lo que ocurre con el niño de la casa?

que parecia tampoco disfrutar con ellas

5. ¿Qué información omite el autor sobre lo que le ocurre a este niño?

El Final

6. ¿Qué les parece sorprendente de este relato?

que conoce muchas flores

Narrativo, Lírico, Dramático.

Marisol
Animas
González

Primera actividad grupal (Tiempo para contestarlo: 20 minutos).

INSTRUCCIÓN: Lean nuevamente el texto y después resuelvan en equipo el cuestionario siguiente:

1. Suspense, fantasía.
¿A qué género pertenece el texto? Expliquen por qué.

Narrativo: porque explica detalladamente lo que sucede en la historia.

2. ¿Quiénes son los protagonistas de la historia y por qué creen que el autor les puso esos nombres?

Giovannino y Serenella, porque son raros pero a la vez únicos y bonitos.

3. ¿Qué actividades realizan en el jardín de la casa a la que entran? ¿Disfrutan lo que hacen?

Se metieron a nadar, comieron y jugaron ping-pong, sí porque fue algo muy divertido, se presentó en el mejor momento.

4. ¿Qué nos dice el autor respecto a lo que ocurre con el niño de la casa?

vive encerrado y el niño no tiene con quien jugar.

5. ¿Qué información omite el autor sobre lo que le ocurre a este niño?

Nada, solo que está pálido.

6. ¿Qué les parece sorprendente de este relato?

Cuando llegan a la casa y lo que viven.

♥♥♥
 Rangel Reyes Montserrat.

Página 3 de 7

El Sol de la mañana reverberó en la espada de bronce. Ya no quedaba ni un vestigio de sangre.

-¿Lo crearás, Ariadna? -dijo Teseo-. El minotauro apenas se defendió.

Segunda actividad.

Equipo 1. **Investigación.** (Tiempo para la realización: **25 minutos**) Instrucción: Contesten las siguientes preguntas con ayuda de las fuentes sugeridas en las obras de consulta de la página 7.

¿Quién es Asterión y de dónde provino?

Un minotauro, nació con ella, creyendo que era una vaca de verdad, de Pasifae y Toro de Creta.

¿En dónde se encuentra y por qué está allí?

Fue abandonado en un laberinto, para rehenarlo.

¿Quiénes son los hombres que entran a donde se encuentra Asterión?

Eran sacrificios para ser alimento de la bestia.

¿Quiénes son Teseo y Ariadna?

Hijo de Egeo, y Ariadna hija del Rey de Creta.

¿Qué es el Templo de las hachas?

Es una sala donde se encontraban figuras de culto de aquella época.

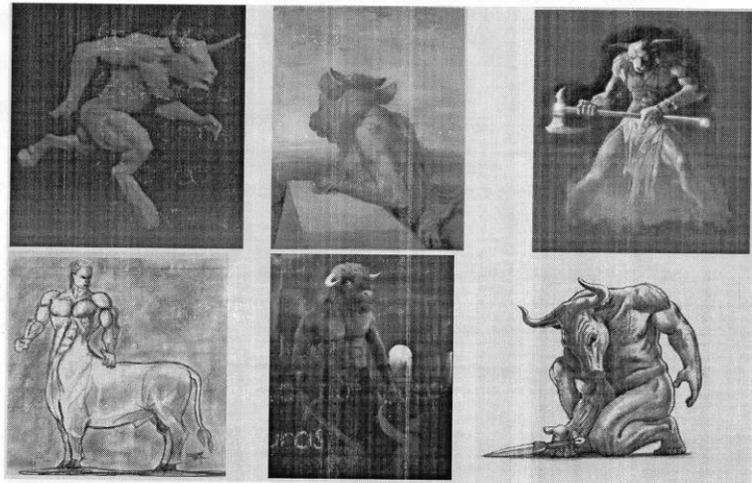
¿Qué características tiene el mito?

Interfieren Dioses, es un real,

Equipo 2. Investigación de Vocabulario. (Tiempo para la realización: 25 minutos) Instrucción:
 Determinen el significado de los términos que seleccionaron con ayuda de los diccionarios
 disponibles (En las obras de consulta que aparecen en la página 7 encontrarán algunas sugerencias
 de diccionarios en internet):

<u>misantrópia</u>	Aversión al trato humano
<u>bizarro</u>	Generoso
<u>estilóbato</u>	Cimientos de una columna
<u>minucias</u>	Casa de poco valor
<u>aljibe</u>	Cisterna
<u>bifurcar</u>	Dividir en dos ramas
<u>redentor</u>	Rescatar de la esclavitud
<u>galería</u>	Pieza espaciosa
<u>vestigio</u>	Señal o resto que queda de algo
<u>grey</u>	Pocas personas
<u>triviales</u>	Vulgarizado.
<u>deplorar</u>	Sentir profundamente un suceso
<u>agazapar</u>	Esconderse.
<u>abrevadero</u>	Estanque
<u>intrincado</u>	Enreñado.
<u>reverberar</u>	Reflejo de la luz
<u>pompas(mujeriles)</u>	Mujeres representando una acción tumultuosa por regocijo
_____	_____
_____	_____

Ahora que conoces los antecedentes del minotauro en la cultura griega, ¿cuál de las siguientes imágenes te parece que se corresponde con la del minotauro en el mito griego?



Ya que hemos investigado los antecedentes del minotauro y las palabras que necesitamos para comprender mejor el cuento "La casa de Asterión", démosle una segunda lectura.

Tercera actividad.

Instrucción: Piensa en las semejanzas y diferencias que encuentras entre la versión griega y la borgiana respecto al minotauro y anótalas en el siguiente cuadro (Tiempo: 10 minutos).

	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
El minotauro en el mito griego	<ul style="list-style-type: none"> Mismo personaje Teseo mata al minotauro estaba en un laberinto 	<ul style="list-style-type: none"> El 7 y 9 como cantidad de hombres esta más detallado el mito griego
El minotauro de Borges	<ul style="list-style-type: none"> Hay galerías 	<ul style="list-style-type: none"> El personaje es el narrador

Cuarta actividad. Hablemos del narrador.

Instrucción: Contesta las siguientes preguntas de forma individual (Tiempo de realización: 5 minutos).

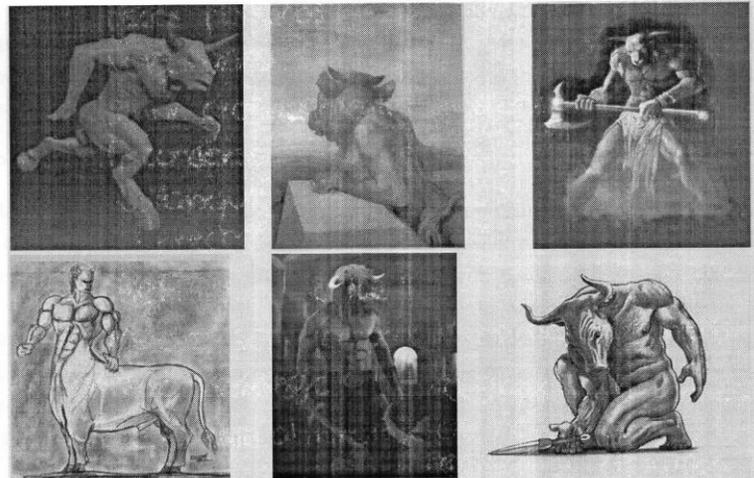
¿Qué tipo de narrador hay en el cuento "La casa de Asterión"?

Narrador en primera persona

¿Cómo influye ese tipo de narrador en la opinión que tienes ahora sobre el minotauro y por qué crees que influye de esa forma?

Comprendemos menos aspectos en primera persona

Ahora, ¿cuál de las siguientes imágenes crees que se corresponde con la del minotauro en el cuento "La casa de Asterión"?



Quinta actividad. Resumen del trabajo (Tiempo de realización: 5 minutos). Instrucciones:

1. Numera los pasos que efectuó todo el grupo para comprender el cuento "La casa de Asterión".
2. Indica en menos de 5 líneas la importancia de la investigación para comprender mejor un problema.

- 1- Leímos dos veces
- 2- Seleccionamos palabras
- 3- Contestamos preguntas
- 4- Investigamos

5- Opinión del grupo.

Animas.

Página 3 de 7

El Sol de la mañana reverberó en la espada de bronce. Ya no quedaba ni un vestigio de sangre.

-¿Lo crearás, Ariadna? -dijo Teseo-. El minotauro apenas se defendió.

Segunda actividad.

Equipo 1. **Investigación.** (Tiempo para la realización: **25 minutos**) Instrucción: Contesten las siguientes preguntas con ayuda de las fuentes sugeridas en las obras de consulta de la página 7.

¿Quién es Asterión y de dónde provino?

Minotauro. Pacifaco.
Relación pacífica de Creta y el taro.

¿En dónde se encuentra y por qué está allí?

Se encuentra en el laberinto
era una amenaza para el pueblo por
que ~~era~~ comía a personas.

¿Quiénes son los hombres que entran a donde se encuentra Asterión?

hombres y mujeres sacrificados.

¿Quiénes son Teseo y Ariadna?

Teseo el termino con el taro (lo mata).
Ariadna era hija del ~~rey~~ Creta.

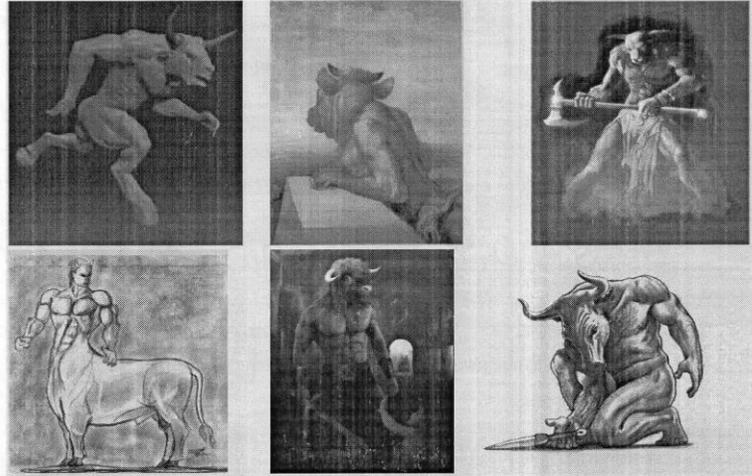
¿Qué es el Templo de las hachas?

Una sala donde se encontraban
unas figuras de culto (adoración).

¿Qué características tiene el mito?

Fantasia, irreal, interacción de dioses

Ahora que conoces los antecedentes del minotauro en la cultura griega, ¿cuál de las siguientes imágenes te parece que se corresponde con la del minotauro en el mito griego?



Ya que hemos investigado los antecedentes del minotauro y las palabras que necesitamos para comprender mejor el cuento "La casa de Asterión", démosle una segunda lectura.

Tercera actividad.

Instrucción: Piensa en las semejanzas y diferencias que encuentras entre la versión griega y la borgiana respecto al minotauro y anótalas en el siguiente cuadro (Tiempo: 10 minutos).

	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
El minotauro en el mito griego	<ul style="list-style-type: none"> * es el mismo personaje * quien lo mata * laberinto 	<ul style="list-style-type: none"> * como lo relatan * es mas detallado el mito. * 3^{era} persona.
El minotauro de Borges		<ul style="list-style-type: none"> * el numero de doncellas. [Ctesea] * dice que no se defendio * Narrador

Cuarta actividad. Hablemos del narrador.

Instrucción: Contesta las siguientes preguntas de forma individual (Tiempo de realización: 5 minutos).

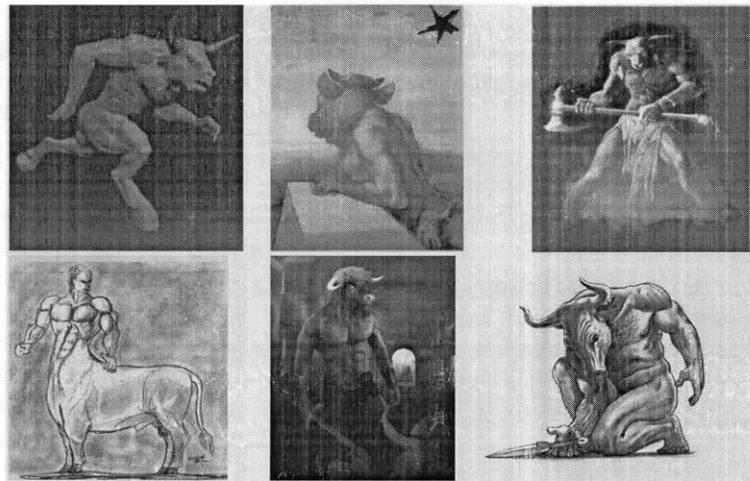
¿Qué tipo de narrador hay en el cuento "La casa de Asterión"?

narrador en 1^{er} persona.

¿Cómo influye ese tipo de narrador en la opinión que tienes ahora sobre el minotauro y por qué crees que influye de esa forma?

comprendemos algunos otros conceptos.

Ahora, ¿cuál de las siguientes imágenes crees que se corresponde con la del minotauro en el cuento "La casa de Asterión"?



Quinta actividad. Resumen del trabajo (Tiempo de realización: 5 minutos). Instrucciones:

1. Numera los pasos que efectuó todo el grupo para comprender el cuento "La casa de Asterión".
2. Indica en menos de 5 líneas la importancia de la investigación para comprender mejor un problema.

- 1- Leído 2 veces
- 2- sig. de palabras.
- 3- preguntas para comprender
- 4- analizamos las imágenes

5- opinión de grupo.