



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ACATLÁN
CAMPO DE CONOCIMIENTO EN ESPAÑOL

Didáctica para la lectura y la escritura en el bachillerato general: del cuento al ensayo crítico

Tesis

Que para optar por el grado de
Maestro en Docencia para la Educación Media Superior
Campo de conocimiento: Español

PRESENTA

Pablo Pillot Rueda

Tutora principal

Dra. Silvia Hamui Sutton

FES Acatlán

Miembros del jurado

Dr. Ignacio Pineda Pineda

FES Acatlán

Dra. María Ana Masera Cerutti

ENES Morelia

Mtro. René Federico Cuéllar Serrano

FES Acatlán

Dra. Anabel Oyosa Romero

FES Acatlán

Santa Cruz Acatlán, Estado de México,

noviembre de 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Didáctica para la lectura y la escritura
en el bachillerato general: del cuento al
ensayo crítico

Pablo Pillot Rueda

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Coordinación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la FES Acatlán por haberme dado la oportunidad de pertenecer a su programa de posgrado que, tras un largo y arduo proceso de selección, concretó mi ingreso y orientó mi trayecto por esta introspección práctica.

Gracias infinitas a la Dra. Silvia Hamui Sutton por sus constantes lecturas, vastas observaciones y entrañables sugerencias durante todo el proceso de esta investigación, porque sin su atención honesta y rigor crítico esta empresa no hubiera sido posible. Agradezco también al Mtro. René Cuéllar Serrano que me enseñó la complejidad de la evaluación para la formación en docencia y al Dr. Ignacio Pineda Pineda por sus gentiles y puntuales comentarios en mis avatares pedagógicos. Igualmente agradezco a las lectoras finales de esta defensa; a la Dra. Anabel Oyosa Romero y a la Dra. María Ana Beatriz Masera Cerutti.

Agradezco al Colegio Preparatorio Vespertino de Xalapa por aceptarme como practicante en esta que fue mi primera incursión para la enseñanza dentro del nivel medio superior, especialmente al Mtro. José Luis Martínez Morales de la Universidad Veracruzana, titular de las asignaturas de Literatura I y II en el bachillerato mencionado, por su flexibilidad y libertad de cátedra que me permitieron desarrollar mis planeaciones e ideas, incluso en las circunstancias adversas.

Agradezco especialmente a mi gran amiga la Mtra. Karla Juliana Carreón Tapia, por su constante apoyo en las sesiones presenciales y en la vida. A Damián por procurar mi cordura y a Mew por su compañía felina en las largas noches de escritura. Agradezco igualmente a mi familia y amigos, Lis, Ana, Sergio y Ruy, por motivarme a creerlo esta vez.

Este trabajo tiene una especial dedicatoria a la persona que me demostró el sentido y privilegio de la vocación desde temprana edad, mi madre, la profesora Adriana Rueda Álvarez, quien cultivó mi gusto por la lectura y es una docente ejemplar. También a Álvaro y a Ana Lilia porque estoy seguro de que me apoyan incluso en la distancia.

Gracias.

*Metodológicamente todo vale cuando
se trata de la resolución de un problema.*

Esther Díaz

*Desde una cultura que desdeña lo escrito,
que desconoce el archivo y favorece el testimonio,
el relato verbal y dramático, el gozoso acto de habla.*

Fernanda Melchor

*Narramos, leemos y escribimos
porque hemos fabricado la fabulosa
herramienta del lenguaje humano.
Por medio de las palabras podemos compartir
mundos interiores e ideas quiméricas.*

Irene Vallejo

Preámbulo

Las formas de comunicación en la posmodernidad han cambiado debido al surgimiento de diversos paradigmas sociales que se consolidaron en el tercer milenio, como la globalización, la instauración de nuevas tecnologías de comunicación e información y el cambio de perspectiva en diversos ámbitos del saber mediante la reestructuración de los conocimientos interdisciplinarios, o bien, en la instauración de reformas educativas a nivel nacional influidas por un panorama global. Por tales motivos, las prácticas de lectura y escritura en las disciplinas también se han transformado, de tal modo que el acercamiento y expresión al hecho literario se influye evidentemente en estos fenómenos. Debido a lo anterior, elaboré una estrategia didáctica basada en el enfoque de alfabetización académica, en técnicas de escritura a través del currículum y en postulados provenientes de la sociolingüística para repercutir en el proceso de aprendizaje de manera significativa, cuya finalidad es la de fomentar lectores y escritores competentes en el bachillerato general, dado que los postulados conciben a las prácticas de lectura y escritura en todas las asignaturas curriculares, el desarrollo de la presente investigación plantea una intervención disciplinar en la asignatura Literatura I del Colegio Preparatorio Vespertino de la ciudad de Xalapa.

Desde una generalidad, la didáctica puede ser vista como los procedimientos, técnicas y métodos necesarios que contribuyen a la enseñanza de algún saber. Para el caso, según Mendoza Fillola (2003) la didáctica de la literatura conjuga dos disciplinas afines: la lengua y la literatura, es decir, la capacidad del lenguaje y el producto estético derivado de esta, en ese sentido resulta ser «la adaptación, la selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios, por un lado, y por otro en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo que sean de relieve en la adquisición, la enseñanza y el uso de las habilidades comunicativas» (p. 5), de acuerdo con lo anterior, este proceso debería centrarse «en el aspecto de la comunicación como elemento significativo de las obras literarias» (Barajas, 2013, p. 16), pues la didáctica de la literatura evoluciona a la par que los estudios sobre el hecho literario, desde esta perspectiva la didáctica es un medio de acercamiento al fenómeno: «una disciplina con cierto grado de autonomía, pero subsidiaria en principio, de tres importantes zonas de investigación como la lingüística, la teoría literaria y las teorías del conocimiento asociadas a estos procesos de enseñanza-aprendizaje» (p. 18). En ella, el papel activo del docente mediante el conocimiento teórico-lingüístico deberá compaginarse con la praxis áulica para que los estudiantes-lectores desarrollen una competencia literaria, mediante los métodos y herramientas que esta configura, en este sentido la didáctica de la literatura es una disciplina de investigación y guía para los docentes.

Otro rasgo a considerar para su definición debe centrarse en que si bien su característica interdisciplinaria resulta clave para su conformación, un principio didáctico de la literatura es que se engloba en el estudio práctico de la enseñanza, de ahí se explica también la pertinencia del enfoque comunicativo: las relaciones entre el texto y sus receptores, el profesor y los estudiantes: «este

espacio nos provee de información no sólo para tomar decisiones en lo inmediato sino para hacer investigaciones que den cuenta de las causas que originan el bajo desempeño de los alumnos en el uso de la lengua, por ejemplo» (p. 18), por este motivo, una de las inquietudes de esta disciplina es la ubicación de su estudio en el horizonte cognitivo del alumno. Al respecto, este se efectúa mediante la formación del docente pues «según la opción definitoria del hecho literario que acepte o adopte el profesor y que se incluye en el diseño curricular, la práctica didáctica queda afectada y los planteamientos metodológicos resultan condicionantes predeterminados» (Mendoza Fillola, 2004, p. 34), lo anterior también supone un compromiso ético donde el profesor reflexione sobre las necesidades que tiene con su disciplina ante la enseñanza de la literatura para así cuestionarse, o bien replantearse, sobre las capacidades necesarias que posibilitan su trabajo, entonces, la didáctica de la literatura tiene una dimensión que aboga por el deber ser del docente y el conocimiento pertinente que adecue su función a los estudiantes.

En adición a lo anterior, la presente investigación plantea el implemento de una estrategia didáctica para la educación media superior, inscrita en esta disciplina, que consiste en el estudio de la teoría sociolingüística sobre las formas del lenguaje que se puedan manifestar en una selección de relatos mexicanos contemporáneos, concretamente “Luces en el cielo” (2018) de Fernanda Melchor y “Álbum” (2004) de Alberto Chimal, mediante la aplicación de un análisis estructural crítico de los diferentes elementos constituyentes del relato literario (narrador, estructura, personajes, espacio-tiempo) con la finalidad de que los estudiantes tengan una opinión justificada y reflexionen sobre los actos de habla que configuran al discurso ficcional, y en el manejo del lenguaje, pues cada uno de los relatos se encuentra cargado de una cosmovisión particular que se estructura a través de un registro cotidiano-convencional y puede percibirse en las acciones de los personajes narrados, ubicados en mundos ficcionales divergentes. De acuerdo con lo anterior, el proceso de comprensión y evaluación propuesto es plasmado en la escritura de un ensayo crítico sobre las temáticas percibidas mediante un rescate de lo leído: impresión inicial, estudio objetivo y reflexión libre que devienen en la escritura argumentativa.

Xalapa, Ver., octubre de 2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. MARCO CONCEPTUAL	13
1.1 UBICACIÓN DE LOS EJES CONDUCTORES	14
1.2 HIPÓTESIS GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	21
CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL.....	23
2.1 ANTECEDENTES DE LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD APLICADOS EN LA EMS.....	24
2.2 ESTADO DE LA SITUACIÓN LECTORA DE LOS ADOLESCENTES EN LA EMS	30
2.3 LA COMPETENCIA DISCIPLINAR BÁSICA EN EL BACHILLERATO GENERAL	32
2.4 EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA LITERATURA I EN EL BACHILLERATO GENERAL	33
2.5 PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA	35
2.6 CONTEXTOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE: COLEGIO PREPARATORIO VESPERTINO DE XALAPA	35
2.6.1 <i>Macrocontextos que influyen en la práctica docente de la EMS.....</i>	<i>36</i>
2.6.2 <i>Microcontextos que influyen en la práctica docente de la EMS.....</i>	<i>41</i>
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO.....	51
3.1 POSMODERNIDAD COMO CRITERIO DE SELECCIÓN CONTEXTUAL.....	52
3.2 SOCIOLINGÜÍSTICA COMO CRITERIO DE SELECCIÓN ESTRUCTURAL	56
CAPÍTULO 4. INTEGRACIÓN DEL ANÁLISIS	59
4.1 LECTURA	60
4.1.1 <i>Análisis lógico del discurso de ficción: “Luces en el cielo” de Fernanda Melchor.....</i>	<i>64</i>
4.1.2 <i>Análisis estructural: “Luces en el cielo” de Fernanda Melchor.....</i>	<i>72</i>
4.1.3 <i>Análisis lógico del discurso de ficción: “Álbum” de Alberto Chimal</i>	<i>92</i>
4.1.4 <i>Análisis estructural: “Álbum” de Alberto Chimal</i>	<i>95</i>
4.1.5 <i>Analogías y diferencias en torno a la ironía de dos relatos mexicanos contemporáneos.....</i>	<i>103</i>
4.2 ESCRITURA	119
4.2.1 <i>Ensayo crítico</i>	<i>122</i>
4.2.2 <i>Aplicación didáctica</i>	<i>123</i>
4.2.3 <i>Conformación de la estrategia didáctica</i>	<i>124</i>
CAPÍTULO 5. ESTRATEGIA DE APLICACIÓN Y EVALUACIÓN.....	137
5.1 SECUENCIA DIDÁCTICA	138
<i>Secuencia de planeación 1: lectura</i>	<i>139</i>
<i>Secuencia de planeación 2: lectura</i>	<i>140</i>
<i>Secuencia de planeación 3: escritura</i>	<i>142</i>
5.2 EVALUACIÓN.....	143
5.2.1 <i>Evaluación del desempeño.....</i>	<i>143</i>
5.2.2 <i>Evaluación de la práctica docente.....</i>	<i>144</i>
CONCLUSIONES.....	155
APÉNDICE. ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ANTE LA ESTRATEGIA DE CONTINGENCIA NACIONAL	158
I. FORMACIÓN DOCENTE ANTE LA ESTRATEGIA DE CONTINGENCIA NACIONAL.....	160
II. ÁMBITOS, EXPERIENCIAS E IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA DOCENTE	165
III. ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ANTE LA ESTRATEGIA DE CONTINGENCIA NACIONAL	167
ANEXO 1. GRÁFICAS DE DIAGNÓSTICO DE PERCEPCIÓN	178
ANEXO 2. RESULTADOS.....	183
REFERENCIAS	188

INTRODUCCIÓN

En el siglo pasado Roland Barthes (1999) explicaba que el «yo y tú, en la comunicación lingüística, son presupuestos de manera absoluta el uno por el otro de igual manera; no puede haber un relato sin narrador y sin oyente (o lector). Esto es quizá trivial, pero no ha sido aún bien explotado» (p. 189). El privilegio que le confirió el teórico francés al lector del relato constituye una categoría de análisis fundamental si se requiere de una aplicación didáctica que fomente un aprendizaje significativo y situado dentro de la disciplina literaria, así:

El lector del texto sabe que cada frase, cada figura, está abierta sobre una serie multiforme de significado que él debe descubrir; incluso, según su disposición de ánimo, escogerá la clave de lectura que más ejemplar le resulte y usará la obra en el significado que quiera (haciéndola revivir, en cierto modo, de manera diferente a como podía haberle parecido en una lectura anterior (Eco, 1992, p. 34).

En ese sentido, conviene recalcar que el fin del texto literario es que el lector signifique la obra, la reflexión subsecuente de estas significaciones devendrá en una interpretación que puede ser vindicada a un análisis más profundo, es decir, en la comprensión cabal de este; al respecto, el lector compenetra la obra literaria pues la traslada a su imaginario, como bien acota este último autor, el acto de recepción del discurso literario –del arte en general— no sólo depende de las habilidades de decodificación que el destinatario posea, se inmiscuyen factores contextuales (circunstancias en que se realiza la lectura), culturales (grado de conocimientos, costumbre de leer, hábitos para la lectura), ideológicos (emociones, creencias adquiridas), axiológicos (valores morales: lo correcto o lo incorrecto o *extramorales*: lo bello, lo feo), hasta volitivos (disposición, imposición, intención) durante el proceso de lectura.

Esta dimensión no puede de ninguna manera ser estrictamente lingüística, para Bajtín (1999b) el horizonte conformador del sujeto se constituye en tanto su relación dialógica con los otros: «yo entro a formar parte del mundo espacial, mientras que el otro siempre se encuentra en él» (p. 369), el otro definitorio se imbrica en el individuo mediante una relación que repite una integración continua para conformarse, en esta línea, la relación que establece el lector está constituida por una dialéctica con el texto literario, pues mediante la identificación de elementos, el lector difiere o acepta el espectro de representaciones que infiere en su acto: «así, el texto se presenta como el *otro*

en un segundo nivel, en el que el lector se reconoce y define» (Hamui Sutton, 2009, p. 9). De acuerdo con lo anterior, leer constituye también una vivencia y como tal posee dimensiones (empírica, moral, social, etc.) que transporta, mediante la representación de la palabra viva en que se nutre la obra literaria, a posibles reflexiones que pudieran decantar en la trascendencia.

Ciertamente existe en todo acto de lectura un potencial epistémico pues el discurso escrito ha sido durante gran parte de la historia un andamiaje para el desarrollo del conocimiento, el lector se encuentra frente a un reto que no es más que desentrañar al texto, la problemática residiría en *cómo* realizar este proceso de manera óptima. Para responder a esta cuestión es necesario mencionar que existen gradaciones en el acto de lectura, del mismo modo que existen tipos de lector, un lector crítico, por ejemplo, conoce las posibilidades de su acto, establece categorías de análisis para conformar una reflexión sustentada pues «el saber que se entiende a partir de la interpretación nos ayuda a concebir el mundo y asimilarlo en nuestra conciencia y experiencia» (Hamui Sutton, 2018, p. 9), Así, el lector literario puede desarrollar habilidades como el reconocimiento de modelos de referencia, el ejercicio del pensamiento en lugar del otro, la ampliación de los horizontes vivenciales, el enriquecimiento de diversas perspectivas sobre un tema, incluso la plena adquisición de la conciencia de sí mismo, el conocimiento de costumbres heterogéneas, el desarrollo de valores y también la tolerancia hacia las opiniones divergentes o el respeto universal (Ochoa, 2006, p. 34).

Respecto a lo anterior, Foucault (1999) rescata: «hace falta leer, decía Séneca, pero también escribir» (p. 291), las relaciones existentes entre estas dos esferas son un elemento crucial para fomentar estudiantes competentes, la escritura también es un proceso mediante el cual se manifiesta la vivencia de la lectura, la interpretación y la reflexión, del mismo modo, es un medio para asimilar el conocimiento adquirido y representa un ejercicio introspectivo para exteriorizar los componentes más singulares del texto. Así, la lectura y la escritura dialogan en un continuo infinito¹. Este último ideal descrito es uno de los motivos que despliegan la problemática de esta investigación, la adecuación de una metodología educativa que pudiera producir un ensayo, evidencia de una interpretación crítica, constituyen la síntesis del planteamiento del problema que se argumentará en este trabajo.

En el contexto mencionado, proyecté una necesidad imperativa de indagar las posibilidades de este planteamiento en concordancia con un protocolo que combinó la experiencia vital del docente junto con la metodología científica, es decir, «el regalo más espléndido que la ciencia ha entregado al hombre es la llave que le permite entrar al mundo al que pertenece y, al

¹ Gregorio Luri señala: «Lectura, escritura y habla van unidas. Por medio de la lectura reforzamos el significado de las palabras que creemos entender y aprendemos palabras nuevas. Los niños que leen más hablan y escriben mejor. Nuestro fracaso escolar es, básicamente, un fracaso lingüístico. Y lo es incluso en matemáticas» (citado por Vallejo, 2020b, p. 31). En el ámbito escolar-académico estos procesos son paralelos y forman parte de la cultura escrita: no hay escritura sin lectura previa; sobre todo en el aprendizaje de la lengua.

conocerlo, conocerse también a sí mismo como realmente es» (Pérez Tamayo, 1987, p.21). De esta forma, la investigación se encuentra estructurada por cinco capítulos principales que corresponden a un proceso de planteamiento, desarrollo, integración, aplicación y análisis de resultados que fueron perfeccionados al mismo tiempo que establecía una reflexión continúa sobre la formación especializada en el ámbito práctico de la docencia. En el “Capítulo 1. Marco conceptual” ubico los principales ejes conductores de la investigación, conceptos que definen la estructura medular de la hipótesis con la antecedente explicación de las preguntas generales que se desprenden tras esta reflexión inicial y que dan cabida a posibles respuestas para su abordaje.

Esto último se relaciona con el “Capítulo 2. Marco contextual” que describe un estado de la cuestión sobre los estudios de literacidad y alfabetización académica aplicados en el nivel medio superior, enfoque pedagógico del paradigma sociocultural que se integró al proceso de enseñanza de la literatura con la finalidad de comprobar las posibilidades planteadas en un corpus de estudios que mencionan la pertinencia para aplicar los procesos de lectura y escritura paralelamente en todas las disciplinas de enseñanza. También, reviso y cuestiono la lógica del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior, documento que propone el currículo en vigencia del subsistema del bachillerato general mexicano, y específicamente, a los planes de estudios para las asignaturas de Literatura I y II, competencia disciplinar básica para el bloque de Humanidades, así como la implementación de algunas prácticas de enseñanza tradicionales. Igualmente, en esta misma ubicación se encuentra la descripción del contexto escolar donde llevé a cabo mi intervención en el bachillerato y exploro algunas variables discursivas relacionadas con el escenario educativo local que sitúan al Colegio Preparatorio Vespertino de la ciudad de Xalapa, Veracruz, como un escenario afín a los objetivos de esta tesis.

El “Capítulo 3. Marco teórico” conjuga algunos postulados provenientes de la sociolingüística, teoría que establece un medio de análisis para la literatura a través de las propuestas de diversos autores, cuyos planteamientos instauran categorías estructurales para la explicación y conformación de un discurso literario que aboga por la apertura de sus horizontes al contemplar también el universo de su producción y recepción dentro de este tejido ilocucionario y comunicativo. De igual forma, reviso algunos principios que focalizan a la época contemporánea desde una mirada posmoderna, perspectiva crítica que devendrá en una propuesta para la selección de relatos localizados en este escenario y que servirán como un juicio de interpretación para su análisis posterior. De este modo, en el “Capítulo 4. Integración del análisis” adecuo los criterios mencionados para la conformación de los dos ejes principales previstos en el proceso de enseñanza; por una parte, realizo un análisis lógico y estructural exhaustivo de los relatos mexicanos contemporáneos “Luces en el cielo” de Fernanda Melchor y “Álbum” de Alberto Chimal, de acuerdo con la metodología propuesta, mediante el registro en fichas de trabajo, esto se plasma en el apartado correspondiente al acto de lectura que finaliza con un ensayo comparativo crítico sobre la ironía, temática compartida por los textos revisados. En adición a este método, propongo una estrategia didáctica para la composición

escrita de un ensayo de opinión basado en la interpretación de estos relatos a través de una metodología que contempla la trascendencia de la primera impresión de lectura posterior al análisis objetivo plasmado en las fichas de registro para desarrollar una lectura crítica y profunda sobre las temáticas percibidas en las obras, esto actúa para conformar el eje de escritura.

En seguimiento de lo anterior, dentro del “Capítulo 5. Estrategia de aplicación y evaluación” estructuro la secuencia didáctica correspondiente al nivel medio superior, del mismo modo, bifurco el proceso evaluativo para explicar, por una parte, los resultados y la pertinencia de la aplicación; por otra, el desempeño para la formación docente que generó esta experiencia. Al finalizar, enuncio las conclusiones correspondientes tras la reflexión sobre todo este proceso de intervención; no sin antes hacer énfasis que, durante el desarrollo de esta investigación, el ámbito de la educación tuvo que trasladarse al entorno virtual, todo esto debido a la irrupción de la pandemia por causa de la covid-19, el extenso apéndice final registra a manera de impresiones las acciones llevadas a cabo para adecuar todo el trabajo docente ante dicha situación.

CAPÍTULO 1. Marco conceptual

No se conoce la infancia, sobre las falsas ideas que se poseen, cuanto más se abunda, más se yerra [...] buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es éste antes de ser hombre.

Jean Jacques Rousseau

La composición de esta tesis surge desde mi experiencia docente y se fundamenta empíricamente en tres situaciones específicas que dieron origen al desarrollo de esta exploración; por una parte, la inquietud constante por profesionalizar mi labor en búsqueda de un mayor dominio sobre el proceso de investigación, y también por ser testigo de una constante del escenario educativo para la resolución de problemas, donde se privilegia muchas veces a la planeación global del currículo sin reflexionar sobre las particularidades de un contexto de aplicación específico, dejando en segundo término al aprendizaje vital que se presenta en las circunstancias reales del aula, donde los docentes tienen que trabajar con los recursos a su alcance y, por otra, la más significativa de todas, para ayudar a los estudiantes cuando recién ingresan a la universidad, tras observar las problemáticas comunicativas que presentan en cuanto a sus procesos de comprensión lectora y composición escrita, de esta forma la cuestión principal resulta en cómo educar para un mejor desarrollo de estos actos por medio de la literatura y es en esta búsqueda donde se concreta este capítulo. A partir del diagnóstico descrito, formulé las siguientes preguntas generales para la investigación:

¿Cómo los conceptos sobre sociolingüística, alfabetización académica y escritura a través del currículum se aplican a las problemáticas de enseñanza en lectura y escritura dentro del Colegio Preparatorio Vespertino de Xalapa?

La lectura de una selección de cuentos mexicanos contemporáneos, concretamente, “Luces en el cielo” de Fernanda Melchor y “Álbum” de Alberto Chimal, ¿facilitará el análisis del texto literario en los jóvenes que cursan la asignatura de Literatura en el Colegio Preparatorio Vespertino de Xalapa, y por qué?

¿Qué estrategias de enseñanza de la literatura pueden servir para guiar a estos estudiantes en el proceso de la lectura analítica en la selección de los relatos mencionada?

¿Qué estrategias de enseñanza de la escritura pueden facilitar la redacción de un ensayo crítico?

¿Qué estrategias podrían actuar como evidencia de evaluación de la lectura en la conformación de una rúbrica pormenorizada?

De acuerdo con las cuestiones planteadas, en el siguiente apartado ubico las perspectivas de algunos conceptos fundamentales que se retomaron e implementaron como fundamento para la escritura y conformación de una hipótesis que constituye la médula estructural de esta investigación.

1.1 Ubicación de los ejes conductores

Alfabetización académica

La alfabetización académica es un enfoque pedagógico que tiene como principal objetivo situar a los estudiantes en las formas de leer y escribir dentro de las disciplinas que se enseñan en las instituciones educativas. Paola Carlino (2005) la define como: «el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad» (p.13), si bien esta definición realiza un anclaje en la educación superior, una de las propuestas de la investigación gira en torno a explorar las posibilidades de enseñanza que este nuevo enfoque pueda propiciar en la educación media superior, pues me parece factible desarrollar un proceso educativo para orientar la lectura y la escritura en los jóvenes mediante estrategias que puedan repercutir en su educación futura, para que esta sentencia sea clara, se realizará un procedimiento que emplee el modelo analítico para la identificación de elementos estructurales (narrador, estructura, personajes, espacio-tiempo y lenguaje) en los relatos mencionados basado en fichas de registro y el de identificación de clases de relato (ficcional, no ficcional) fundamentado en la teoría sociolingüística de Searle aplicada a la enseñanza de la literatura, conceptos que se definirán en este apartado. Respecto a lo anterior, lo importante aquí es recalcar que, de acuerdo con los postulados de este enfoque, se dosificará una práctica disciplinar propia de la crítica literaria con la finalidad de orientar a los estudiantes en sus competencias de lectura ficcional y escritura escolar-académica.

Estrategia didáctica de la literatura

De acuerdo con Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) las estrategias de enseñanza «son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos de los alumnos [...], las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica» (p. 141), si retomamos la definición expuesta en el resumen de la presente, podemos inferir que las estrategias didácticas para el aprendizaje de las competencias literarias se centran en los procedimientos, técnicas y métodos necesarios para orientar a los alumnos hacia un conocimiento cabal del hecho literario. En la investigación esta estrategia se verá plasmada en la secuenciación, sistematización y ordenamiento de las

actividades, recursos y materiales de aprendizaje para el cumplimiento de la práctica educativa.

Educación Media Superior

Representa el nivel educativo en México al que se dirige la intervención didáctica planteada. De acuerdo con el Mapa Curricular Común de la Educación Media Superior, MCC, (2017) esta es «un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida. [...] los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo [...] en la sociedad» (p. 45). La institución educativa encargada de desarrollar este nivel es el bachillerato, dentro de sus modalidades ofertadas se encuentra el bachillerato general, el cual «está orientado a a) consolidar los saberes adquiridos en etapas previas y b) tener una función propedéutica que prepare a sus estudiantes para continuar sus estudios en el nivel superior» (p. 866). En el sentido estricto de la investigación, rescato la noción de construcción de conocimientos que contribuya a una producción escrita para facilitar las habilidades comunicativas a través de la disciplina básica para las humanidades que representa la asignatura de Literatura, de acuerdo con los ejes transversales vigentes, la didáctica también fomentaría una competencia comunicativa a través de la creación de un ensayo crítico. El análisis del discurso de ficción evidenciado en los relatos focalizados desde distintos registros incentivaría uno de los contenidos centrales previstos en los programas educativos y respondería a la pregunta «¿Tiene la literatura una misión frente a problemas sociales?» (p. 752), así la sociolingüística encaminada a la ubicación de las variedades de actos de habla que pudiera manifestar el texto literario es una teoría pertinente para la detección de categorías analíticas que promuevan fundamentos para el desarrollo de la escritura argumentativa y para la comprensión, enriquecimiento, fomento de la lectura.

Escritura a través del currículo

Se considera, por un lado, como una herramienta pedagógica para desarrollar e incentivar la lectura y la escritura en distintas disciplinas, mientras que, por otro, constituye un movimiento contemporáneo de investigación educativa. Federico Navarro (2016) define esto como «un enfoque sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, [...] que se focaliza en el carácter situado, disciplinalmente especializado y pedagógicamente central de las formas de escritura de los distintos espacios académicos» (p. 39), esta noción sirve para situar la investigación en la disciplina básica de Literatura enseñada en el bachillerato general mexicano, del mismo modo resulta un concepto para indagar las posibilidades de la alfabetización académica en este nivel, pues sitúa tanto al docente como al estudiante en las prácticas sobre cómo se lee y se escribe en la universidad, cumple así un carácter pedagógico porque «engloba e impulsa iniciativas de enseñanza e investigación de la escritura en tanto fenómeno histórico, social y discursivamente variable que requiere, por tanto, estrategias institucionales, curriculares y didácticas diversas que den cuenta de esas

variaciones» (p. 40). *Writing Across the Curriculum* instaura una propuesta que fomenta las formas de leer y escribir particulares en todas las asignaturas, para ello la planificación de las clases debe abarcar los modos de escribir y leer propios de la asignatura a enseñar y, de igual forma, incluir al alumnado en estas.

Lectura y escritura

Son manifestaciones del lenguaje y habilidades básicas que la didáctica propuesta pretende orientar en el nivel medio superior. Por un lado, la lectura puede ser definida generalmente como un acto para la adquisición de conocimientos, cuyo potencial epistemológico acerca a los alumnos a la conformación de competencias, mientras que la escritura representa uno de los medios por los cuales el conocimiento es legitimado (la escritura de un examen, por ejemplo), debo advertir que estas características no representan las únicas preconcepciones en cuanto al discurso escrito, en tanto relato, la escritura también se fundamenta en la oralidad pues es su génesis, no obstante, en el contexto escolar es un medio para confirmar la integración de los contenidos. En el caso de la investigación, parto de la idea de que estos conceptos representan un proceso dialógico explicado a través de la concepción de Mijaíl Bajtín (1999) que introduce por un lado al discurso y por otro al elemento que justifica la relación: el acto comunicativo. Entiendo lectura y escritura como un proceso de enunciados textuales que ayudan a la comprensión del texto escrito y en un modo paralelo a la producción textual. Roland Barthes (1999) apunta: «leer, es nombrar; escuchar, no es solamente percibir un lenguaje; es también construirlo» (p. 182), resulta imperativo focalizar a estas competencias comunicativas como un acto dialógico, ético y gracias a la literatura, estético. La lectura, desde estos puntos, es reconocida como la toma de postura del destinatario el cual tiene una actitud valorativa (indiferencia, curiosidad, empatía) sobre el mensaje que decodifica, cuya actuación culmina sólo con la reacción (interpretación, reflexión, diferencia, concordancia, comprensión) e implica el encuentro con distintos contenidos que a su vez están relacionados dialógicamente con un sistema discursivo de conocimientos previos, los cuales deben ordenarse. La escritura es una forma de expresión enunciativa, mediante la cual el autor totaliza su postura hacia alguna esfera de la actividad humana. El compromiso ético con la lectura y la escritura radica en que el lector tiene una responsabilidad, la de la comprensión textual de lo que lee mediante la realización de inferencias, de manera crítica y seria. El escritor de un ensayo debe asumir una postura ética hacia el objeto que construye, no sobrestimar la responsabilidad de que la escritura académica es un género discursivo secundario, diferente del tratamiento común que puede producirse en la escritura vernácula o cotidiana, en ese sentido, adquiere un compromiso ético de pensar en su destinatario: los otros, lectores, que definirán al texto.

Literatura

Existen distintos estratos ideológicos que se han encargado de orientar una definición sobre cómo puede definirse a la literatura. Los estudios concuerdan que no es fácil concretar en su totalidad al hecho literario, incluso algunos

autores demeritan este ejercicio, ¿acaso definir al arte de la expresión escrita puede ser inefable? Tal vez el ser humano sea incapaz de abarcar el universo de lo real y también sufre de la imposibilidad de totalizar al mundo ficcional, y sin embargo existe, pues la literatura como esfera de acción expande los horizontes de la creación verbal, en ese sentido y como ejercicio de reflexión, intentaré recuperar algunas ideas que ayudan a ubicar al arte de las palabras, aquel hecho que es y no es, pues representa una simulación compleja de la palabra viva y puede expresar una vivencia de lo real, de la acción o de una verdad.

Desde un punto de vista muy general, puede definirse a la literatura como el tratamiento estético del lenguaje plasmado en un texto, es el arte de la expresión escrita—no obstante existan otros puntos de vista para definirla que se verán más adelante—, a través de esta se representa a una multiplicidad de situaciones de cualquier temática y gracias a esa caracterización heterogénea han sido innumerables textos escritos, en verso o prosa, que muestran un estilo artístico y que pueden considerarse en conjunto literatura. Desde la obra ficcional, el proceso de producción escrita, la literatura es una indagación inicial sobre nuevas manifestaciones estéticas del lenguaje, tendencias de época y reflexiones creativas que se encaminan a comunicar el conocimiento sobre construcciones de escenarios, culturas e ideologías desde el marco de épocas y espacios diversos, «así, el contexto del autor constituye un estrato que va más allá del texto en sí; el reflejo de un mundo más amplio» (Hamui Sutton, 2018, p. 11).

Ante esta última acepción, se puede inferir la característica que incita a la reflexión e interpretación por parte del lector, cuyo proceso se encarga de (re)construir un significado particular; es en este estrato donde se redimensionan y expanden las posibilidades de la literatura, pues se presentan interacciones discursivas, en donde el juicio crítico compete a la recepción y que, en muchas ocasiones, secunda otro elemento de creación: «todo lector, en el momento de *comprender* el texto, se torna crítico en el mismo proceso de lectura» (p. 13). Así, el trayecto de interpretación crítica sucede al de creación de la obra ficcional, pues «el texto se [desplaza] fuera de sí, es decir, lo pone a funcionar con elementos culturales e históricos [de otros contextos] para que adquieran nuevos sentidos» (p. 9), de ahí que la literatura también sea, desde la crítica, el elemento necesario para establecer un juicio de (re)conocimiento y asimilación del mundo.

Un estrato sumamente importante de comprensión sobre lo que puede ser literatura se inscribe en sus orígenes. Me parece que una característica sobresaliente que diferencia a la literatura de otro tipo de escritura resulta su íntima relación con la oralidad, en sus inicios la práctica de esta última conformó los primeros ejercicios de narrar el mundo y posteriormente con la invención de la escritura se concretó el principal medio para difundir este arte. No obstante, es necesario recordar que Walter J. Ong (1997) explica:

Todos los textos escritos tienen que estar relacionados de alguna manera, directa o indirectamente, con el mundo del sonido, el ambiente natural del lenguaje, para transmitir sus significados. “Leer” un texto quiere decir

convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación, sílaba por sílaba en la lectura lenta o a grandes rasgos en la rápida, acostumbrada en las culturas altamente tecnológicas. La escritura nunca puede prescindir de la oralidad. (citado por Hamui Sutton, 2018, p.189)

Más adelante concluye: «La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad» (p. 189), así el discurso literario, deudor en gran parte de una narrativa oral mítica, tiene una relación directa con lo hablado, pues intenta, recrear una oralidad-escrita, la estratificación de la palabra viva²: «a pesar de sus radicales diferencias, si algo tienen en común el bardo oral y el escritor posmoderno, es la forma de entender su obra como versión, nostalgia, traducción y constante reciclaje del pasado» (Vallejo, 2020a, p. 101).

Al insertarse en este continuo dialógico, la literatura se inscribe en un marco contextual, esta característica también proyecta que su consumo se ancle a una época, tiempos y costumbres, es decir: «se considera una muestra de literatura cualquier texto verbal que, dentro de los límites de una cultura dada, sea capaz de cumplir una función estética» (Beristain, 2006, p. 305). La literatura representa una práctica milenaria, ya que estudios demuestran que la acepción de esta palabra en el contexto asimilado en este escrito data del siglo XVIII³, que vincula al lector con realidades divergentes y lo conecta con el mundo de la tradición, la comunicación, el lenguaje y la imagen.

Sin duda alguna la literatura, en tanto discurso y producto lingüístico, es susceptible a análisis desde diversas disciplinas, de acuerdo con lo anterior también puede revisarse mediante la teoría pragmática explicada por construir

² Para fines didácticos: «en el área de Lengua y Literatura, no sólo como cuestión de denominación, si no como hecho de interconexión entre dos modalidades de uso de la lengua» (Mendoza Fillola, 2004, p. 37), es decir, estos dos discursos se encuentran íntimamente relacionados, ya que, a grandes rasgos, el registro de la oralidad intenta muchas veces representarse en los textos literarios.

No obstante, esta práctica no es la única expresión que el texto literario trata de enunciar, es necesario recalcar que algunas corrientes literarias exploran el preciosismo del lenguaje como en el modernismo o el neobarroco, donde se privilegia la función poética del lenguaje, según Jakobson (1996): «el enfoque o disposición (*Einstellung*) hacia el mensaje como tal, que se centra en el mensaje por sí mismo, es la función poética del lenguaje. Esta función no puede estudiarse productivamente sin referencia a los problemas generales del lenguaje, y, por otra parte, el escrutinio del lenguaje requiere una consideración exhaustiva de su función poética. Toda tentativa de reducir la esfera de la función poética a la poesía o de confinar la poesía a la función poética sería una engañosa simplificación. La función poética no es la única función del arte verbal, sino sólo su función dominante y determinante, mientras que en otras actividades verbales actúa como constituyente subsidiario y accesorio. Esta función, al promover lo palpable de los signos, profundiza la dicotomía fundamental de signos y objetos. De aquí que cuando se aborda la función poética, la lingüística no pueda limitarse al campo de la poesía» (p. 87), desde esta perspectiva algunas tendencias literarias centran su producción en una indagación enfocada en el mensaje desde lenguaje poético, más que la emulación de la oralidad, es decir, se distinguen del habla cotidiana.

³ «En la segunda mitad del siglo XVIII se produjo un cambio semántico decisivo: la palabra pasó a designar una actividad de un sujeto y, de ahí, un conjunto de objetos. Ya a fines del siglo, pasó a referirse al fenómeno literario en general, no circunscrito por nociones: "literatura" llega así a ser la designación genérica que abarca todas las manifestaciones del arte de escribir» (Amorós, 1989, p. 15).

un acto comunicativo en el discurso de ficción, asimilable a los actos de habla, una emulación anclada a la representación de la naturaleza, de nuestra realidad; para Van Dijk (1987):

La pragmática trata esencialmente del lenguaje natural [...] el contexto literario es el conocimiento, tanto por parte del hablante como del oyente, de sistemas de reglas, convenciones o “códigos”, coincidentes en parte, e idealmente idénticos, además de los del lenguaje natural (p. 172).

Desde el plano de la representación, oralidad y escritura tienen en común el sistema comunicativo, es decir, están íntimamente relacionados en tanto que «la palabra viva [se encuentra] vinculada indisolublemente a la comunicación dialógica. Recibir la palabra [es] ser oído» (Bajtín, 1999, p. 342) en el conjunto de reglas establecidas o juegos para que esta comunicación se efectúe y mediante el código donde se emite el mensaje, en el caso del hecho literario es por medio del lenguaje escrito.

De acuerdo con una pragmática de la literatura, esta se encuentra ligada a los participantes del acto comunicativo donde se practica en parte porque «las palabras escritas no se mueven de la página que las contiene y limita, sólo el lector, que les puede brindar interpretaciones distintas, hace que adquieran diferentes sentidos» (Hamui Sutton, 2018, p.189) y es desde esta perspectiva que los lectores cobran importancia vitalicia para definir a la literatura, pues son quienes reconstruyen la obra y la interpretan, repasan lo inefable y le dotan de un significado. Desde una perspectiva personal, la literatura es el arte de la palabra que expande los horizontes del ser, es una disciplina susceptible al análisis e interpretación que ejercita la imaginación del lector, es ese discurso que juega con el lenguaje lo abstrae o lo expande hacia nuevos significados.

En otra perspectiva la literatura puede ser «todo lo escrito sin finalidad práctica inmediata» (Garrido, 2004, p. 21) sólo dirigido a la contemplación del lector, aquella experiencia que fomenta de manera subsecuente el goce o el repudio, pero sobre todo la episteme del ocio. Literatura es interpretación, identificación y una catarsis invertida, la que alimenta y complejiza las pasiones, el todo por sus partes, literatura puede ser cuento, novela, poesía, ensayo o crónica, puede albergar géneros híbridos, incluso puede ser considerada como el corpus de textos de alguna disciplina. Creo que lo más rescatable para definir a la literatura es que resulta un hecho y que este conlleva una tradición, costumbres, hábitos que engloban a una voz creadora, la del autor, y que es recreada por la visión analítica del lector. Así, «la literatura es lengua, encrucijada de lenguajes, inevitablemente impregnados de presuposiciones de la época, del grupo, del autor» (p. 28), y puede ser también una disciplina de estudios, incluso una ciencia que proviene de la letra, del lenguaje escrito y oral, pero sobre todo es una manifestación artística del ser.

El género literario seleccionado, como el título de mi investigación acota, es el relato, pues las variaciones lingüísticas en los actos de habla indirectos que pueden representar al discurso de ficción corresponden a dos autores contemporáneos de México, a saber: Alberto Chimal y Fernanda Melchor en

tanto la selección de relatos mencionada, corresponderá al lector-estudiante significar o resignificar las palabras escritas, es decir, brindar interpretaciones que lo acerquen a un conocimiento contextualizado sobre su realidad nacional, en ella se inscribe un acompañamiento que lo orientará hacia una trayectoria de lectura analítica, capaz de producir un nuevo texto donde plasme su interpretación: el ensayo, pues “podemos afirmar que la crítica, también constituye una obra creativa, en ocasiones, más propositiva que el mismo texto de *origen*” (Hamui Sutton, 2018, p.9) .

Sociolingüística

Según Hernández Campoy y Almeida (2005) «es una ciencia interdisciplinar que se ocupa de las relaciones existentes entre el lenguaje y la sociedad» (p. 1), la característica interdisciplinaria tiene la complejidad de permitir que diversas ciencias propongan metodologías pertinentes para el análisis de estas dos grandes categorías. Como punto de partida en la investigación, la metodología analítica en la selección de relatos encuentra horizontes afines a la filosofía del lenguaje a través de los postulados de Searle (1978, 1990)⁴ debido al marco teórico contextual por el que propongo el análisis de relatos contemporáneos: Lyotard (1998) basa su análisis del gran discurso narrativo en los juegos del lenguaje dentro de la posmodernidad provenientes de Wittgenstein, en el concepto de actos de habla, como se puntualizará, la palabra escrita corresponde a un tipo específico de acto ilocucionario (ficcional), la variabilidad estructural se encuentra de acuerdo a las circunstancias del canal, sin embargo: «las palabras expresan posturas, nociones del *otro*, es decir, están cargadas de una intención, que implica visiones determinadas del mundo. Observamos cómo las expresiones crean imágenes, mensajes y propósitos, en cada palabra se percibe una actitud» (Hamui Sutton, 2018, p. 187), así, la característica de significación de las palabras es donde la representación del discurso literario con la oralidad se hace latente, es en la palabra donde habita un universo ideológico, la intención de todo acto comunicativo es transmitir un determinado mensaje cuya carga moral, valorativa, contextual se presenta hacia el lector y «la literatura puede muy bien tener funciones prácticas, incluso predominantes, tales como la de una advertencia, una crítica, una defensa o un consejo en relación con cierta actitud o acción del autor o de los lectores, afirmando las condiciones para tal función ilocutiva» (Van Dijk, 1982, p 184). En estos sentidos, la categoría de actos de habla representa una evolución de los juegos del lenguaje, a través del discurso ficcional y su relación con los actos ilocucionarios simulados (fccionales y no fccionales) permiten un análisis de las similitudes, variaciones y espacialidades componentes en la selección de relatos.

⁴ Para precisar: «La actividad cognitiva y los criterios estéticos que aporta el receptor resultan esenciales para el conocimiento —más que para la definición— de lo literario. Señalaba Searle (1969) que “literatura” es el nombre de *un conjunto de actitudes que tomamos hacia una porción del discurso, no es el nombre de una propiedad interna de aquella porción del discurso*» (Mendoza Fillola, 2004, p. 29), es sumamente importante para fines didácticos, entonces, centrarse en la *situación* del relato, tanto como en la estructura que manifiestan los textos literarios.

Definidos los principales conceptos que se integrarán a la investigación, compete una exposición del estado inicial de la cuestión que intentará justificarse a través de la introducción de un marco teórico que aborda, por un lado, el contexto actual en que estudian los jóvenes de la educación media superior, que servirá para conformar los criterios metodológicos de selección y análisis de relatos literarios a aplicar, y en otro sentido, los procedimientos para la escritura de un ensayo crítico, finalmente, una propuesta de intervención pedagógica que representará la aplicación de la didáctica creada.

1.2 Hipótesis general de la investigación

A partir del planteamiento de las preguntas generales que responde este texto y determinados los principales ejes conductores que la fundamentan, la hipótesis que planteo para el desarrollo de una tesis de grado posee una estructura compuesta por tres premisas que sustentan la proposición inicial. Así, basado en los postulados analíticos del marco teórico, la hipótesis será la siguiente:

La implementación de una estrategia didáctica para la educación media superior en el Colegio Preparatorio Vespertino de Xalapa, que consiste en la lectura y análisis de dos cuentos mexicanos contemporáneos, favorecerá a la escritura de un ensayo crítico, de tal manera que se consideren, a partir del desglosamiento de elementos textuales, aspectos del lenguaje relacionados con el significado de los relatos. Esto ayudará al lector-estudiante para el desarrollo de sus competencias en lectura y escritura. El marco teórico que se utilizará para el estudio de los “actos de habla” será la sociolingüística, que considera los aspectos sociales y culturales de los personajes representados a través de los lectores estudiantes; y la mirada posmoderna para mostrar las rupturas críticas en la literatura contemporánea.

La estructura de la hipótesis puede enlistarse de la siguiente manera:

- I. Proposición: Didáctica para la educación media superior.
- II. Primera premisa: Lectura y análisis de una selección de relatos mexicanos contemporáneos.
- III. Segunda premisa: Escritura de un ensayo crítico mediante una orientación sociolingüística en torno al lenguaje.
- IV. Trascendencia: Fomento de lectores y escritores competentes que tengan en cuenta cómo el lenguaje en voz de los personajes revela ciertos aspectos de realidad nacional como la expresión del discurso de la violencia, la transformación de la infancia o la construcción del espacio urbano en la literatura representada a través de sus acciones y también puedan detectar las formas en que se presenta el lenguaje dentro del relato ficcional.

Así, la presente investigación tiene la función de fomentar lectores y escritores competentes para que trascienda lo académico, y se torne, además, en un deleite. Por estos motivos, la importancia de una estrategia didáctica para

los jóvenes que estudian el bachillerato general en México, concretamente, a los estudiantes que cursan la asignatura de Literatura en el Colegio Preparatorio Vespertino de Xalapa, Veracruz, radica en que intenta ser una contribución para disminuir las dificultades que presentan los futuros universitarios en sus competencias lecto-escriturales y que, como se verá, afectan su desempeño escolar.

La propuesta consistirá en un planteamiento para diseñar una estrategia didáctica basada en la selección de dos relatos mexicanos contemporáneos, elegidos a través de criterios provenientes de la sociolingüística para su aplicación en el proceso de lectura. En ese sentido, esta estrategia se inserta como parte del currículo del subsistema del bachillerato general de la educación media superior y tiene como finalidad repercutir en las competencias disciplinares básicas⁵ correspondientes al plan de estudios Literatura ofertado en este nivel.

⁵ De acuerdo con el MCC (2017) las competencias disciplinares básicas «son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico» (p. 48-49), la asignatura donde se desarrollará la propuesta didáctica, Literatura, pertenece a estas competencias.

CAPÍTULO 2. Marco contextual

Un incesante torbellino de fuerzas aparenta estar desarmando, una a una, las certezas y las formas que [...] las sociedades habían construido para producir, gobernarse, comunicar y educar. La percepción generalizada de vivir en un mundo en mutación, junto con la emergencia forzosa de una conciencia planetaria, han producido innumerable cantidad de expresiones y conceptos para nombrar los rasgos novedosos que están surgiendo en las tramas sociales.

Mariano Palamidessi

La necesidad de ubicar al lector en un contexto específico es un rasgo característico de los estudios sociolingüísticos aplicados al lenguaje escrito, de esta manera, me parece preciso situar los elementos que enmarcan el escenario de intervención educativa, por este motivo me gustaría localizar a mi objeto de estudio y relacionarlo con cuatro esferas de la actividad humana: el acercamiento a la comprensión cabal discurso literario en los jóvenes que estudian el nivel medio superior es el objeto de estudio de la presente investigación. La literatura será abarcada a través de dos procesos: el de lectura y el de escritura, esta última delimitación obedece a las grandes esferas restantes, la educación y el lenguaje. La investigación propone la creación de una didáctica de la lectura de cierto tipo de literatura y la escritura académica de un ensayo de opinión. De este modo, parto de la premisa de que la formación de buenos lectores resulta muchas veces en el nacimiento de escritores eficaces en cualquier contexto, en cualquier lugar. En el documental de culto *Borges para millones* (1978) el consagrado escritor argentino explicó lo siguiente:

Mi padre me dijo que leyera mucho [...] que viera en la lectura no una obligación, sino un goce. Creo que la frase lectura obligatoria es un contrasentido, la lectura no debe ser obligatoria: no voy a hablar de placer obligatorio, ¿por qué?, el placer no es obligatorio, el placer es algo que buscamos. Felicidad obligatoria...

En ese sentido, me parece que cualquier profesor del área de lengua – llámese la asignatura redacción, español o literatura—debería tener presente

que el motivo descrito es parte permanente de lo que constituye su profesión. Este capítulo explora la situación que proyectan algunas investigaciones concernientes al estado actual de la competencia de lecto-escritura en México, que repercute sin duda alguna en la educación, por otro lado, se hará una revisión sobre algunos estudios que intentan focalizar la atención hacia los componentes curriculares en las prácticas docentes del área de lengua dentro del nivel medio superior para proyectar una panorámica, en parte, de la realidad educativa nacional.

Las razones por las cuales se plantea esta problemática se explayarán en los apartados siguientes y corresponden a cuatro situaciones específicas: en primera instancia, se explican los antecedentes de los estudios de literacidad en nuestro país, que actualmente representan un paradigma educativo y poseen un gran potencial de aplicación en el proceso de enseñanza. La segunda es una aproximación al estado de la comprensión lectora actual de los jóvenes que cursan el nivel medio superior. Posteriormente se explayan las propuestas del nuevo Marco Curricular Común (MCC) para la Educación Media Superior (EMS) donde se encuentra el actual plan de estudios de la materia Literatura I en el subsistema del bachillerato general. Por último, se analizan una propuesta de enseñanza basada en el espacio del aula con un método⁶ que al parecer no propicia un aprendizaje significativo en los estudiantes. En ese sentido también afirmo que abarcar tanto los procesos de lectura y escritura ayuda a mejorar la cognición de estos.

2.1 Antecedentes de los Nuevos Estudios de Literacidad aplicados en la EMS

Una estrategia didáctica para la enseñanza de las competencias de lecto-escritura puede fundamentarse a través de las teorías de los nuevos estudios de literacidad en cuanto a un aprendizaje situado en prácticas reales de una disciplina. La afirmación principal consiste en que la construcción y la producción de los procesos de lectura y escritura, mediante una práctica disciplinar basada en la lectura y análisis de dos relatos mexicanos contemporáneos, seleccionados a partir de dos criterios teóricos que se ubican en el contexto de la posmodernidad y en categorías provenientes de la sociolingüística que explican la estructura de estos, para la posterior escritura de un ensayo crítico en la asignatura Literatura, correspondiente al bachillerato general, contribuiría a

⁶ El método propuesto para el campo disciplinar básico de Humanidades, es decir las asignaturas de Ética y valores I y II, Literatura I y II y Filosofía, es conocido como Comunidad de investigación, este se define como «una forma de trabajo que no es solo una propuesta didáctica también es filosófica y humanística. Se orienta a que los estudiantes aprendan a pensar, es decir, al desarrollo de su pensamiento crítico-creativo y cuidante de los otros; a que en comunidad aprendan a pensar por sí mismos y autocorregirse. Así, a diferencia de un proceso centrado en la enseñanza, no se trata de llegar a respuestas únicas o definitivas, ni de que el profesor indique cuál es la respuesta correcta o verdadera» (SEP, 2017, p. 726). Si bien la apertura planificada en este marco curricular resulta muy propicia, como se verá más adelante, en muchas ocasiones no se encuentra bien implementada: los pasos *pregunta-diálogo* dan muchas veces lugar a una desestructuración del proceso de aprendizaje. [véase apartado *La competencia disciplinar básica en el bachillerato general y el subapartado Prácticas de la enseñanza de la literatura* donde se aborda y ejemplifica esta cuestión]

facilitar los estudios preuniversitarios de los jóvenes estudiantes y los ayudaría a desarrollarse en su espacio educativo presente y futuro.

Las investigaciones sobre lectura y escritura relacionadas con enfoques teóricos-pedagógicos de la Educación Media Superior en México se pueden agrupar según algunos autores en tres vertientes: la cognitiva, la sociocognitiva y la sociocultural. Estos paradigmas metodológicamente poseen puentes dialógicos y diferencias tácitas: mientras que la corriente cognitiva se centra en procesos psicológicos individuales, la sociocognitiva lo hace mediante las relaciones de estos procesos con las motivaciones sociales, por último, la perspectiva sociocultural es la que más estudios aplicados a la lectura y a la escritura ha desarrollado en nuestro país: «podemos asumir que los estudios socioculturales [...] se centran en entender, las prácticas de literacidad académica y [...] relaciones de poder en la conformación de las identidades disciplinares de los estudiantes y académicos en contextos lingüísticos, culturales e históricos específicos» (Bañales, Vega y Reyna, 2013, p. 163).

Es en este último sentido donde las prácticas de los denominados Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) cobran importancia, debido a que centran sus investigaciones, con preeminencia en la educación superior, a nuevas propuestas de intervención para mejorar la calidad educativa en diversos ámbitos. Este término ha indagado según los autores mencionados en las prácticas sobre «qué “hacen” los estudiantes y los académicos cuando se comunican en las comunidades disciplinares. [...] adoptan perspectivas provenientes de la lingüística antropológica, la *sociolingüística* y la etnografía del aula, desde las cuales estudian las prácticas de escritura» (Bañales, Vega y Reyna, 2013, p. 163)⁷ o «lo que hacen las personas cuando leen y/o escriben entendida como una práctica social situada» (López-Bonilla y Pérez-Fragoso, 2009, p. 28). Conviene aclarar que las teorías revisadas también centran su atención en el desarrollo de la educación media, por ejemplo en el análisis de los procesos de lectura a través de las disciplinas (*disciplinary literacy*) y en los procesos de escritura mediante las técnicas de Escritura de las disciplinas o Escritura a través del currículo, este último un «enfoque que hace intervenir la lectura y la escritura en todas las actividades de aprendizaje de las diferentes instancias curriculares» (Marín, 2006, p. 35).

⁷ Como se comentó en anteriores páginas, el marco teórico de la investigación propone a la *perspectiva sociolingüística* de Searle (1978, 1990), para fomentar las prácticas disciplinares asimiladas a la asignatura Literatura I de la EMS, desde la perspectiva abordada en este apartado, la estrategia didáctica constituye una adecuación de una práctica disciplinar, pues la crítica académica se fundamenta en las teorías que abordan al hecho literario para asimilarlo: «La crítica literaria hace posible la concientización de la expresión poética, ya sea de manera teórica o práctica. Ambos acercamientos intentan construir un sistema que explique, aunque de manera parcial, la producción literaria» (Hamui Sutton, 2009, p. 16), de acuerdo con esto, la sociolingüística representa un acercamiento teórico-práctico del estudiante hacia la literatura pues «las funciones de la literatura son referentes que sirven de nexo entre las orientaciones didácticas [...] y al conjunto de supuestos que ha establecido la *ciencia de la literatura*» (Mendoza Fillola, 2004, p. 30).

Para continuar con estas ideas, debo aclarar que la literacidad⁸ y sus estudios correspondientes poseen ciertas características que pueden resumirse de la siguiente manera: la lectura y la escritura son un proceso y este mismo representa un *continuum* (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002), es decir, su aprendizaje debe ser situado y su análisis depende del contexto en el espacio educativo donde se pretenda enseñar, estos postulados son trazados desde el enfoque sociocultural como paradigma educativo: «podemos precisar que la noción de literacidad remite básicamente a la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, es decir, el conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura» (Montes Silva y López Bonilla, 2017, p. 164). Contrario a lo que la idea popular establece sobre qué leer y escribir, en otras palabras, parte del aprendizaje de la lengua, son habilidades que terminan en la educación básica, la literacidad presupone que estos mismos procesos no acaban y que deben explorarse mediante situaciones reales⁹ en prácticas no sólo de talleres, sino al contrario, a lo largo de todo el mapa curricular de un nivel educativo determinado: «todas estas corrientes se interesan por la educación preuniversitaria y superior, las propuestas de literacidad disciplinar son las que más han estado orientadas a lo que sucede en la educación secundaria, principalmente en el bachillerato» (López-Bonilla, 2013, p. 387).

El desarrollo de estos estudios ha proyectado nuevos enfoques pedagógicos para facilitar la enseñanza de la lectura y la escritura en nuestro país pues se «comenzó a indagar las formas en que se organizaba la enseñanza de y con la escritura en otros lugares [...] no sólo se buscaban experiencias sobre cómo enseñar [...] sino sobre cómo enseñar psicología, relaciones del trabajo, geología, etcétera, con ayuda de la lectura y la escritura» (Carlino, 2013, p. 358). La cita anterior es fundamental para la comprensión de las implicaciones que la literacidad ha explorado en Latinoamérica, pues gracias a estas inquietudes el alcance y la implicación de la enseñanza-aprendizaje sobre los procesos de lectura y escritura pueden entenderse como parte de la cultura escrita, es decir «nuestra capacidad para utilizar textos escritos» (Olson, 1994, p. 21) pues «está presente en muchas de las actividades que los jóvenes realizan [...]. Es un hecho que tienen [...] la tarea de descifrar, interpretar y tomar una postura ante [...] mensajes que reciben por [...] medios (impresos, electrónicos), y en contextos distintos (el hogar, la escuela, el trabajo)» (López-Bonilla, Tinajero y Pérez Frago, 2006, p. 2). Debido a esto, podemos entender al proceso en conjunto: leemos para adquirir conocimientos y escribimos para legitimarlos.

⁸ Para aclarar: «El término literacidad se deriva del inglés *literacy*, que en español ha sido traducido de diversas maneras: “alfabetización o cultura escrita (Emilia Ferreiro), *literacia* o *literidad* (usado en América, calcando el *literacy* inglés) y *escrituralidad* (propuesto como alternativa a la oralidad)” (Cassany, 2005: 90). Los términos que se prefieren en la literatura especializada en español son alfabetización y literacidad. En este momento se concibe que ambos tienen cabida en el mismo enfoque teórico; no obstante, se asocian con significados distintos» (Montes Silva y López Bonilla, 2017, p. 163).

⁹ Por tales motivos se propone una evaluación formal basada en *pruebas de desempeño* (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002b) que se explicará en el Capítulo 5. Estrategia de aplicación y de evaluación.

Otro punto que rescatar, y para una correcta comprensión del alcance de estos estudios, es que también se centran no sólo en los ámbitos escolares, si podemos asumir la veracidad de la cultura escrita en el ámbito académico como uno de los medios para asimilar el conocimiento, debemos tener muy en cuenta que no es el único, pues la paradoja, en parte abordada por el apartado de conceptos clave¹⁰, reside, en primera instancia, en que «la palabra oral [...] remite a lo fugaz, lo inaprensible, ya que está en constante movimiento. En la medida en que la palabra hablada se escucha, requiere de un marco espacial para ser pronunciada, por ello está inmersa en un presente existencial real» (Hamui Sutton, 2018, p. 187), esta cuestión conduce a una revalorización de la palabra efímera y cambiante cuyo contexto se ve inmerso en la espacialidad del presente y que inmiscuye otro tipo de lenguajes como el gestual o los tonos que se imprimen en la oralidad, en cuanto al discurso literario, deviene en una simulación por parte del lenguaje escrito, aspectos que la sociolingüística estudia. Del mismo modo, debemos percatarnos de que la lectura y la escritura son actividades que acompañan al ser humano a lo largo de toda su vida, es decir: «aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes» (Zavala, 2009, p. 31)¹¹, en otras palabras «existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas» (Carlino, 2005, p. 14).

Parte de esta etnografía es de gran ayuda para la comprensión de que este conjunto de “habilidades” puede desarrollarse en el aula desde un enfoque nuevo, dicho enfoque se ha traducido muchas veces en alfabetización académica: «el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad» (Carlino, 2005, p.13) y también en lo referente «al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas» (Carlino, 2013, p. 370). En el caso particular de esta investigación, se propone una estrategia basada en los enfoques revisados y de acuerdo con la relación antes mencionada: crítica literaria (ámbito disciplinar) a través de la asignatura de Literatura I del bachillerato (ámbito escolar-académico).

¹⁰ Véase las definiciones en el apartado *Ejes conductores sobre Lectura y escritura, Literatura y Sociolingüística*.

¹¹ Los juegos del lenguaje que se dan en la relación particular de la escritura académica con la disciplina de literatura imbrican un interesante alcance o *jugada*: mientras que la escritura académica representa una enunciación real, perteneciente al discurso serio—usando la terminología de Searle—y sirve en cierto sentido como medio de legitimación de conocimientos (la escritura de una tesis o el desarrollo de la crítica literaria, por ejemplo); el objeto de enseñanza para la estructuración de una estrategia didáctica de la literatura: el relato de ficción o la obra literaria, resulta ser todo lo contrario, pues su proceso de enunciación se basa en la *simulación* de actos de habla reales para crear un espacio a través del lenguaje, es en estos términos en que la relación de la oralidad con la escritura se manifiesta, mediante la expresión del discurso de ficción.

En ese sentido, gracias a los cambios de los estamentos culturales, en el arte, y en específico en la literatura, los grandes relatos legitimadores se han transformado, se privilegia la inmediatez, pero también existe un constante diálogo entre la oralidad y la escritura. En particular, el acceso mencionado a la cultura escrita tiene la característica de que la disciplina literaria conlleva una expresión cargada de sentido ideológico bajo el contexto de la relación autor-lector en tanto que emula o representa la palabra hablada, por tales motivos lo escrito en esta propuesta se adapta a los criterios de la sociolingüística aplicada al análisis de los textos literarios y se justifica en relación con la oralidad. Su imbricación en los procesos de enseñanza se proyecta en el modelo de análisis explicado en los siguientes apartados, que tiene como objetivo, desde la esfera de la educación, acceder a la práctica de la disciplina, pues suscita la reflexión e interpretación del lector-estudiante sobre ciertos fragmentos de la realidad nacional-estatal contemporánea, que en este caso deviene por parte de los relatos en una enunciación de los espacios urbanos que acercan al lector a costumbres y usos más próximos a su vida cotidiana, el viaje emprendido por las focalizaciones narrativas que representan voces de una infancia particular y que se decantan en sucesos de posibles trascendencia permeadas por asimilaciones constantes del discurso de violencia, tan normativizado en todas las épocas, constituye un motivo para despertar el registro crítico y argumentativo de los aprendientes.

De acuerdo con la focalización anterior, la creación de un modelo de análisis basado en la sociolingüística, partiendo del presupuesto de que la oralidad deviene en escritura y que esta esfera representa un universo ideológico, valorativo y contextual, no estrictamente lingüístico, se concretaría una práctica de literacidad basada en enfoques anglosajones pues puede establecerse como una propuesta en viras de una aplicación correcta que pudiese decantar en una alfabetización académica temprana (Marín, 2006). A favor de este precepto Christie y Macken comentan:

En caso del currículo del inglés como lengua materna, estas autoras distinguen seis paradigmas: un enfoque que se centra en el desarrollo de ciertas habilidades consideradas básicas, otro que promueve el acceso a la herencia cultural, uno más que intenta el desarrollo personal, y tres corrientes recientes basadas en teorías lingüísticas y del discurso: la Lingüística Sistémica Funcional (LSF), los Estudios Culturales, y los Nuevos Estudios de Literacidad (López-Bonilla, 2013, p. 406).

Estos enfoques han sido explorados de igual manera por investigadores educativos en México y de acuerdo a la revisión bibliográfica mencionaré a continuación algunos trabajos que han ayudado a situar a los estudios socioculturales como un paradigma para la educación media superior: «el éxito en la formación lectora no radica en el aprendizaje de un conjunto de habilidades, sino en el aprendizaje del uso adecuado del lenguaje (oral y escrito) en

comunidades particulares, de las cuales la escuela es sólo una de ellas» (López-Bonilla, Tinajero y Pérez, 2006, p. 4)¹².

Como primer ejemplo, Guadalupe López-Bonilla (2006), cuya figura me parece imprescindible para la comprensión de los Nuevos Estudios de Literacidad aplicados a la educación media superior en México, realizó una investigación sobre las creencias que poseen los profesores de bachillerato de diversas áreas curriculares a través de diferentes disciplinas con la hipótesis en literacidad de que estas determinan su manera de dar clases. Los resultados de la intervención fueron que: «en [...] historia los profesores manifiestan una creencia acrítica y memorística, [restringen] prácticas de lectura a textos que manifiestan [...] héroes, fechas, hechos. [...] Por su parte profesores de literatura manifiestan creencias orientadas a la formación de lectores críticos» (Bañales, Vega y Reyna, 2013, p. 167). La investigación en este sentido sirve como el planteamiento de un panorama que, desde mi perspectiva, requiere de una propuesta basada en nuevos enfoques pedagógicos.

Otro ejemplo fundamental para estos estudios me parece que son los trabajos realizados por López-Bonilla, Tinajero y Pérez Frago (2006) cuya revisión de la competencia lingüística en el nivel medio superior para la materia de Literatura I decanta a un posicionamiento crítico de tres escenarios diferentes que corresponden a tipos de bachillerato enseñados en el país (el Colegio de Bachilleres, el Bachillerato General y el Bachillerato Internacional), el estudio fue realizado mediante la observación con el objetivo de «documentar lo que ocurre en la clase de literatura [y] nos permite echar una mirada al tipo de lector que promueven las escuelas en México» (p. 3). Obtuvieron como resultado las diferencias considerables de estas clases pues «en primer lugar se observó una postura orientada a qué se debe saber sobre los textos literarios [...]. En segundo lugar, qué se debe aprender de los textos literarios [...] y finalmente [...] qué se puede hacer frente a los textos literarios [...]» (p. 170). Los resultados disimiles tienen el carácter de hallazgo «la experiencia de una práctica como la aquí descrita puede ofrecer varias pistas para incidir positivamente en la formación lectora de los estudiantes» (p. 21), es decir, el estudio apunta a que deben establecerse nuevas prácticas de enseñanza para la EMS en materia de literatura.

Respecto a lo anterior López Bonilla y Rodríguez Linares (2006) dilucidan una «metodología empleada [que] incluyó una encuesta aplicada a estudiantes [...] sobre hábitos de lectura y un ejercicio con preguntas de desarrollo sobre dos textos literarios. [y] se discuten las percepciones de los estudiantes sobre las clases de literatura». Señalan, de igual forma: «las prácticas discursivas que adquieren [los estudiantes] dependen en gran medida de la naturaleza de su

¹² La autora refiere al nivel de adecuación que los estudiantes deben desarrollar para introducirse a las culturas orales y escritas en distintas esferas de la acción humana y en concordancia con los roles y escenarios donde se ejecutan, sobre todo el ámbito educativo; por ejemplo, en la escritura, mediante la destreza de escribir honesta y formalmente o en la expresión oral sin peyorativos, etc. La capacidad para distinguir los usos y costumbres de estos espacios representaría una integración de las competencias comunicativas.

educación formal». En ese sentido, se explican los hallazgos correspondientes a la aplicación del cuestionario: las percepciones negativas de los estudiantes se originan en gran parte por la construcción curricular de la disciplina que se decanta en el bachillerato general mexicano a que «los programas parecen estar más orientados a aspectos de teoría literaria y de historia de la literatura que a la experiencia directa del texto literario» correspondientes a una visión tradicionalista de la enseñanza de la literatura.

Para finalizar, otro ejemplo más reciente que parte de la misma autora, López-Bonilla (2013), se centra en el análisis comparativo de las relaciones entre las disciplinas académicas y el bachillerato, en este caso, de las áreas de ciencias (química) y de las humanidades (lengua y literatura) mediante las teorías de la literacidad disciplinar y análisis sociológicos pues «los textos y sus géneros desempeñan un papel fundamental en las disciplinas académicas» (p. 385). A través de un análisis sobre las identidades de cada una de estas áreas y citando los supuestos jerárquicos de Bernstein (1999), encuentra respectivas diferencias para concluir que estas áreas de estudio tanto en sus motivaciones y prácticas escolares, conciben una problemática identitaria de acuerdo a los códigos de legitimación al menos para el área de humanidades, es decir, en materia de lengua, pues no posee una identidad disciplinar y esto ocasiona que: «el código de legitimación del conocimiento que opera aquí [sea] totalmente relativista: no importa qué estudies, todo es comunicación; no importa quién seas, todos pueden entender. Llevado a la práctica, esto se traduce en: todos pasan, pero nadie aprende» (p. 403). Nuevamente surge una necesidad de instauración de propuestas didácticas ante esta problemática: «las prácticas de literacidad funcionan como una herramienta conceptual que permite estudiar los nexos entre los actos de lectura y escritura, y las estructuras sociales de donde surgen» (López-Bonilla, Tinajero y Pérez, 2006, p. 5) o se encuentran.

En este apartado, puedo concluir que las investigaciones citadas pertenecen al enfoque sociocultural aplicado a la educación media y que en este corpus lo que interesa en primera instancia es un afán de determinación sobre las prácticas lecto-escriturales tanto de los jóvenes como del profesorado. De igual forma y en parte, lo que pretenden los estudios no es tanto saber qué tipos o géneros textuales leen los estudiantes, sino cómo es que leen y sobre todo para qué. Se plantea entonces el objetivo de saber cómo es que un lector se hace crítico (característica necesaria para una correcta praxis en la educación universitaria).

2.2 Estado de la situación lectora de los adolescentes en la EMS

El 27 de abril de 2018 se publicó el análisis del Módulo de Lectura (MOLEC) difundida por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), esta encuesta centra su atención general al estudio de la percepción de la lectura en la población mexicana. El resultado no fue para nada alentador pues en la primera instancia de la circular señala que disminuye la población lectora en México. Las derivaciones atañen también a un análisis de lo concerniente a la educación media, si bien la encuesta se dirige a personas mayores de edad (18

años o más), gran parte de esta población sólo alcanzó a estudiar la educación básica o tener algún grado de educación media superior y representa al 34% de la población total encuestada (INEGI, 2018, p. 8). También, las conclusiones de este informe «tienen como propósito contribuir al diseño de políticas públicas orientadas al fomento de la lectura y son un insumo para las instituciones vinculadas con los temas de educación» (p. 2).

De los resultados que me parecen más importantes para plantear la propuesta fueron que «se identifica que la duración promedio de la sesión de lectura es mayor conforme el nivel de escolaridad es más alto» (p. 8). Del mismo modo se comprueba que el «nivel de escolaridad permite identificar que la población lectora de 18 y más años de edad se incrementa conforme el nivel de estudios», esto quiere decir que el 93.4% de la población con al menos un grado de nivel superior es lectora de alguna publicación, libro, revista, blog, etc., en contraposición con el 73.4% de la población total encuestada con algún grado de nivel medio superior, y del total de este último porcentaje sólo un 9.8% es lectora de libros (p. 10). Esto quiere decir que ese pequeño porcentaje establece una lectura continua de 39 minutos diarios, frente a los 49 minutos de lectura que hacen las personas con algún grado de educación superior (p. 2 y 10).

Las cifras escritas recuerdan también lo que muchas veces se piensa y no es más que existe una gran necesidad de implementar propuestas educativas para la comprensión lectora en los estudiantes que cursan actualmente el nivel medio. Aunado a estos resultados se encuentra también la revisión de otra evaluación cuyas estadísticas obtuvieron cifras para reflexionar, en palabras de López-Bonilla, Tinajero y Pérez (2006):

Sabemos, o al menos eso parecen indicar las evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), que en México la mayoría de los jóvenes de 15 años son capaces de decodificar un texto, no así de interpretarlo y, mucho menos, de situarse críticamente frente a él: del total de la muestra evaluada por el PISA, sólo 4.5% se situó en el nivel 4, y únicamente 0.5% alcanzó el nivel 5, el más alto en la escala; cuando en otros países el porcentaje es considerablemente mayor: en Uruguay 11.2% se ubica en el nivel 4, y 5.3% en el 5; mientras que en Corea del Sur 30.8 se ubica en el nivel 4 y 12.2% en el 5” (pp. 2-3).

Las cuantificaciones descritas plantean una panorámica que representa un reto para los actuales profesores en el nivel medio superior. Parte de estas problemáticas, según algunos autores, se deben a los planteamientos de los planes de estudio (López-Bonilla, 2013; Miras, Solé y Castells, 2013), cuya ambigüedad—si se me permite esta aseveración—no es capaz de diversificar y promover prácticas de lecto-escritura significativas pues su finalidad, la de tener jóvenes más capacitados en sus competencias lingüísticas no se concreta. Recordemos que el correcto aprendizaje de estas resulta ser uno de los principales medios de adquisición o demostración de conocimientos y desde ese punto, su importancia es imperativa, tanto para la educación futura (función

propedéutica del bachillerato general), como para el desenvolvimiento práctico del estudiante en las llamadas sociedades contemporáneas de la información (función cívica del bachillerato general). Ante este panorama, una correcta inserción axial de postulados al menos provenientes de la cultura escrita mediante tareas híbridas (Miras, Solé y Castells, 2013), desde mi perspectiva, sería un buen aporte para aunar esfuerzos y erradicar estos rezagos, o bien, incrementar todas estas cifras.

2.3 La competencia disciplinar básica en el bachillerato general

A partir del ciclo escolar 2018-2019 entró en vigor el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, cuya consecuencia fue la reestructuración de las asignaturas y ejes en común de gran parte del bachillerato en la educación pública mexicana. Dicha actualización empieza a fraguarse a partir del planteamiento de la reforma educativa el 10 de diciembre de 2012 que repercutió dentro del nivel medio superior: “entre febrero y mayo de 2014, [donde se realizaron] seis Foros de Consulta Regionales para la Revisión del Modelo”. A través de dichas reformas el protocolo de investigación intentará realizar dos funciones que se compaginan con los requerimientos de Educación Media Superior, a saber: «2. La formación de una ciudadanía competente y 3. La formación propedéutica para la Educación Superior» (SEP, 2017, p. 14)¹³, finalidades que ciertamente deben ser atendidas de acuerdo con el currículo en vigencia.

En ese sentido el mapa curricular del bachillerato gira en torno a ciertos propósitos transversales: Aprender a Aprender, Aprender a Hacer, Aprender a Convivir y Aprender a Ser¹⁴. A partir de esto, se instaura a través del perfil de egreso la noción de competencias o las representaciones de los bloques de asignaturas que los jóvenes deberán alcanzar mediante los objetivos planteados (SEP, 2017, p. 46).

Los conceptos de competencia establecidos para la EMS me parecen pertinentes para lograr su función propedéutica, en otras palabras, para que los jóvenes sean competentes en la universidad, ya que varios modelos educativos de las IES igualmente son basados en competencias. Así, como parte del mapa curricular existen cuatro tipos de competencias, a saber: las competencias

¹³ Desde la perspectiva de una alfabetización académica temprana, dice Marín (2006): «consideramos en cambio que, para que los estudiantes participen en comunidades discursivas propias de los lugares de producción del conocimiento, para que los estudiantes produzcan lectura crítica y escritura disciplinar, es necesario que la escuela comience tempranamente la alfabetización académica» (p. 37), en este sentido, la labor propedéutica que estipula el MCC se concretaría.

¹⁴ Basados epistemológicamente en *Los cuatro pilares de la educación* (1996) de Jacques Delors: «la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio» (p. 91).

genéricas, las competencias disciplinares básicas, las competencias disciplinares extendidas y las competencias profesionales básicas.

El Mapa Curricular del Bachillerato General con un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias contempla alrededor de 34 asignaturas distribuidas en seis semestres para los jóvenes que cursan actualmente este nivel educativo (SEP, 2017, p. 52-53). El marco conceptual en el cual se engloba la propuesta de trabajo es en las competencias disciplinares básicas las cuales «se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual», y «son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir» cuyos campos disciplinares competen al de Humanidades para las asignaturas de Literatura I y II.

De acuerdo a lo descrito, la propuesta de trabajo se centrará en una práctica de literacidad disciplinar perteneciente a una asignatura de la competencia disciplinar básica de Humanidades, cuyos objetivos específicos son: «extender la experiencia y el pensamiento del estudiante, para que genere nuevas formas de percibir y pensar el mundo», del mismo modo intentará orientar la competencia comunicativa mediante las actividades planteadas: la revisión de una selección de relatos mexicanos contemporáneos y la posterior escritura académica de un ensayo de opinión, en concordancia con los criterios de selección contextual y estructural que se abordarán en el apartado correspondiente al marco teórico, en esta línea, intentaría concretar el objetivo de esta última competencia: «leer críticamente, comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito» (SEP, 2017, p. 47-50).

2.4 El plan de estudios de la asignatura Literatura I en el bachillerato general

Después de la revisión del plan de estudios de la asignatura Literatura I en la Relación de Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (2017) puedo inferir que existe una nueva propuesta de trabajo basada, principalmente, en reconocer al aprendizaje como un proceso y, de acuerdo con los antecedentes revisados, esto representa una convergencia con lo planteado por los estudios de literacidad para y con la lectura y la escritura. Existe, en ese sentido, una metodología que explícitamente se diferencia del antiguo plan educativo basado en una técnica llamada “Comunidad de investigación”¹⁵ que, a grandes rasgos, facilita a los jóvenes desarrollar la

¹⁵ Según la SEP (2017), «los programas del campo de Humanidades se fundamentan en la Comunidad de investigación, una forma de trabajo que no es solo una propuesta didáctica también es filosófica y humanística. Se orienta a que los estudiantes aprendan a pensar, es decir, al desarrollo de su pensamiento crítico, creativo y cuidante de los otros; a que en comunidad aprendan a pensar por sí mismos y autocorregirse. Así, a diferencia de un proceso centrado en la enseñanza, no se trata de llegar a respuestas únicas o definitivas, ni de que el profesor indique cuál es la respuesta correcta o verdadera» (p. 726) y más adelante responde a la cuestión: «¿Cómo se propicia el cuestionamiento en la Comunidad de investigación? Enfrentando a los

competencia disciplinar humanística, y está basada enteramente en una didáctica de preguntas-respuestas que decantan en un diálogo previamente planificado por el profesor.

Del mismo modo y en concordancia con los ejes planteados por el MCC: «se ha optado [por] obras y autores (para el caso de Literatura)» (SEP, 2017, p. 725), en ese sentido al finalizar los apartados correspondientes a las dos asignaturas de literatura se recomienda un corpus de obras establecido para cada unidad, con referencias para géneros y épocas que los profesores pueden utilizar en la creación de sus sesiones. Finalmente, y un punto muy rescatable, es que el programa también prevé como parte de los componentes: «Interpretar y apreciar obras literarias como productos individuales y colectivos» así como «Expresarse estética y artísticamente por medio del lenguaje» (SEP, 2017, p. 722) el uso de «un cuento, una noticia, un cortometraje o una vivencia» (p. 720), esto último me parece imprescindible para la enseñanza de la literatura y la escritura, puesto que fomentar un aprendizaje multimodal ayuda a la comprensión del discurso literario.

Ahora bien, encuentro, desde otro punto, ambigüedad en los planteamientos del plan de estudio, pues si bien intentan fomentar la finalidad de aprender a ser a través de la «creatividad y criticidad» (SEP, 2017, p. 860), en cuanto a las técnicas de evaluación me parece que no se evidencia un proceso final situado, es decir, el aprendizaje resulta significativo en tanto que vivencia la escritura creativa, pero no ubica a los estudiantes en *aprender a hacer* un producto en tanto que no cumple una función propedéutica.

En la introducción a este capítulo considero que la lectura no debe ser obligatoria en palabras de Borges y, de acuerdo con el plan de estudios, la lectura puede facilitarse para el goce de los jóvenes, sin embargo, el proceso de aprendizaje me parece inacabado. Los productos esperados: la creación de un cuento o un poema con diferentes requerimientos alcanzan el componente de “creatividad” pues la fomenta sobremanera (SEP, 2017, p. 761), pero, me parece que la “criticidad”, es decir el pensamiento crítico, quedaría fuera de esta planificación, puesto que no se tendría evidencia alguna de este proceso y es aquí donde la producción de un texto argumentativo basado en una lectura analítica ayudaría a la formación de lectores activos (si bien este género se contempla en el plan de estudios de Lectura y Redacción II, no se enfoca en una práctica disciplinar de literatura). En otras palabras, un texto basado en el ejercicio de la crítica literaria tiene una gran carga de escritura argumentativa, y plantea la posibilidad de que los alumnos aprenden a través las prácticas situadas en un ambiente como el área de Humanidades en la educación superior,

estudiantes a una situación que funcione como detonador, Aunque la Comunidad de investigación surge en el campo de la filosofía, es una forma de trabajo que puede emplearse muy bien en la literatura y dar excelentes resultados [...] Para esto puede emplearse material elaborado *exprofeso* o no: un cuento, una noticia, un cortometraje o una vivencia. Después de formular la pregunta, la comunidad mediante el diálogo investiga para darle respuesta» (pp. 726-727).

pues resulta cierto que el género ensayístico es de los más escritos en este campo.

2.5 Prácticas de enseñanza de la literatura

La maestra inició la clase narrando el principio del cuento e intercalando algunas preguntas sueltas que dirigió a alumnos específicos de acuerdo con la lista de asistencia. De esta forma, la maestra fue reconstruyendo, el relato, y la participación de los estudiantes consistió en enunciados breves (una o varias palabras), ya que las preguntas admitían una sola respuesta (p. ej. nombre del personaje principal, sucesos específicos, etc.). En todos los casos, los alumnos recibían puntos por su participación o los perdían si no sabían la respuesta por no haber leído el cuento. (López-Bonilla, Tinajero y Pérez, 2006, p. 16).

El escenario que se enuncia es la descripción de una clase perteneciente al bachillerato general. La metodología de las “Comunidades de investigación” del programa actual es inacabada, pues en este caso la maestra guía a sus alumnos, aunque forzosamente, a través de esta actividad conductual de puntuación con base en una didáctica de preguntas-respuestas, en otras palabras, el diálogo jamás se concreta. Diría George Steiner (2016) «el ámbito del alma también tiene sus vampiros» (p.11), y si los profesores no nos encontramos capacitados estaremos impartiendo clases como ésta, en donde tendríamos que enfrentarnos a un ambiente áulico tedioso. Me parece que la actualización del currículo es imprescindible para evitar este tipo de situaciones, pero también considero que debe promoverse en el mismo un aprendizaje situado. Esta descripción tiene como finalidad evitar las incidencias citadas y facilitar requerimientos de evaluación más estructurados.

2.6 Contextos de la práctica docente: Colegio Preparatorio Vespertino de Xalapa

El dar la clase es un trabajo para otros (los alumnos). El detenerse a pensar sobre el ejercicio de la tarea hace la formación. Los tiempos y los espacios no son los mismos en el trabajo profesional. El detenerse y pensar en un tiempo y un espacio diferente al de “dar la clase” implica un tercer elemento que es “tomar distancia de la realidad”.

María Cristina Asprelli

Hace poco revisitaba en uno de los cursos que oriento la cita más famosa del filósofo español Ortega y Gasset (1914) con el objetivo de explicar y dar la bienvenida a mis alumnos en un curso para mejorar su composición escrita: «yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo a mí» (p. 16), el abanico de interpretaciones que posibilitan estas palabras han configurado una explicación que estructura un mundo, una realidad que, bipartita y para bien o para mal, coadyuban a la construcción de la perspectiva sobre diversos ámbitos y, en específico, el de la docencia.

Hay sin duda en estas palabras una ubicación del mundo y el ser que puede trastocar todo tipo de esferas de acción humana, desde la moral hacia la ética, el ser humano se construye a través del diálogo con su yo (ego, voz) y con la circunstancia, es decir, el exterior, los otros (lo social, la comunidad o la masa anónima) en un continuo dialógico que puede estructurar la cognición de la realidad. Los otros, las circunstancias, aquellas prácticas cotidianas que se vislumbran en el aula, son un elemento importante e imprescindible para el desarrollo de la investigación y la comprensión de las situaciones globales que influyen en ese ambiente, focalizan las posibles líneas de intervención.

2.6.1 Macrocontextos que influyen en la práctica docente de la EMS

Resulta indispensable una contextualización desde las focalizaciones macro y micro sociales, económicas y políticas que inciden en la práctica docente, esto con el afán de concientizar sobre las propias repercusiones que tienen en la praxis áulica. En ese sentido empezaré por señalar los principales efectos que la globalización, los programas educativos y las instituciones tienen en la práctica docente que se llevó a cabo para el desarrollo de la estrategia didáctica, la experiencia concientizada por estos factores se conectará con el siguiente apartado de este escrito, el cual versará sobre los microcontextos que se relacionarán sobre el espacio educativo donde desarrollaré esta práctica.

Si entendemos a la globalización como lo postula Cornejo Espejo (2012): «el escenario resultante de la Guerra Fría, en el cual se está produciendo un reordenamiento de actores, normas y relaciones que terminarán por producir un nuevo orden de las relaciones mundiales. [...] no se puede obviar que “la globalización es un proceso inacabado, al cual le falta regulación, humanización y civilización» (Samper, 2002, p. 44), podemos entender que esta categoría macroeconómica repercute básicamente en todas las esferas de la existencia humana, entre ellas, la educación.

No obstante, su instauración, que ya tiene algunos años, este fenómeno encamina la diversificación y expansión de las economías hacia un intento de homogeneización de las prácticas económicas actuales, en síntesis, el fenómeno globalizador intenta inmiscuir a México dentro de un panorama global, en ese sentido la inclusión tiene como principales efectos la apertura de los mercados y, en consecuencia, la disminución de la riqueza en la población pues, ya que puede inferirse un desplazamiento de los procesos productivos tanto locales, a su vez, se desarrolla una disminución de la demanda de trabajos que trae como consecuencia la exclusión de la mano de obra nacional, el desempleo, la disminución de salarios y el aumento de la migración. Según Giddens (2007), hablar de globalización es aceptar que «vivimos en un mundo de transformaciones que afectan casi a cualquier aspecto de lo que hacemos. Para bien o para mal nos vemos propulsados a un orden global que nadie comprende del todo, pero que hace que todos sintamos sus efectos» (p. 6), el concepto por sí mismo es inefable, sin embargo, repercute en nuestro quehacer individual y social.

Por ejemplo, recordemos que México es un país clasificado dentro del rubro de las economías emergentes, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): «En los últimos años, México ha adoptado una serie de reformas estructurales para impulsar el crecimiento de la productividad» (2019, p. 199)¹⁶, el capital inmiscuido para el desarrollo de la educación también se ve permeado por organismos internacionales, entre ellos la institución mencionada o el Banco Mundial (BM), esto se proyecta en agendas internacionales que nuestro país debe cubrir para obtener financiamiento externo con el objetivo de desarrollar un «crecimiento moderado que se basa en un sólido marco macroeconómico. El compromiso con los objetivos fiscales, la buena gestión de la deuda, un tipo de cambio flexible y una postura adecuada de política monetaria han respaldado un crecimiento moderado a pesar de varios vientos en contra en los últimos años» (OCDE, 2019)¹⁷, en ese sentido, puedo inferir que un desarrollo económico moderado no se traduce en el bienestar de la población, pues como sabemos, la riqueza en las economías emergentes es repartida en un porcentaje menor de la población.

En cuanto a los efectos de la globalización en el panorama educativo contemporáneo y en particular en el contexto donde se llevó a cabo la práctica docente, estos se proyectan en las reformas estructurales educativas, es decir, las formas sobre cómo se enseña y cómo se aprende en un mundo globalizado han cambiado en esta época. La situación descrita por estos autores implica la inserción de las economías emergentes para suscitar la inclusión de las políticas educativas internacionales a través de una agenda educativa global, GSEA (por sus siglas en inglés) que contemple los retos de la educación en el tercer milenio (Tarabini y Bonal, 2009, p. 235). Esto mismo puede definirse a través de los convenios educativos como los del Banco Mundial que han repercutido: «en tendencias de reforma educativa hacia la descentralización, el aumento de la oferta privada de educación y las políticas de recuperación de costes. Aunque la capacidad de negociación de cada país ha sido distinta, la convergencia en las prácticas ha sido elevada» (p. 243).

En ese sentido podría explicarse la conformación del Marco Curricular Común (MCC) para la Educación Media Superior en México, puesto en práctica en 2018 y resultado de una reforma educativa que empezó a fraguarse en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa en 2008, este puede definirse como «uno de los pilares de la Reforma Educativa de la Educación Media Superior (RIEMS), cuya base es el perfil del egresado, esto es; los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes de Educación Media Superior deben tener sin importar el subsistema al cual pertenezcan» (SEP, 2017, 46-47). Actualmente la EMS posee grandes retos que debe cumplir desde la modificación al Artículo 3º en el sexenio de Calderón, donde se estipula que «La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias» (DOF, 9 de febrero de 2012), el efecto de esta pequeña reforma trae como consecuencia una matriculación mayor en el nivel

¹⁶ La traducción es mía.

¹⁷ La traducción es mía.

medio, del mismo modo que se requiere un mayor incremento del personal docente y administrativo en las instituciones educativas para cubrir esta reglamentación.

Aunado a todos los factores mencionados tenemos también que las revoluciones tecnológicas y de la comunicación repercuten en los modos de enseñanza, ya no basta con dictar o aplicar didácticas con materiales impresos, existe una revalorización de la tecnología en el aula y hay un gran potencial epistémico en su uso dentro de esta. Los individuos poseen grandes cantidades de información al día, desde sus dispositivos electrónicos pueden acceder a los datos más actualizados, sin embargo, la información no siempre se traduce en conocimiento, la tecnología no bien vindicada puede ser un arma de doble filo para el sector educativo.

Ahora bien, con respecto a las problemáticas educativas macrocontextuales señaladas en parte en el planteamiento del problema de esta investigación, debemos ubicar que la población estudiantil adolescente, es decir, la que cursa actualmente la educación media superior, posee algunas características generales que sin duda deben ser consideradas en el contexto actual de la práctica docente. En ese sentido, el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE (PISA) recientemente en 2018 obtuvo la identificación de ciertas variables en estudiantes mexicanos que deben advertirse para situar y adecuar el proceso educativo. Entre las principales conclusiones enunciadas se encuentran las siguientes:

- Actualmente el nivel de desempeño de los estudiantes sobre conocimientos y habilidades esenciales en el país es bajo en lectura, matemáticas y ciencias.
- Solo el 35% de los estudiantes mexicanos tiene el conocimiento y habilidades mínimas en estas áreas.
- El nivel socioeconómico es crucial para tener un buen rendimiento de lectura, matemáticas y ciencias.
- Las capacidades de instrucción de la mayoría de las escuelas se ven obstaculizadas por la escasez de personal docente (de ahí que existen problemáticas de sobrepoblación escolar por profesor).
- Las jóvenes obtuvieron un mayor puntaje en lectura que los jóvenes.
- Los jóvenes obtuvieron mayor puntaje en ciencias y matemáticas que las jóvenes.
- El 23% de los estudiantes mexicanos ha sufrido o sufre acoso escolar o *bullying*. Los estudiantes que reciben esta práctica tienen más probabilidades de faltar a la escuela.
- Casi la mitad de los estudiantes tiene una mentalidad de crecimiento.
- Los estudiantes en promedio tienen las siguientes habilidades de lectura:
 - Capacidad para la identificación de ideas principales en un texto de longitud moderada.
 - Competencia para encontrar información basada en criterios explícitos a veces complejos

- Posibilidad de reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se indica explícitamente que lo hagan.
- El desempeño del país se mantiene estable, es decir, resulta bajo, pero no disminuye.
- Los estudiantes aventajados (con mayor capacidad económica) superaron en puntaje a los estudiantes desventajados.
- Sólo el 3% de los estudiantes en México demuestran competencias altas en lectura.
- Los estudiantes informan que en casi todas sus clases el profesor tiene que esperar mucho tiempo para que los estudiantes guarden silencio.
- También informan que en la mayoría de sus clases infieren que a su profesor le da gusto o placer dar clases (Salinas, Morales y Schwabe, 2018).

Las áreas de desventaja en el sistema educativo mexicano pueden visualizarse en el incumplimiento sobre las habilidades mínimas de aprendizaje que manifiestan los estudiantes, producto no sólo de la comparación a nivel global, sino también de las políticas internas de educación, la falta de una cultura del aprendizaje y los pocos estímulos que gran parte de los alumnos poseen para el desarrollo del conocimiento en sus contextos personales. En ese sentido, se explica que, para el caso, la apertura de los mercados producto de la globalización y la inclusión de México al financiamiento de organismos internacionales –como la misma OCDE—devienen en la reestructuración del sistema educativo, en la educación media superior obligatoria, y, en consecuencia, en el establecimiento del MCC, incluso el fenómeno de sobrepoblación del país insta que exista una escasez de personal docente –ya no llamemos cualificado—para las labores sustantivas.

Esto también puede proyectarse en que los estudiantes cuyos tutores tienen una mayor holgura económica tiendan a presentar mejor desarrollo cognitivo. Muestra también de las actitudes de los jóvenes en el aula, es la desmesura y su tendencia al escándalo en clase, un factor que sin duda alguna afecta, sobre todo, en su activación, motivación o sensibilización sobre los contenidos que el docente quiera abarcar. Del mismo modo, existen percepciones que instauran prácticas escolares desde la cultura que son un síntoma crítico que debe ser cambiado y que también tiene consecuencias en la educación mediante la estipulación de creencias y actitudes, como resultado de este estudio, la noción de género exclusivo tanto para la ciencia como para las humanidades debe ser erradicada:

Se ha producido en la enseñanza un fenómeno generalizado, al menos en el mundo occidental¹⁸: la feminización de la lectura y de la enseñanza.

¹⁸ Incluso para oriente, en la novela coreana *Kim Ji-young, nacida en 1982* (2019) de Cho Nam-joo, uno de los diálogos autobiográficos refiere: «—Yo no quiero ser profesora. Mi aspiración es otra. Además, ¿por qué debo dejar esta casa e irme a estudiar a otra ciudad? —Piensa en el futuro. Para una mujer no hay mejor profesión que la docencia. [...] —La jornada laboral es corta. Dispones de vacaciones. Es fácil solicitar bajas. No hay mejor trabajo que ese para una mujer que tiene que cuidar de sus hijos. —Ciertamente es el trabajo perfecto para compatibilizar con el

Es otra de las claves que quiero constatar pues no es una realidad ni indiferente ni neutra, es negativa [...] sí que habremos de tener presente que tanto la presencia mayoritaria (cuando no exclusiva) de la figura del docente femenina como que el mayor índice de lectores a partir de la adolescencia sea del sexo femenino, debe tener algo que ver con la imagen que construyen los escolares y de la empatía que se establece en torno al libro (Abril Villalba, 2004, p. 152).

Es necesario recordar que «todo discurso implica una posición política y una práctica social, por lo que es una forma de acción que involucra tanto a emisores como receptores que comparten un código y lo significan de acuerdo con las circunstancias» (Hamui Sutton, 2018, p. 9). El hecho de que las jóvenes encuentren una mayor destreza en la lectura y los jóvenes se proyecten con mayor habilidad para las matemáticas es prueba sustantiva de esta ideología – efecto del gran debate del siglo pasado entre la supremacía de la ciencia sobre las humanidades manifestada en *dos culturas divergentes*¹⁹—un factor que no estipula la inclusión o la equidad que la época contemporánea promueve²⁰ y que repercute hasta en la configuración del conocimiento de los estudiantes, actitud manifiesta también en las costumbres de acoso escolar a nivel interno institucional que sufren de alguna u otra manera los jóvenes del nivel medio superior.

Empero, algunos indicadores establecen buenas betas de oportunidad para su desarrollo, por ejemplo, al tener una mentalidad de apertura al cambio y al crecimiento social los estudiantes concientizan la importancia de su desarrollo intelectual, del mismo modo, el hecho de que el nivel de aprovechamiento se mantenga estable quiere decir que se han sumado esfuerzos de todos los actantes sociales en viras a una mejoría, muestra de ello es el gusto que la mayoría de los docentes manifiestan al practicar su profesión, aunque es evidente que hace falta intervenir, o bien, invertir más en el sector educativo. En cuanto a los indicadores disciplinares que competen a esta investigación resulta alarmante que pocos estudiantes dominen sus procesos de lectura, sin embargo, la información sobre las habilidades de lectura que posee la media de los jóvenes puede vindicarse como capacidades de las cuales partir, una vez compaginadas con el microcontexto, para orientarlas a un desarrollo más evidente.

cuidado de los hijos. Entonces, es un buen trabajo para todos, no sólo para la mujer, ¿no? ¿Acaso los hijos los tiene solo la mujer? Mamá, ¿vas a decirle lo mismo a tu hijo? ¿A él también lo vas a enviar a la universidad pedagógica?» (p. 62), y remite a los años de 1995-2000.

¹⁹ Ruy Pérez Tamayo (1987) explica al respecto del artículo *Two Cultures* publicado por Charles Percy Snow a mediados del siglo XX que se «transformó la frase “las dos culturas” en un cliché cultural en todo el mundo. Se puso de moda hablar del divorcio entre los científicos y los literatos (“las dos culturas” originalmente descritas inconmensurables por Snow) pero muy pronto se amplió el marco de referencia incluyendo en el campo de los “científicos” a todos aquellos trabajadores con preparación técnica profesional, como ingenieros, químicos, psicólogos, agrónomos, y médicos (los “tecnócratas”), mientras entre los “literatos” se enlistaron a todos los artistas, historiadores, filósofos, pedagogos, estetas, sociólogos y bibliotecarios (“los intelectuales”)» (pp. 127-128) y desde este punto la creencia instaurada. sigue actualmente manifiesta la creencia, al menos en la cultura mexicana.

²⁰ El detrimento de la gran narrativa de la ciencia se verá explicado en el siguiente apartado.

2.6.2 Microcontextos que influyen en la práctica docente de la EMS

La relación dialógica que mantienen los macrocontextos y los microcontextos repercuten en las prácticas discursivas donde los actantes educativos se desarrollan. A ciencia cierta las decisiones económicas, políticas y culturales que las grandes instituciones perpetúan, afectan la configuración de los escenarios donde se efectúa el proceso educativo. De acuerdo con esto, enlistaré los principales elementos que conforman el microcontexto de la práctica docente: escuela, profesores y alumnos. Para iniciar este apartado es necesario relacionarlo con la información que he logrado obtener sobre el plantel donde se llevó a cabo la investigación, cambiaré un poco el registro que he llevado hasta aquí por uno más personal y conjugaré en las conclusiones pertinentes una síntesis de ambos contextos que me permitirá diagnosticar la problemática docente.

Escuela

La institución de Educación Media Superior donde se realizó la intervención es el Colegio Preparatorio Vespertino de Xalapa, clave 30EBH0387Z, es un bachillerato general localizado en la Zona Centro de la capital del estado de Veracruz, concretamente en la calle Benito Juárez #55, su horario oscila entre las 14:30 y 22:00 horas, del mismo modo, la institución posee turno matutino y semiescolarizado. El director de la escuela es el Mtro. Francisco Javier Guiochin Hernández quien me entrevistó para asignarme como profesor experto al Mtro. José Luis Martínez Morales, investigador del Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias de la Universidad Veracruzana y profesor de la asignatura de Literatura I y II. Esta escuela es reconocida estatalmente como la preparatoria más antigua de la ciudad y la segunda más antigua del estado:

El 15 de marzo de 1843 se dictaron las bases sobre las cuales había de erigirse y funcionar el Colegio Departamental de Jalapa, cuya paternidad se debe a Don Antonio María de Rivera. Las relaciones que en 1843 tenía este varón ilustre y con altas autoridades del Departamento, por desempeñar a la sazón el cargo de Magistrado del Tribunal Superior de Justicia, le captaron las simpatías del Gobernador, así como sus muy buenas relaciones sociales le aseguraron el apoyo de la sociedad culta de Jalapa, y aprovechando estas favorables circunstancias para la realización de su idea, logró que se convirtiera en realidad la existencia del Colegio que inició sus clases el 11 de septiembre de 1843 en el ex convento de San Francisco. (Hernández Palacios, 1985, p. 21).

Con casi 177 años de antigüedad, la “Prepa Juárez”, como coloquialmente se conoce, ha albergado a más de 170 generaciones de alumnos, inicialmente fundada como una escuela de varones para capacitarlos en las artes o los oficios, es hasta 1940 que tomó un carácter mixto. El edificio de tres plantas actualmente es reconocido como patrimonio cultural del estado de Veracruz, pues, de acuerdo con la cita antecedente, fue un convento y actualmente alberga obras arquitectónicas en sus instalaciones como la Biblioteca Histórica, donde se encuentran documentos que datan de la colonia, asimismo, tiene un edificio

nombrado Paraninfo del Colegio Preparatorio que hace la suerte del auditorio o sala donde se celebran los actos públicos y demás eventos, incluso posee un Museo de Historia Natural. Del mismo modo, la escuela es un recinto donde se llevan a cabo diferentes eventos culturales como la Feria Nacional del Libro Infantil y Juvenil celebrada en los meses de julio y agosto.

En entrevista con el Mtro. José Ernesto Malpica Rosendo, jefe del departamento psicopedagógico de integración estudiantil, comenta que el edificio posee 16 aulas destinadas para dar clases, una dirección, una subdirección, una sala de maestros, una secretaría, cinco laboratorios, un atrio general, dos centros de cómputo destinados, uno para profesores, y otro para alumnos, cinco proyectores que deben pedirse en el centro de cómputo, la escuela cuenta con una red interna para dotar el servicio de internet, aunque su recepción no es buena. Del mismo modo poseen cinco grupos por cada semestre cursado, esto del primero al cuarto semestre, en los últimos dos semestres se dividen en las áreas de ciencias de la salud, biológicas, humanidades, exactas y económico administrativas.

De acuerdo con los macrocontextos del anterior apartado, la institución se encuentra en una transición para la aplicación del MCC de la EMS, pues el gobierno actual encabezado por Andrés Manuel López Obrador insta actualmente obligatorio el desarrollo de esta reforma estructural. En ese sentido, la mayor parte del profesorado trata de implementar este cambio, aunque como pude detectar en entrevistas con el director y el jefe del departamento psicopedagógico, la escuela pregona una especie de educación formal-tradicional basada en competencias, la misión de esta institución podemos inferirla de su página electrónica para el turno mixto o semiescolarizado:

Propiciar el trabajo autónomo para su eficiente desarrollo cognitivo, ofreciendo a nuestros alumnos una educación integral y de calidad, con atención a su salud física y mental, y al desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores pertinentes para su contexto actual, que les aseguren un desempeño exitoso en el nivel medio superior y su inclusión a la educación universitaria, así como a la sociedad de manera útil y responsable, debiendo cumplir con los criterios formativos establecidos en los programas que integran el mapa curricular e implementando acciones que favorezcan el logro de los objetivos curriculares del bachillerato y su perfil de egreso. (Colegio Preparatorio, junio de 2019).

Actualmente la problemática de la transición para la aplicación del MCC del EMS representaría uno de los retos para todos los docentes que laboran en la institución, por ejemplo, la asignatura Orientación educativa que se oferta a estudiantes que pasarán a las áreas propedéuticas no tiene un programa de estudios. Las pocas prácticas educativas que pude apreciar resultan ser muy tradicionales: profesores que usan en exceso el pizarrón, o bien, que dictan información que los estudiantes copian, el uso del celular está restringido, no se aprecia en los pasillos ni en las aulas a estudiantes que lo empleen. Otro dato

curioso de la institución es que el Gobierno del Estado imprime semestre con semestre los libros de texto que los estudiantes utilizan.

Profesores

La escuela ha tenido profesores eméritos como Salvador Díaz Mirón (1853-1928), poeta mexicano y diputado federal, quien fuera rector de la institución o Cayetano Rodríguez Beltrán (1866-1939), miembro de la Academia Mexicana de la Lengua, escritor y periodista, actualmente Vicente Espino Jara, cronista de la ciudad de Xalapa, se encuentra laborando como profesor de literatura de esta institución. El cuerpo de docentes que integra el plantel oscila entre los 100 y 120 maestros que laboran en las distintas asignaturas y áreas que el colegio posee. La mayor parte de estos profesores tienen una edad promedio de 60 años por lo que los profesores jóvenes son escasos, esta puede tener una posible explicación por la que la educación tradicional sigue vigente. Dato curioso de la institución es que el 65% de los docentes son varones y el 35% mujeres, de acuerdo con la entrevista, la atmósfera laboral en el turno vespertino es más directa y sin menos rodeos. En cuanto a la academia de español, es decir, la que corresponde a las asignaturas Taller de Lectura y Redacción I y II y Literatura I y II, todos los profesores superan los 60 años. A todos los profesores les corresponden clases de 50 minutos por sesión y sus grupos oscilan entre los 40 y 50 estudiantes.

Alumnos

En los semestres lectivos el Colegio Preparatorio Vespertino de Xalapa alberga a una población estudiantil que oscila entre los 650 y 750 alumnos, esta situación se debe a que en algunos casos se capacita a alumnos externos a la institución, el porcentaje de alumnos masculinos es del 40% mientras que el de alumnas es del 60%. La edad de la población estudiantil es de los 15 a los 19 años, es decir, se encuentran en la etapa de la adolescencia. El nivel socioeconómico descrito en la entrevista es diverso, parte de la población estudiantil se encuentra en situación de pobreza, del mismo modo que hay estudiantes con recursos suficientes para solventar su educación, no se me permitió acceder a bases de datos con información socioeconómica de los alumnos.

Existe una amplia competitividad en el alumnado, porque la escuela es reconocida como una de las mejores preparatorias públicas del estado, en ese sentido, ingresar ahí resulta un reto para los estudiantes, del mismo modo que su egreso, pues el nivel de exigencia es más alto que en la mayoría de las preparatorias de Veracruz, infiero en parte por el tipo de educación que se oferta en el lugar. De acuerdo con las cifras, los estudiantes prefieren las áreas de biológicas y humanidades para su educación propedéutica, pues existen dos grupos por cada una de las mencionadas, mientras que sólo existe un grupo por las áreas restantes. Igualmente, existe la inclusión de una estudiante con discapacidad visual y otra estudiante con discapacidad parcial auditiva.

Las principales dificultades que menciona el entrevistado presentadas por los alumnos son las actitudes que toman en cuanto al aprendizaje de español y

matemáticas, pues la mayor parte de la población no llega a tener un nivel de lectura de comprensión efectivo, o bien, se les dificulta la resolución de problemas. De acuerdo con esto, poseen obstáculos en sus capacidades lógicas de abstracción de la información que tiene un efecto negativo en las áreas mencionadas. Esta información me hace inferir que una de sus necesidades es el desarrollo de un pensamiento crítico.

Percepción

Con la finalidad de conocer la percepción de los estudiantes sobre la literatura y la pertinencia de la secuencia didáctica basada en literatura mexicana contemporánea se realizó un formulario aplicado a un total de 40 estudiantes de un grupo de 44 pertenecientes al grado y grupo descrito para el periodo 2020-2020. Su estructura se explica de la siguiente manera²¹:

Reactivo	Indicador	Ejemplo en el cuestionario ²²	Concepto
1.	Datos de identificación	Correo electrónico	Datos generales para la obtención de lista de asistencia, calificaciones y esquematización correspondiente a la intervención.
2.		Apellidos y nombres	
3.		Edad	
4.		Género	
5.	General	¿Acostumbas a leer literatura?	Reactivo clasificador. Permite agrupar a los estudiantes que leen o no leen literatura.
6.	Lectores	¿Cuál es tu libro de literatura favorito? Anota título y autor.	Se obtiene una base de datos sobre las lecturas que realizan los alumnos que leen literatura.
7.		¿Qué géneros de literatura acostumbras a leer? (Novela, Relato, Poesía, Ensayo / Regular, Ocasionalmente, No suelo leerlo, No lo leo)	Permite observar qué tipo de lecturas consume en su mayor parte la población, del mismo modo, con qué frecuencia.
8.		¿Qué tipo de literatura te agrada? (Literatura moderna, Literatura mexicana, Literatura clásica, Literatura contemporánea, Literatura extranjera)	Verifica la pertinencia de la intervención.
9.	No lectores	Comenta brevemente, ¿cuáles crees que sean los motivos por los que no acostumbras a leer literatura? (Argumenta tu respuesta)	Intenta suscitar una reflexión en la población no lectora de literatura, del mismo modo que ayuda a obtener una lista de motivos para adecuarlos a posteriores intervenciones.
10.	General	De la siguiente lista y en tus tiempos libres, ¿qué actividades realizas? (Ver películas o series, Ejercicio físico, Participar en redes sociales, Relaciones sociales, Ver videos en YouTube, Cursos extra-clase, Escuchar o producir música, Videojuegos en cualquier plataforma).	Permite conocer el contexto externo del estudiante, sus ocupaciones en tiempos de ocio.

²¹ La aplicación fue realizada el día 13 de febrero de 2020, al grupo de 4º semestre, grupo “C” que cursó la asignatura de Literatura II en la institución donde se realizó la práctica docente.

²² Algunos reactivos fueron adaptados de: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 2018. Disminuye la población lectora. Módulo de lectura (MOLEC) 2018, (Comunicado de prensa no. 166/8), 4 de noviembre de 2018. http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf

11.		De la siguiente lista de áreas académicas, ¿en cuál te gustaría estudiar? (Artes, Ciencia biológico-agropecuarias, Ciencias de la salud, Económico administrativa, Humanidades, Técnica)	Analiza la percepción a futuro de los estudiantes y posible conveniencia del estudio de las humanidades dependiendo del perfil de cada estudiante.
12.		¿Cuántos libros completos has leído en los últimos doce meses?	Responde a la incidencia de prácticas de la lectura en los alumnos.
13.		¿Acostumbras a consultar otros materiales (diccionario, enciclopedia, internet, etc.) para buscar más información sobre lo que has leído?	Evidencia estrategias de comprensión básica en los alumnos.
14.		De las siguientes dos opciones, ¿cuál preferirías leer? (Literatura clásica o antigua – Literatura contemporánea o actual)	Refuerza la verificación de la pertinencia de la intervención.
15.		¿Consideras que el estudio de la literatura puede ayudarte a mejorar tu lectura y escritura?	Comprueba la percepción general sobre la literatura y la conciencia sobre sus funciones prácticas.

¹Creación propia, basada en MOLEC, INEGI (2018). Estructura del cuestionario diagnóstico de percepción

El modo de administración del formulario fue una autoadministración escrita mediante copia del cuestionario y posterior registro mediante Internet por medio de la web, se contó con la presencia, orientación y guía del encuestador (el profesor) en el lugar de aplicación (aula de clases)²³. Los reactivos fueron almacenados en un formulario de Google con el objetivo de tener una sistematización automática de datos y presentarlos de manera efectiva. Puede consultarse el cuestionario en la siguiente liga: <https://forms.gle/xv9Nkm7AZbJvxei9A>. Los resultados fueron los siguientes²⁴:

1. Todos los estudiantes encuestados cuentan con correo electrónico para comprobar el resultado de su percepción.
2. Los estudiantes anotaron correctamente su nombre(s) y apellidos de acuerdo con la presentación propuesta.
3. La mayor parte de los estudiantes tiene 16 años, en menor medida se registran estudiantes de 17 y 18 años respectivamente.
4. 25 estudiantes que se identifican con el género femenino, 16 estudiantes de género masculino.
5. Sólo 13 estudiantes de un total de 40 acostumbran a leer literatura.
6. Los libros que acostumbran a leer estos estudiantes se inscriben en el género de literatura de masas (éxito en ventas) salvo dos casos cuyo consumo versa en autores de renombre como Gabriel García Márquez o Dante Alighieri.
7. Los géneros más leídos son novela y relato, en menor medida, teatro, ensayo y poesía respectivamente.
8. La mayor parte de los estudiantes coincide que le agrada más la lectura de literatura extranjera.

²³ La poca recepción de la red impidió que la aplicación fuera en línea.

²⁴ Listado correspondiente a los indicadores general, lectores y no lectores de los resultados que se muestra en el Anexo. Gráficas de diagnóstico de percepción, adjunto al final de la investigación.

9. La sistematización de las respuestas “reflexivas” puede sintetizarse en los siguientes argumentos: falta de tiempo, falta de interés, aburrimiento, no ha adquirido la costumbre de leer. Llama la atención la respuesta de una alumna cuyo aprendizaje es auditivo, pues le gusta escuchar leer a alguien más.
10. La mayor parte de los estudiantes invierten su tiempo libre escuchando o produciendo música, viendo series o películas, del mismo modo que usan la plataforma de YouTube para ver videos. En mucho menor medida, invierten su tiempo en ejercicio físico o cursos extras. Llama la atención que en una medida intermedia no suelen utilizar tanto las redes sociales, contrario a lo que pensé en un principio.
11. Casi la mitad del grupo (18 estudiantes) quiere ingresar a una carrera del área de humanidades, otra gran parte (14 estudiantes) quiere estudiar una carrera del área de ciencias de la salud, los estudiantes restantes prefieren el área técnica o de artes con mayor incidencia en la penúltima área.
12. Casi todos los estudiantes han leído entre 1 y 5 libros en los últimos doce meses.
13. Casi todos los estudiantes acostumbran a consultar fuentes de información complementaria sobre lo que han leído.
14. Más de la mitad de los estudiantes afirma que prefiere leer literatura contemporánea.
15. Todos los estudiantes están de acuerdo en que la literatura es un medio que ayuda a mejorar las competencias comunicativas.

Gracias a la sistematización de los datos planteados desde el diagnóstico general sobre los contextos educativos hasta la identificación de las fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades de la institución y grupo donde se realizó la práctica docente puedo concluir lo siguiente:

Existe un campo de oportunidad que fortaleció mi práctica docente en cuanto que la institución se encuentra en transición para adaptarse al nuevo modelo como parte de la reforma educativa proyectada en el Marco Curricular Común de la EMS, en ese sentido el proyecto de intervención reformuló los planteamientos de dicho modelo e introdujo a los estudiantes a esta nueva forma de enseñanza. Del mismo modo, el renombre del Colegio Preparatorio Vespertino de Xalapa y por su historia al ser uno de los primeros bachilleratos del estado, tiene la característica de ser una institución aventajada a diferencia de la gran mayoría de preparatorias estatales, por experiencia, los jóvenes egresados de este plantel tienen un mejor aprovechamiento en la educación superior, lo que deviene en un ambiente apto de aplicación. Asimismo, el hecho de que esta misma escuela promueva eventos culturales que se relacionan con la literatura suscita en los estudiantes cierta percepción positiva sobre el tema, resulta sintomático que varios estudiantes afirmen ser lectores de literatura (aunque no la mayoría), algo poco usual en otras instituciones.

En cuanto a las amenazas detectadas, resultó todo un reto poder realizar clases sin el apoyo de materiales electrónicos pues en mi práctica docente

acostumbro sobremanera su implementación²⁵, sin embargo, considero que en este contexto «para aprender, lo importante no es la tecnología sino las actividades que desarrollen los estudiantes en la clase. [...]Más importante que la tecnología, la virtualidad y la pantalla plana y fría que enmudece a los estudiantes (por cuanto no les permite actuar, y sin acción no hay aprendizaje), es estimular en nuestros estudiantes los hábitos de lectura» (Salcedo Barragán y Ortiz Ocaña, 2017, p. 100). Ahora bien, considero que las amenazas deben ser vindicadas a manera de retos para la práctica educativa y del lado del macrocontexto estoy consciente que la gran mayoría de los estudiantes en el país tiene un bajo rendimiento escolar para con la lectura y que a las políticas educativas parece no interesarles la sobrepoblación de estudiantes que atiende cada docente, un grupo de más de cuarenta estudiantes me parece sobrepoblado, sin embargo, existen alternativas como el trabajo colaborativo en sus múltiples modalidades. De todas estas amenazas, la que me parece, se escapa de mi control, es la del tiempo tan corto (cincuenta minutos) asignado para mis horas clases, del mismo modo que por no ser el titular de la asignatura, no cuento con el número de sesiones que me gustaría tener, en ese sentido reduje el número de textos a abordar, incluso cambié algunas lecturas por otras más cortas, por este motivo propuse el implemento del taller conceptual para agilizar los procesos de aprendizaje.

Gracias a la situación hasta cierto punto privilegiada en que se encuentran la mayoría de los estudiantes, pues su estatus económico es en promedio de la clase media, permite que tengan todos los recursos para desarrollar sus estudios. El principal campo de oportunidad detectado resulta ser que la mayoría de los alumnos tiene un perfil encaminado a las humanidades o las ciencias y la intervención precisamente se basa en una práctica humanística mediante una metodología de las formas en que se analiza un texto literario en la universidad (con su debida adecuación), encuentro fortaleza en cuanto a que tengo estudiantes lectores de novelas o relatos, este último es el género literario para abordar en mi intervención. Del mismo modo, si bien, la gran mayoría de estudiantes no son asiduos al consumo de literatura, sí leen más de un libro al año, al igual que tienen desarrollada una comprensión de lectura acorde con el promedio de México, es decir, tienen capacidad de detectar y discernir entre ideas principales y secundarias de textos variados, aunque sencillos, de encontrar información explícita basada en criterios diversos y la habilidad de reflexionar sobre el propósito de alguna lectura. Al respecto, la propensión hacia el gusto por la literatura contemporánea comprueba en cierta medida la hipótesis de la investigación que versa en que resulta más fructífero tratar de facilitar lecturas más acordes con la realidad nacional en la que viven los alumnos: «El problema para algunos es la llegada a los clásicos. Incrustados en los programas escolares y universitarios, se han convertido en lecturas obligatorias. Corremos el riesgo de percibirlos como imposiciones que nos ahuyentan» (Vallejo, 2020a,

²⁵ Se debe observar que el inicio y gran parte del desarrollo de la estrategia didáctica fue de manera presencial, posteriormente se adecuó al ámbito remoto. Véase el apéndice final: *Enseñanza de la escritura: contexto de la estrategia de contingencia nacional* donde se retoma la experiencia en el contexto virtual de la educación ante el infortunio de la pandemia.

p. 365). Me parece que es un buen indicador haber encontrado más fortalezas que debilidades en el diagnóstico de los alumnos, esto último prevé una facilitación en los procesos de enseñanza.

Las debilidades debo proyectarlas como campos de intervención educativa, deben ser parte de las obligaciones como profesor erradicarlas, o bien, tenerlas muy en cuenta para formular las clases, pues realizar una de excelencia resulta difícil si los estudiantes sienten apatía por la lectura. Se deben aplicar estrategias que aborden a los alumnos para que puedan guardar silencio de manera pronta (en realidad es muy difícil captar su atención al inicio de la sesión), afortunadamente no se detectó acoso escolar al menos en clase, que tiene como efecto un ambiente de respeto y cordialidad entre pares, lo que sí detecté es que las jóvenes participan muy poco pese a que se les pregunte directamente. Casi todos los estudiantes lectores de literatura consumen literatura de masas, lo que ocasiona, desde mi perspectiva, que estén familiarizados con fórmulas muy repetitivas de expresión, para lidiar con este factor he intentado adecuar mi selección de cuentos a estructuras lineales de secuencias de acción muy notorias.

La práctica expuesta como marco contextual permite la introspección del docente y me parece que concreta una labor de reflexión sobre lo que se debe mejorar, cambiar, adecuar e implementar en las clases. La actividad de reflexión e investigación que conllevan las problemáticas docentes en los macrocontextos y microcontextos contemporáneos ubica aspectos con el objetivo de mejorar formación. Sin duda alguna los efectos de la globalización traducidos en las problemáticas económicas han repercutido en que se analicen las nuevas reformas estructurales que se traducen en el replanteamiento de los programas de estudio, me parece que esta es una buena alternativa para propiciar una mayor libertad en el desarrollo del ejercicio educativo, pues el programa que observo para las asignaturas de Literatura I y II tiene un carácter muy abstracto, es decir, aplicar elementos del MCC de la EMS en la institución podría ayudar a una transición para actualizar la forma en que los estudiantes aprenden los contenidos disciplinarios.

En cuanto a los microcontextos analizados, me parece que la institución requiere de una actualización de su cuerpo docente, los profesores tienen una gran experiencia y capacitación en sus áreas de estudios, sin embargo, las prácticas educativas decantan en un rigor tradicional. Esta problemática observada puede convertirse en una oportunidad, me parece que la aplicación de la investigación insta una didáctica en la enseñanza de la literatura mexicana contemporánea y podría representar un anclaje para que los estudiantes conozcan otra cara, más actual, de la literatura.

Desde una perspectiva particular, puedo concluir que las políticas educativas se basan en agendas internacionales provenientes del fenómeno de la globalización, estas decisiones dejan muchas veces de lado el aprendizaje situado, es decir, contextualizado, sobre las necesidades que tienen los alumnos. La noción de competencias muchas veces se traduce en la

capacitación laboral y deja de lado los fines axiológicos de la educación, llegar a una integración de lo que necesitan los estudiantes y lo que necesita una sociedad funcional y sistemática, es decir, conciliar estas esferas, representaría la principal problemática detectada.

En últimos términos me permito citar las siguientes palabras que definirían lo que debería alcanzarse en la práctica, el ser docente: «un trabajador intelectual a quien se encarga una tarea de gran complejidad y responsabilidad social, salario y condiciones que le permiten hacer de la docencia una tarea de tiempo completo, disfrutar de ella y dar todo de sí, dentro y fuera de las aulas, asumiendo su propio aprendizaje permanente como dimensión inherente a su tarea, y contando con la posibilidad de acceder a los libros, los medios de comunicación, las modernas tecnologías, etcétera». (Torres, 1998, p. 14), el ideal descrito dentro de este escenario aún se encuentra en construcción.

CAPÍTULO 3. Marco teórico

Hablar de “literatura e ideología” como dos fenómenos separados que pueden correlacionarse resulta –espero haberlo demostrado– en cierto sentido completamente innecesario. La literatura – en la acepción que hemos heredado– es una ideología. Tiene relaciones muy íntimas que atañen al poder social.

Terry Eagleton

Una sentencia cierta es que las teorías implícitas del docente sobre la educación influyen en su manera de dar clases. Esta situación se particulariza especialmente en la didáctica de la literatura, pues es imprescindible que el profesor tenga un andamiaje teórico que le permita interpretar con profundidad y rigor al discurso literario con el objetivo de adecuar y proponer estrategias que ayuden a la generación de aprendizaje. Desde esta perspectiva hay una necesidad imperativa de tener un dominio sobre el tema que, evidentemente, depende de la perspectiva que el docente seleccione para planear sus clases. Gran parte de las propuestas del enfoque comunicativo²⁶ han sido paralelas a la evolución de la teoría y crítica literarias (Amoros, 1989; Barajas, 2013; Mendoza Fillola 2003 y 2004; Ochoa, 2006, etc.), de tal modo que este dialogismo involucra una selección de criterios para estructurar los contenidos a orientar.

La investigación se fundamenta teóricamente mediante una selección de conceptos situados en la posmodernidad (Lyotard, 1998, Díaz, 2000, Hamui Sutton, 2018), explicados mediante la relación dialógica que representan la lectura y escritura en el acto comunicativo, ético y valorativo (Bajtín, 1987, 1997, 1999), metodológicamente centralizados a través de un análisis sociolingüístico del discurso de ficción (Searle. 1978, 1990) y pedagógicamente enfocados desde la perspectiva sociocultural en los contextos de la educación media superior dentro del subsistema del bachillerato general mexicano. En específico, a través de la exploración del aprendizaje situado por los estudios de literacidad,

²⁶ Ana María Maqueo (2004) explica que a partir de la segunda mitad del siglo XX se difunden diversas ideas que estudian a la lengua de manera diferente: «disciplinas que vuelven la mirada entre otros aspectos, hacia el uso, los aspectos sociales de la comunicación y el hablante, y no sólo a cuestiones formales del lenguaje [...] Las teorías e ideas emanadas de estos estudiosos serán las que nutran lo que constituye el enfoque comunicativo funcional en la enseñanza de la lengua» (p. 147).

alfabetización académica y escritura a través del currículum. Pretende, en este marco, ayudar a la enseñanza de la lectura analítica de relatos contemporáneos para escribir un ensayo crítico.

En el sentido descrito, este capítulo aborda las particularidades de algunos conceptos de la posmodernidad, mediante una enunciación general de las características sociales que pueden explicar su influencia en la educación y el lenguaje en relación con la literatura. Por otro lado, se propone una representación teórica de las condiciones del relato, a través del análisis lógico del discurso de ficción propuesto por John R. Searle (1978), que fundamenta los criterios para la selección de textos y la integración de un análisis crítico posterior como una estrategia una interpretación profunda para los relatos mencionados, de este modo se permite la obtención de un registro crítico para la elaboración de un ensayo de opinión cuya metodología se abarcará en capítulos subsecuentes.

3.1 Posmodernidad como criterio de selección contextual

En la actualidad, fenómenos como la globalización con la correspondiente caída del estado-nación hacia la conformación de una pluralidad discursiva, que devino en un nuevo estatuto económico tipificado en la administración e influencia de los organismos internacionales sobre políticas económicas internas, del mismo modo que el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la consolidación del internet en todas las esferas de la vida, con las consecuentes interacciones virtuales que reconfiguraron el modo de pensar del individuo: redes sociales, servicios de mensajería instantánea, mercantilización digital o disponibilidad inmediata de información, orillaron a la creación de reformas educativas a nivel nacional. Estos fenómenos también pueden explicarse a través de ideas sobre el concepto de posmodernidad o «el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX» (Lyotard, 1998, p. 9) y el consecuente derrocamiento del estatuto del discurso científico como medio de legitimación del conocimiento.

Gracias a lo anterior, la sociedad contemporánea es reconfigurada en gran parte de sus esferas de acción, al transformarse el conocimiento por la brecha del discurso científico, explicado en parte por la evolución de la tecnología, las disciplinas del saber se reestructuran hacia la especialización mediante una característica de interdisciplinariedad. Lyotard (1998) apunta, por ejemplo, a la caída de los grandes relatos modernos para establecer como principal vía de legitimación del conocimiento al metarrelato en el discurso narrativo:

Esta filosofía debe restituir la unidad de los conocimientos dispersos en ciencias particulares en los laboratorios y en las enseñanzas preuniversitarias; sólo lo puede hacer en un juego de lenguaje que los enlaza unos a otros como momentos en el devenir del espíritu y, por tanto, en una narración o más bien en una metanarración racional (p. 66).

Esto último también afecta al área, por un lado, del lenguaje, el acto comunicativo como medio legitimador y, del mismo modo, en tanto producto lingüístico, sin duda a la literatura. En este sentido, las disciplinas educativas se ven permeadas por la reestructuración de los relatos, es decir, se transforman en el tercer milenio²⁷, puesto que existe una necesidad de acceso al saber que compete más a la producción del conocimiento a través de metodologías interdisciplinarias.

Así, parte del marco teórico de la investigación, analizará las características que permean a las grandes esferas que representan de manera general la educación y el lenguaje, en específico, sus manifestaciones en la lectura del discurso de ficción (literatura) y la escritura académica (ensayo crítico), pues se hallan inmersas en una época contemporánea que se ha transformado gracias a la evolución de las tecnologías, la globalización con los consecuentes fenómenos económicos y sociales que desencadena la posmodernidad y que distan mucho del ideal del progreso moderno. Actualmente, los individuos poseen acceso a un gran espectro de información, pero la disponibilidad inmediata no resulta en muchos sentidos traducirse como comprensión o conocimiento.

Ahora bien, en cuanto a la literatura, que para fines de aplicación metodológica, de acuerdo con Searle (1978, 1990), consideró como el discurso de ficción, también proyectó un cambio estructural e ideológico sobre las formas estéticas en que este se reprodujo:

El postmodernismo se ha dedicado en las últimas décadas, entre otros aspectos, al estudio y análisis de la literatura como uno más de los fenómenos sociales, profundizando en las relaciones que entre la literatura y los demás factores culturales se llevan a cabo. Esta disciplina [realiza] un análisis crítico de la realidad social, y dentro de ella han involucrado el estudio y la reflexión literaria, logrando la vinculación académica de las ciencias sociales (Amason Ramos, 2005, p.39).

La literatura en la modernidad²⁸ asimiló los grandes relatos mediante manifestaciones eruditas que fraguaron, según el género, sus propios juegos,

²⁷ La unión de las ciencias particulares puede ser una explicación indirecta a la conformación del Marco Curricular Común, donde se intenta homogeneizar el currículo del bachillerato general y el bachillerato tecnológico, a través de competencias básicas: «Todas las modalidades y subsistemas de la EMS comparten el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio; específicamente, las dos primeras [competencias genéricas y competencias disciplinares básicas] son comunes a toda la oferta académica» (2017, p. 47). Como se explica en páginas anteriores la asignatura Literatura I es una competencia disciplinar básica del área de Humanidades.

²⁸ Debo aclarar: «Como periodización histórica la histórica Edad Moderna ya es pasado. Los historiadores la ubican entre los siglos XV y XVIII. Pero en realidad cuando decimos “moderno”, como superado por lo posmoderno, no nos referimos al sentido de “actualidad” que tiene la palabra, ni tampoco a la Edad Moderna. Nos referimos a un movimiento histórico-cultural que surge en Occidente a partir del siglo XVI y persiste hasta el XX. [o XXI] La crisis ideológica actual no sería más que otra vuelta de tuerca a la modernidad misma. Para otros autores (a los que me sumo) la modernidad se habría agotado al promediar el siglo XX. Y los enclaves modernos que aún persisten serían como el brillo de una estrella apagada, cuyos reflejos seguimos viendo más

por ejemplo, el verso libre para el modernismo y una marcada intención de contemplar la realidad mimetizada con la vida, como en el realismo francés. En este sentido, la escritura manifestaba una verdad única focalizada, esto marcó la relación con ideologías delimitadas para la creación del sentido y, por ende, en esta etapa la literatura y sus géneros se encontraron establecidos, se optó por la vanguardia o por la ortodoxia, la modernidad es maniqueísta. ¿Qué pasa entonces con el humano posmoderno? «Ve desaparecer ante sí el horizonte de universalidad otrora constituido en aras de la razón, el arte, la ética y la ciencia» (Díaz, 2000, p. 27-28), la respuesta de la humanidad fue el fenómeno del desencanto, uno de los principales criterios para la selección de relatos, pues representa los motivos que caracterizan a los personajes principales y al espacio, o en su defecto, a la lectura.

Esther Díaz (2000) acota que en la literatura posmoderna: «se mimetizan otros textos, los relatos son breves, un mismo autor transita por diversos estilos, abundan las ironías, se cita falsamente o se copian fragmentos de otros autores sin pulcritud ni pudor» (p. 30). En México, por ejemplo, Luis Felipe Fabre manifiesta a través de *Sor Juana y otros monstruos* (2013) una parodia a todo el universo concerniente a los estudios novohispanos sobre la poetisa, del mismo modo caricaturiza la imagen de la monja jerónima mediante ironías metaforizadas en un poema de largo aliento que directamente transporta fragmentos de un ensayo de Margo Glantz²⁹ a su discurso poético.

Para reforzar esta noción, las fronteras se desdibujan, el escritor mexicano Jorge Volpi publica una novela alemana escrita en español: *En busca de Klingsor* (2013), donde explora la transición de diversos estilos desde la ficción histórica en una Alemania de posguerra, hasta el de la investigación científica, que se resquebrajan en un pastiche posmoderno, la emulación del discurso a través de testimonios para encontrar al físico matemático que aconsejaba al III Reich se imbrican de tal manera que la transición de estos fragmentos y la polifonía discursiva desdibujan la verdad, el discurso cambia, al final una ironía, metáfora posmoderna del desencuentro, dejan en el lector un desencanto,

Por otra parte, puede encontrarse una constante donde «se desdibujan las fronteras de los géneros. [...] La transferencia de fragmentos discursivos de un contexto a otro y la distribución seriada de textos alternados pertenecen a una nueva fórmula de mímica» (Díaz, 2000, p. 31). En México, Luis Humberto Crosthwaite lleva a últimas consecuencias este precepto, *Tijuana: crimen y olvido* (2010) pretende ser un discurso ficcional de la no ficción –para rescatar las nociones de Searle que más adelante explicaré—, el argumento es simple: dos periodistas una mexicana y un norteamericano desaparecen en el país, el

allá de la extinción...» (Díaz, 2000, p.16), es en este último sentido que se constituyen rasgos posmodernos en la literatura, no hay que obviar una negación absoluta de la modernidad en las ideologías actuales.

²⁹ El ensayo se intitula “La casa del respeto y la casa del placer”. Recuperado de Glantz, M. (2006). *Sor Juana: Saberes y placeres*. En *Obras reunidas* (p. 364-392). México: FCE.

narrador a manera de crónica realiza una búsqueda de los pormenores que expliquen el paradero o bien la desaparición de los personajes.

La complejidad de la novela radica en el rescate de las evidencias para su investigación-reportaje que son representados en la escritura como un pastiche de los diversos géneros discursivos que encuentra: entrevistas, cartas, conversaciones, transcripciones de audios y testimonios, tanto de simulación oral como de escritura textual, devienen en una lectura que comprueba la violencia y desolación del espacio mexicano, a través de esta demostración genérica, el narrador legitima la verosimilitud de los hechos y le otorga al lector una codificación que lo remite a una realidad espacial cruel y violenta.

Debo aclarar que el discurso posmoderno es una aproximación para la crítica literaria, no obstante, la obra pertenezca a la antigüedad, de acuerdo con lo anterior, el texto literario puede abordarse desde esta perspectiva: la mirada se basa en un análisis de diferencias, existe la deconstrucción y sólo el momento de construcción se posibilita gracias a lo aleatorio, el texto es una arbitrariedad y el lector es quien le concede orden al caos (Paz García, 2016). Como podemos comprobar, la literatura mexicana contemporánea no se encuentra exenta de presentar características que la relacionan en una perspectiva crítica con el discurso posmoderno:

El crecimiento y desarrollo de las ciudades en México, y sus consecuentes problemáticas, van modelando también algunas estrategias que surgen en la narrativa, el rompimiento cronológico literal, la utilización de voces discursivas con diferentes puntos de vista, la apropiación de espacios urbanos marginados, personajes marcados por su estatus social o por la diferenciación de género, conflictos existenciales de grupos minoritarios, cuestionamientos entre lo trascendental y lo cotidiano, en fin, temáticas que abordan dinámicas conflictivas, tanto morales y circunstanciales como psicológicas (Hamui Sutton, 2018, p. 7).

En ese sentido, la selección de relatos mexicanos tendrá como criterio de selección estas temáticas pues las características inconmensurables del discurso otorgan por sí mismo un criterio de conmensurabilidad, del mismo modo que el no-horizonte plantea la existencia de un horizonte. Así, planeo partir, para establecer el primer criterio de selección, de los recursos estructurales y retóricos que se utilizan para el relato de ficción, que pueden sintetizarse en el siguiente diagrama:

Primer criterio para la selección de relatos: Posmodernidad	Personajes o espacios del desencanto
	Mímesis de otros textos
	Relatos breves
	Transición por diversos estilos
	Abundancia de ironías
	Citación falsa o copia de fragmentos de otros autores
	Imprecisión en la frontera de los géneros
	Fragmentos discursivos de un contexto a otro
	Distribución seriada de textos alternados
	Crecimiento y desarrollo de las ciudades

Rompimiento cronológico literal
Uso de voces discursivas con diferentes puntos de vista
Apropiación de espacios urbanos marginados
Personajes marcados por su estatus social o su género
Conflictos existenciales entre grupos minoritarios
Cuestionamientos entre lo trascendental o lo cotidiano

2 Fuente: Elaboración propia basada en Díaz, E. (2000, pp. 27-33) y Hamui Sutton, S. (2018, p. 7).

3.2 Sociolingüística como criterio de selección estructural

El criterio sociolingüístico sobre la selección y análisis de los relatos para la congruente aplicación en el proceso de enseñanza de la lectura a un grupo que curse la competencia disciplinar básica Literatura I en el Bachillerato General, ayudará a establecer un análisis estructural en la selección mencionada, esto con el objetivo de profundizar sobre las imbricaciones sociales de la realidad posmoderna, o bien, mediata, que pudieran incentivar una reflexión en el alumnado. En su introducción a *Lingüística y literatura* (Universidad Veracruzana, 1978), Renato Prada Oropeza explica lo siguiente:

El discurso literario parece ser el resultado de una pragmática que no atañe a la naturaleza “material” del mismo, sino a la actitud que tanto el *emisor real* (autor) como el *receptor social* (público) guardan hacia el discurso: el discurso literario corresponde en el fondo a una actitud cultural (p. 8).

La instauración de una pragmática de la literatura es una de las vertientes que el posestructuralismo, mediante una semiótica social, propone para el análisis que responde a este gran juego del lenguaje o acto de habla englobado en el discurso ficcional, y también es una réplica a la cita empleada de Roland Barthes en la introducción del presente protocolo. De esta manera el trabajo de John R. Searle, *El estatuto lógico del discurso de la ficción* (1969) asiste a esta investigación para establecer categorías de selección, pues como veremos más adelante el contexto del lenguaje literario está «constituido por reglas de juego diferentes a los de la lengua común y constituyente, a su vez, de un valor cultural distinto de las otras manifestaciones [...] en cuanto [que] significa sobre una *modelización* particular del mundo, como todo lenguaje» (Prada Oropeza, 1978, p. 9).

La categoría de *relato* entendida como una manifestación lingüística, basada en una sucesión de acontecimientos narrados y estructurados a través de ilocuciones fingidas, provenientes de una visión personal de la realidad (autor), sitúa a este criterio de selección como parte de una gran categoría discursiva (explorada por Barthes en su análisis estructural del relato, por ejemplo). Ahora bien, si tomamos como método de selección los supuestos de Searle (1978), resulta necesario explicar que la función lingüística sobre el habla o la escritura «consiste en realizar actos de lenguaje de una naturaleza muy específica que se llaman “actos ilocucionarios”. Estos incluyen el afirmar, el preguntar, el dar órdenes, el prometer, el disculparse, el agradecer, etc.» (p. 37). y que en el discurso de ficción desde mi perspectiva son susceptibles a englobar

la acción concreta de un relato, es decir, la de los personajes. En ese sentido los actos ilocucionarios se definen como «funciones del significado de la frase» (p. 41), en criterios sociolingüísticos, son unidades mínimas del acto comunicativo, del mismo modo que existen elementos sobrentendidos, aquello que no se dice, el metatexto implícito de carga ideológica.

A través de los actos ilocucionarios Searle explora la problemática compleja del discurso de ficción y delimita la distinción entre ficción y literatura, pues la primera representa una categoría más amplia, que puede englobar otros géneros vernáculos o artísticos como los chistes, los dichos o las obras cinematográficas, estas pertenecen a la categoría de ficción, es decir, de simulación de la realidad, pero no de literatura. En el ejemplo descrito del apartado anterior *Tijuana: crimen y olvido* (2010) o *La noche de Tlatelolco* (1971) representan dos novelas que conjugan un pastiche genérico, veces crónica, veces relatos posmodernos que son considerados literatura, pero no son ficción, de hecho, podrían ser clasificados como no ficción, la complejidad de estos discursos radica en la actitud del autor que tendría un compromiso para fingir, emular, simular la realidad que narra, más adelante se explicará por qué este tipo de obras representan una no ficción de la ficción y que compete a las categorías de reglas verticales del lenguaje: «un relato de ficción es una representación fingida de un estado de cosas» (p. 45).

La factibilidad de este análisis se encuentra en la valorización del concepto de ficción, pues el autor explica coherentemente que un análisis total de la literatura sería imposible por tres razones: no existen un conjunto de rasgos comunes en todas las obras literarias, del mismo modo que no existe un criterio totalizador de la literatura, es una cuestión de actitud del oyente y el emisor: «corresponde al juicio del lector decidir si una obra es literatura, si una obra es de ficción o no queda al juicio del autor» (1978, p.38)³⁰, la razón final radica en que si se reflexiona no existe un límite claro entre lo literario y lo no literario, o bien, casi no existen límites: fray Bernardino de Sahagún escribió textos que pueden ser considerados como elementos cruciales para la reconstrucción histórica de la Nueva España, pero por otro lado, podrían ser considerados literatura.

Para analizar la estructura del discurso de ficción, Searle parte del acto comunicativo que representa para él la lectura, en ese sentido explora una actitud lingüística en este proceso y que es la suspensión de la credulidad, es decir, de la facultad de creer. En otras palabras, cuando leemos una obra ficcional literaria nuestra actitud manifiesta resulta en no admitir lo leído porque sabemos que lo que leemos no es real, sino que es producto del mismo discurso de ficción: «nuestro problema es decir exactamente cómo y por qué, Platón, según un malentendido común, creyó que la ficción consiste en mentiras» (p.

³⁰ Esta es una de las principales contribuciones de Searle a los estudios literarios, pues da respuesta a cuestionamientos estructuralistas y, en cierto modo, evoluciona y complementa dicha teoría, incluso abre brecha para la conformación de las teorías de la recepción sobre el texto literario.

39), a través de esta premisa, el autor refuta la concepción socrática negativa sobre la literatura y propone una metodología de análisis.

En este sentido los postulados de Searle asisten a la investigación en tanto que brindan categorías de análisis para poder examinar la constitución estructural de los relatos a abordar en la estrategia didáctica. El capítulo siguiente explorará la adaptación de este marco teórico y lo transportará al análisis literario.

CAPÍTULO 4. Integración del análisis

Desde la perspectiva práctica, se trata de juzgar, analizar e interpretar un texto en concreto, que no sólo abarca una lectura simple, sino que conlleva al desciframiento de ideas y valores implícitos en la obra. Según la orientación que se aplique a la obra [...] surgen desde la crítica distintas valoraciones que reflejan, tanto la idiosincrasia del mundo en el que se produjo la obra, como la perspectiva de la sociedad donde se mira.

Silvia Hamui Sutton

La crítica literaria es un ejercicio de interpretación creado a través de una observación detallada sobre las obras, cuyo resultado es una reflexión que traza nuevas conclusiones o juicios para situar y resignificar a la literatura desde una perspectiva parcial, por tanto, única; es volver a urdir con otra mirada el texto y trastocar los hilos que componen esa textura. Para llegar al desarrollo de este registro, debe involucrarse un trabajo precedente que trasciende la impresión inicial y la estratifica a proposiciones más creativas, esta lógica descubre el significado oculto de los relatos y representa un motivo para desplegar el pensamiento crítico a través de la escritura.

Desde un enfoque académico, la producción de la crítica sobre las obras de literatura es una práctica disciplinar de los estudios literarios y concuerda con los presupuestos de la literacidad pues incorpora una participación en la cultura escrita por medio del discurso humanístico; en el caso de esta investigación, integra la propuesta del enfoque pedagógico para revisar los resultados de este planteamiento, es decir, el de trasladar una dosificación de este ejercicio al ámbito de la educación media superior. De este modo, la integración y adecuación de las teorías propuestas en el capítulo anterior sobre los relatos parte del ejercicio de una lectura analítica, para relacionar este apartado en la conformación de una estrategia didáctica, no hay que olvidar que la lectura es un medio de adquisición de conocimientos y la lectura literaria posee ciertas características que activan en el individuo diversos procesos cognitivos y lo ubican en las esferas de acción del acto comunicativo y la experiencia estética:

Donde se fomenta el goce por la lectura a través del análisis detallado de obras literarias con temáticas comunes y la discusión oral y la reflexión escrita son actividades permanentes que están orientadas al desarrollo de una perspectiva crítica en el estudiante, propicia en el adolescente el desarrollo y fortalecimiento de habilidades que rebasan la materia en

cuestión, pues experimentan y hacen suya la riqueza del lenguaje literario, y con él exploran la visión de otros mundos posibles (López Bonilla y Rodríguez Linares, 2006).

En lo sucesivo, relacionaré concepciones sobre el proceso y práctica de la lectura en la pertinencia del modelo analítico propuesto para su aplicación, esto compone el primer eje de la secuencia didáctica. Posteriormente a través del resultado obtenido de la comparación final se estructurará la metodología para la composición de un ensayo de opinión que se orienta a la interpretación crítica de la selección de relatos, esto último compondrá el segundo eje correspondiente al proceso de escritura.

4.1 Lectura

Hablemos por un momento de ti, que lees estas líneas. Ahora mismo, con el libro abierto entre las manos, te dedicas a una actividad misteriosa e inquietante, aunque la costumbre te impide asombrarte por lo que haces. Piénsalo bien. Estás en silencio, recorriendo con la vista las hileras de letras que tienen sentido para ti y te comunican ideas independientes del mundo que te rodea ahora mismo. Te has retirado, por decirlo así, a una habitación interior donde te hablan personas ausentes, es decir, fantasmas visibles solo para ti (en este caso, mi yo espectral) y donde el tiempo pasa al compás del interés o aburrimiento. Has creado una realidad paralela parecida a la ilusión cinematográfica, una realidad que depende sólo de ti. Tú puedes, en cualquier momento, apartar los ojos de estos párrafos y volver a participar en la acción y movimiento del mundo exterior. Pero mientras tanto permaneces al margen, donde tú has elegido estar. Hay un aura casi mágica en todo eso.

Irene Vallejo

Entiendo lectura como un proceso, un acto, un goce, un procesamiento, una forma de adquisición de conocimientos y una manera de comunicarse con el mundo y la cultura. Leer es una práctica de desarrollo y crecimiento, resulta uno de los procesos que revisa esta investigación, es también una categoría con un gran potencial epistemológico para suscitar la reflexión, una experiencia cultural que involucra al otro y al propio conocimiento del mundo, una reconstrucción extrínseca del pensamiento. La lectura es un medio para acceder al saber que ha servido a la civilización para (in)formarse, evolucionar a través del tiempo y representa una de las invenciones más sabias de la humanidad.

Al leer nos cultivamos, conocemos otras perspectivas u horizontes y totalizamos un espacio, el de lo leído, lo expandimos, lo reconstruimos, lo aprehendemos: «el lector se ausenta de su mundo por un momento y emprende un viaje, transportado por el movimiento lateral de sus pupilas» (Vallejo, 2020a, p. 59)., es por ello que la lectura involucra un esfuerzo autónomo e intelectual, por tanto, arduo, constituye «un objeto de conocimiento en sí mismo y

[representa] instrumentos necesarios para la realización de nuevos aprendizajes [es] un proceso de interacción entre el lector y el texto» (Solé, 2004a, p. 17).

En ese sentido es necesario redimensionar y expandir al acto de lectura y dejar de lado la formulación tradicional como un proceso decodificador, es decir, «una identificación de esta actividad cognitiva con aspectos de recitado, declamación, pronunciación correcta, etc.» (p.18). Leer es establecer comunicación, el proceso mediante el cual el otro, el autor, informa, argumenta o instruye mediante el lenguaje escrito sobre algún tema. De acuerdo con esta relación, la lectura también podría ser vista como un valor, pues existe una actitud ética del lector, la de enriquecerse, formarse, es decir, comprender e interpretar lo que leyó y también lo que lee. Así, no sólo se trata de un proceso de enunciación de palabras: leer es también inferir, el lector no debe realizar la suerte de un escáner que solo decodifica el texto, pues la lectura funcional prevé la interacción y participación de un lector activo, un lector procesual, capaz de elucubrar, prever, intervenir, incluso refutar las concepciones del texto, es decir, criticar.

Gracias a lo anterior, la lectura debe ser interactiva «donde el lector utiliza sus conocimientos del mundo y sus conocimientos del texto para construir una interpretación acerca de aquel» (p. 19). Decodificar es necesario, aunque no suficiente para concebir a la lectura, pues intervienen factores contextuales como las vivencias, la percepción, las actitudes: el lector y sus objetivos, el autor y el texto, esta actividad contempla el procesamiento de la información, pero también, la emisión y verificación de hipótesis: leer implica predecir, confirmar y reconstruir.

Al respecto, me parece necesario ubicar el presente continuo del acto de lectura, pues en gran parte explica, por un lado, el procesamiento ideal que debe llevar una lectura eficiente y por otro, propone categorías que pueden servir para un modelo de intervención mediante tres prácticas que todo lector debería realizar, a saber, en primer lugar, se puede realizar predicciones sobre cualquier tipo de texto (sea narrativo, sea expositivo): «un hecho muy frecuente en los buenos lectores a partir del conocimiento que tenemos y de la información que nos da el texto, aventuramos -predecimos- lo que viene a continuación» (p. 21), por tales motivos y secundando existe una «constante elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación» (p. 22), esto tiene como consecuencia, por último, el acceso a la comprensión; y es cierto, los lectores expertos se acercan a la interpretación por medio de estas prácticas que decantan en la inferencia, materia para el conocimiento: si leemos debemos prever, conjugar nuestro conocimiento con el del texto (incluso sobre la lectura), si prevemos podemos interpretar, si interpretamos, accederemos a la comprensión, en palabras de Mendoza Fillola (2004):

La metacognición de la actividad adquiere una función destacada, porque permite que, durante todo el proceso, el lector organice e identifique que las distintas fases de lectura (1. precompresión; 2. formulación de expectativas, elaboración de inferencias; 3. explicación (articulación,

conexión de aspectos parciales); 4. rectificaciones/ajustes; 5. comprensión/interpretación), de modo que el lector proceda a aplicar *las específicas estrategias*³¹ que, por sus características, el texto suscite (p. 51).

En ese sentido, resulta necesario abarcar las implicaciones que tienen en la enseñanza los enfoques comunicativos en la alfabetización funcional, que involucran una revolución a las estrategias didácticas para fomentar el aprendizaje, donde «es posible enseñar a los alumnos otras estrategias que favorezcan la comprensión lectora y la utilización de lo leído para múltiples finalidades» (Solé, 2004a, p. 31), es decir, la lectura no sólo cumple el objetivo de educar, en realidad su objetivo es la fase final: la comprensión, la reflexión, la interpretación para suscitar nuevos conocimientos o adecuar los ya adquiridos.

De acuerdo con la parte anterior, la lectura es concebida como un medio para el aprendizaje significativo mediante una profundización correctamente vindicada hacia el establecimiento de sus objetivos, cuya formulación es imprescindible pues incluso modifica nuestra interpretación sobre un mismo texto. Los elementos que se destacan como estrategias en el aula son el de la motivación por la lectura y también el de criterios de adecuación textual, pues es cierto, la selección de lecturas a abordar en un aula depende del grupo a orientar y deben ajustarse al nivel de comprensión, tanto de los alumnos como de los objetivos de enseñanza pues «leer es comprender, y [...] comprender es [...] un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender» (Solé, 2004b, p. 37). A partir de estos elementos, la delimitación de los objetivos de lectura, la selección de los textos abordar mediante la motivación suscitarían un aprendizaje en los alumnos. Empero, las posibilidades de un modelo de análisis basado en estos preceptos pedagógicos y redirigidos a la enseñanza de la competencia literaria, requiere un tratamiento especial, si enfatizamos en la alfabetización funcional y la adecuamos a los procesos escolares nos acercamos hacia la literacidad planteada en la disciplina de literatura, será necesario, entonces, planificar un tipo de lectura basado en estos preceptos.

Si vemos a la lectura como una práctica muy asidua dentro de la cultura contemporánea, podemos observar que existen lectores cotidianos, tanto del periódico como de revistas o de manuales, de memes o *creepypastas* o de recetas de cocina, lectores especializados, de libros de texto, lectores multimodales e híbridos que pueden leer tanto texto como imagen, lectores de divulgación científica, incluso hay lectores asiduos a las etiquetas nutrimentales de productos alimenticios; sin embargo, la especie de lector de literatura es muy rara.

Nuestro mundo también vive otra crisis y no es más que la de la escasez en incidencias de lecturas de ficción. Sin duda alguna, el lector de ficción representa para el imaginario colectivo una persona culta, pues se interesa en

³¹ Las cursivas son más para resaltar que el modelo de análisis tiene como objetivo fomentar la interpretación/reflexión del lector-estudiante.

conocer precisamente diversas perspectivas culturales, del mismo modo que es un individuo que ejercita su imaginación al reconstruir el texto literario y proyectarlo en su mente, de ahí la riqueza de la literatura, pues es un vasto espectro de representaciones que da cabida hacia algo absoluto, cualquier tema puede ser simulado por el discurso literario: desde las guerras que dieron origen básicamente a la conformación del mundo occidental, hasta los testimonios de niños que atraviesan al otro lado de México en búsqueda del sueño americano, no hay sentimiento, ímpetu o pasión que no pueda ser personificada por la literatura porque *toda vida es sueño y los sueños, sueños son* infinitamente, en cualquier espacio, en toda época.

La literatura transita entre la conciencia onírica, la duermevela y la realidad del lector en un plano en que el lenguaje escrito es el medio y que proyecta un acto autónomo que enriquece el alma, soy firme creyente de que siempre habrá una lectura literaria que cautivará al curioso, le dará frenesí, ambrosía, mitigará la sed del ingenio o fomentará una catarsis invertida que desinhiba sus pasiones, sólo resulta necesaria una buena disposición, flexibilidad, asombro y búsqueda intermitente. Según Eagleton (2016), en la obra literaria “el lenguaje forma parte de la realidad o la experiencia en lugar de ser un simple vehículo para transmitir las” (p. 15), así parte de la realidad (oralidad) y ficción (escritura) se encuentran imbricados en el discurso literario, pues no se debe olvidar, como se explicará en los siguientes apartados de la mano de Searle, que si el discurso literario resulta una emulación de la realidad, no sólo lo es por medio de las acciones que remite o a los sentimientos que encripta, también se conforma por el medio con el cual se comunica, el lenguaje escrito, ciertamente existe una cosmovisión inscrita en las palabras que el narrador cuenta y que el lector las adapta y recibe de acuerdo con las convenciones discursivas que posea. En ese sentido, enfrentarse a un texto literario implica que debemos poner a prueba nuestra imaginación, realizar un pacto con el autor sobre la verosimilitud de lo que leemos y tener una disposición que despeje nuestros prejuicios a sabiendas de que podemos prever lo que el texto nos dice.

Respecto a lo anterior, ¿con cuál objetivo de lectura?, o bien ¿para qué existe la literatura? La respuesta puede ser simple y compleja a la vez, tal como la vida; desde mi perspectiva, leer literatura no hace al individuo ni mejor ni peor persona, pero sí que ayuda a conocer más a la humanidad y, como diría Platón, para practicar el *conócete a ti mismo*; es decir, esta acción es más cercana a la virtud, al compromiso de reconocimiento social hacia el otro y al conocimiento de sí, en palabras de Teresa Ochoa (2006): «mediante el contacto y la lectura de textos literarios se adquieren conocimientos y desarrollan habilidades de razonamiento que favorecen la comprensión de los fenómenos que constituyen la experiencia de vida de cualquier individuo» (p. 33). Las habilidades que desarrolla la literatura en el lector según esta autora van desde el reconocimiento de los modelos de referencia, el ejercicio del pensamiento en el lugar del otro, la ampliación de los horizontes y el enriquecimiento de diversas perspectivas, hasta la plena adquisición de la consciencia de sí, el conocimiento sobre la cultura y la tradición basadas en la lengua, al igual que un acercamiento a costumbres

heterogéneas y también favorece al desarrollo de valores como la tolerancia y el respeto (p. 34).

Ante una crisis de sensibilidad, la relación de la literatura con el ser resulta en una expansión de sus conocimientos, en una estética vivencial y en una aprehensión más profunda y gozosa del lenguaje. En una situación como la que vivimos hoy en día, de aislamiento forzoso e incertidumbre, la literatura puede ser un buen medio, más complejo, para cambiar nuestra realidad. Desde las perspectivas anteriormente citadas, el modelo de análisis reconoce «la interpretación de textos [que] implica la concientización de las disyuntivas ideológicas que provocan reacciones en el lector. Un estudio más profundo de estas oposiciones conlleva a descifrar, mediante un acercamiento más “científico” los diferentes componentes artísticos que conforman la obra narrativa» (Hamui Sutton, 2009, p. 9) y en este marco, se procederá a la aplicación, no sin antes exponer una síntesis del proceso de lectura en el texto literario:

Fases para comprensión lectora del texto literario	Formulación de expectativas
	Activación del conocimiento previo
	Formulación de predicciones
	Verificación de predicciones (inferencias y significados)
	Identificación de los componentes
	Desciframiento de los componentes
	Interpretación, reflexión y comprensión

³Fuente: creación propia basada en Solé, I. (2004 b), Mendoza Fillola, A. (2004) y Hamui Sutton, S. (2009).

4.1.1 Análisis lógico del discurso de ficción: “Luces en el cielo” de Fernanda Melchor

Como parte de la propuesta, se integrará una estructuración del relato “Luces en el cielo” ³² incluido en el volumen *Aquí no es Miami* (2018)³³ de la escritora veracruzana Fernanda Melchor, la aplicación de la metodología de Searle, ayudará a esquematizar las posibles categorías de análisis para el relato restante. Empezaré a ejemplificar, según el método comparativo establecido por el autor para ilustrar la distinción entre la ficción y la no ficción, del mismo modo, explicaré cómo el estilo de la autora transita entre estas dos categorías. El primer ejemplo explayado será el de la no ficción y es tomado de una noticia del *Excelsior*³⁴ (25 de enero de 2015) escrita por Paul Lara:

Ciudad de México, 25 de enero. –Más de 130 mil páginas de los archivos del llamado Proyecto Libro Azul —que indagaba el fenómeno de los Objetos Voladores No Identificados— fueron desclasificados por el

³² Este relato es uno de los que orienta la estrategia didáctica para la lectura y la escritura en la EMS, del mismo modo, asiste a la investigación para “extraer” las principales categorías de análisis. En la medida de lo posible, de acuerdo con estos parámetros, y en apartados siguientes, se plantea un análisis similar al relato “Álbum” de Alberto Chimal.

³³ La edición ocupada para este análisis corresponde a la de Penguin Random House del 2018. La primera edición de Almadía en 2013 es inconseguible. Igualmente, existen varios sitios de internet que tienen una versión publicitaria de “Luces en el cielo”.

³⁴ Diario de la Ciudad de México.

gobierno estadounidense. De nuestro país existen al menos cuatro expedientes.

El segundo, será uno de los párrafos iniciales que competen al relato mencionado de la autora veracruzana y se relaciona por la temática abordada:

Yo tenía nueve años cuando vi las luces, brillantes como cocuyos contra el lienzo negro de la playa. El otro testigo fue Julio, mi hermano, a quien le faltaban seis meses para cumplir los siete. Destruíamos el hogar de una jaiba celeste, hurgando en la arena con un palo, cuando un breve resplandor nos hizo mirar hacia el cielo. Cinco luces brillantes parecieron emerger del fondo del mar, flotaron unos segundos sobre nuestras cabezas y después huyeron tierra adentro, hacia el estuario (Melchor, 2018, p. 16).

Ante las similitudes obvias entre las temáticas abordadas en cada uno de los ejemplos, el lector en su proceso manifestará actitudes diferentes según el texto abordado, por un lado, obtenemos credulidad a favor de Lara, pues en el contexto de la publicación digital en un diario de circulación nacional se infiere que el autor realiza una *afirmación* sincera sobre las actuales investigaciones de ovnis hechas en Estados Unidos, para ello comprueba de manera documental todos los pormenores de este asunto, da cifras concretas e inmiscuye en parte a la realidad nacional, de acuerdo con Searle (1978, p. 78), este representa un tipo de acto ilocucionario conformado por reglas semántico-pragmáticas muy específicas que citaré y adecuaré a este ejemplo:

- I. Regla esencial: el que hace la afirmación se compromete a la verdad de la proposición (un articulista en un periódico de circulación nacional).
- II. Reglas preparatorias: el hablante tiene que estar en la posición de proporcionar la evidencia o las razones de la verdad de la proposición expresada (datos numéricos y mención de instituciones de investigación científica).
- III. La proposición expresada no debe ser obviamente verdadera para el hablante y el oyente, a la vez, en el contexto de la enunciación (la actitud de un lector que no cree en los ovnis, por ejemplo).
- IV. Regla de sinceridad: el hablante se compromete a la creencia en la verdad de la proposición expresada (ética periodística).

Analicemos ahora el fragmento de Melchor: puede ser verdadero o no el hecho de que una niña de nueve años en una playa del estado de Veracruz haya visto ovnis, sin embargo, la autora, gracias al contexto del discurso ficcional, no se encuentra comprometida con dicha verdad: «aquí el lector no hallará ninguna fobia a la subjetividad, ninguna reticencia a escribir los mecanismos del relato para darles a los hechos un sentido distinto, más próximos a la experiencia individual que al de la noticia» (Melchor, 2018, p. 12) Esta cita pertenece a la nota redactada por la autora al inicio del volumen, una de las características técnicas de su escritura es que utiliza informantes para crear, a manera de crónica, sus relatos.

Mediante este criterio, puede ubicarse a “Luces en el cielo” como una ficción mayormente basada en referentes del discurso serio, de ahí que pueda inferirse una especie de realismo contemporáneo: la espacialidad descrita pertenece a lugares que existieron a finales de los noventa en Boca del Río, municipio del estado de Veracruz. No obstante, la situación inicial nos transporta a lo desconocido mediante la percepción infantil cuando participa la *ufología*, aunque también, esta última, trata de inmiscuir al discurso serio en el universo de lo *paranormal*, de ahí su característica de ficción, desde este punto puede explicarse una Imprecisión en la frontera de los géneros, pues bien podría ser parte de una crónica.

Ahondaré un poco más sobre estas posibilidades: «puesto que no está comprometida, tampoco está comprometida a poder proporcionar evidencia de esta verdad» (Searle, 1978, p. 41), esta actitud del hablante en el caso del relato repercute forzosamente en el receptor (lector) del mismo, pues las enunciaciones son narradas literalmente y corresponden básicamente al mismo registro que la noticia de Lara. El análisis del autor propone que la inmanencia en el discurso de ficción emula una afirmación verdadera a través de los mecanismos de simulación, en el caso de este relato la autora simula la verdad basándose en espacios reales del estado de Veracruz.

Playa del Muerto es el espacio donde se desencadenan una de las secuencias de la narración, este realmente existe en la geografía del Golfo de México y actualmente es conocido como El Morro. Si bien Melchor (2018) describe: «el nombre Playa del Muerto cayó en desuso a favor de un apelativo más turístico y mucho menos tétrico: Playa Los Arcos» (p. 24) que también esta última existe, la descripción del sitio «apenas una franja de arena grisácea, ubicada en la cabecera de Boca del Río, municipio gemelo de Veracruz [...] ni siquiera las escolleras impedían que las olas invadieran la carretera que unía a las dos ciudades» (p. 15) correspondería más, según algunas noticias, con El Morro pues esta se encuentra «ubicada entre la cabecera municipal de Boca del Río y la zona comercial y turística del mismo municipio [...] es una corta y estrecha franja de arena, flanqueada por escolleras de roca» (Bermúdez, 16 de julio de 2019)³⁵.

Esta parte del análisis es fundamental pues existen transferencias de fragmentos discursivos de un contexto a otro realizadas en “Luces en el cielo”, imbrican un registro de simulación de la verdad a través de la mención de un espacio (la playa) que existe en la realidad geográfica nacional, sin embargo, la descontextualización sobre Playa Los Arcos (la cual pertenece a un *resort, hotel familiar todo incluido, suites & spa*) podría inferirse, tal vez, en una crítica hacia al hedonismo legitimario del capitalismo (Díaz, 2000, p.23), que es precisamente una condición que motiva la acción de los personajes.

³⁵ Para un entendimiento mayor de la lógica ficcional de este relato, convendría leer enteramente esta referencia, pues básicamente la espacialidad del relato y la descrita en la nota periodística son las mismas.

Al respecto de esta afirmación, debe precisarse que en la última década del siglo XX (donde se inscribe el marco temporal externo del relato) ya se encuentra instaurada la idea revisada en apartados anteriores, sobre el detrimento del Estado como entidad resolutoria de los conflictos privados y públicos, es decir, se presenta «la crisis recurrente del capitalismo [...] dejando a los individuos arrojados a la sobrevivencia, la incertidumbre y la autorresponsabilidad en materia de salud, cultura, etcétera» (Trujano Ruiz, 2013, p. 92). Así la nueva condición imperante resulta en que «el individuo [se encuentra] paralizado e indiferente ante su entorno en una era del vacío que sólo garantiza seguridades en la indagación introspectiva emocional [...] por ello propone a la figura del hedonismo como típica de esta época» (p. 92). De acuerdo con anterior, se visualiza a «el hiperconsumidor hedonista sobreinformado por la publicidad, las distracciones, los cambios continuos de ambiente que se introducen en las costumbres» (Lipoyevsky, 2007 citado por Trujano Ruíz, 2013).

Estas concepciones explican en gran parte la conformación psicológica de los personajes, pues en su accionar se encuentra la búsqueda de un bienestar individual que conforma su estabilidad, o bien, la obtención de una mejoría: la niña que consume documentales sobre ovnis, sobrecargada de información, intenta buscar un momento efímero de felicidad al querer presenciar nuevamente aquellas luces extrañas en el escenario descrito para lograr su trascendencia; la madre, hasta cierto punto indiferente, se compagina con la moda de los lugareños que buscan una excusa para el frenesí en la intemperie, incluso el padre, cuya potestad tecnológica de uno de los objetos deseados por su hija, la cámara, se inscribe en este discurso³⁶.

De esta forma el ambiente que despliega el relato se relaciona con el mundo de *lo real*, la deconstrucción del relato se da por el desencuentro de las voces narrativas inmiscuidas en la trama, cada personaje persigue su propio deseo: el hermano y el juego, la niña y los ovnis, la madre y la fiesta, el padre y la materialidad. El mundo contemporáneo enunciado en el relato se fragmenta: por un lado existe el orbe de la violencia fruto de la irrupción del narcotráfico con las políticas estatales, precisamente sublevado a las notas locales que no son cubiertas por los medios de comunicación televisivos, estos últimos se conectan al consumo masivo perteneciente al otro orbe, el de los divertimentos publicitarios de la cultura pop, se proyecta así una sociedad soslayada en su ignorancia que explica en parte, la condición indiferente con la psicología de la

³⁶ Desde otra perspectiva me gustaría aclarar que este tipo de condiciones ya han sido concebidas como «el segundo gran problema ético de nuestro tiempo es el excesivo egocentrismo y la excesiva atención a los derechos del individuo. La “expansión del círculo” en nuestra sociedad ha dado lugar a una legítima lucha por la igualdad, sobre todo por parte de las minorías y de las mujeres, pero esto ha tenido también algunos efectos secundarios indeseables. [...] Nuestro excesivo narcisismo tiene muchas raíces: la sociedad de masas, las enseñanzas de Freud, la reacción contra el anterior desprecio de los derechos del individuo, un sistema político que depende de lo atractivo que le resulte el político al votante individual, y la insistencia de las religiones monoteístas en la ética individual. Casi invariablemente, surgen tremendos problemas cuando hay que elegir entre la ética individual y la ética social o comunitaria» (Mayr, 2019, p. 230), en ese sentido, el relato evidencia del sistema ético descrito.

protagonista. Cabe agregar: «al detenernos en la mentalidad colectiva [de] México [...] observamos en algunos sectores de la sociedad, la presencia de conceptos, prejuicios y creencias que se reflejan en los actos de los personajes del cuento» (Hamui Sutton, 2018, p. 270), es decir, estos elementos son sobrentendidos dentro del contexto diegético y se asumen como reales.

Para explicar un poco más sobre estas condiciones, lo que llamo mecanismos de simulación para Searle (1978) puede exponerse en el proceso de creación verbal: «el autor de una obra de ficción finge realizar una serie de actos ilocucionarios normalmente del tipo representativo» (p. 42). Este tipo de actos incluyen a las afirmaciones, las descripciones, las caracterizaciones, las identificaciones y las explicaciones, nuevamente, son actos representativos de la acción, en el relato de Melchor se usan los actos ilocucionarios con la intención de fingir la realidad: «el criterio que identifica, a una obra de ficción o no, se encuentra necesariamente en las intenciones ilocucionarias del autor» (p. 43), a través de esta afirmación, Searle explica la actitud del autor en el proceso de escritura, la intención es lo que cuenta: si una obra es de ficción o no dependerá entonces del autor y del lector.

Para explicar una lógica en el proceso de simulación que realiza un autor al componer una obra ficcional, ciertamente una totalización de este discurso, Searle establece dos categorías de análisis: las reglas verticales del lenguaje y las convenciones horizontales discursivas. Entendemos a las primeras como el conjunto de palabras o frases que correlacionan al lenguaje con la realidad, por las últimas, un conjunto discursivo ficcional que rompe la conexión entre las palabras y el mundo establecidas por las reglas verticales. Las categorías mencionadas tienen el objetivo de demostrar la estructura lógica en el rompimiento de la regla de sinceridad sobre la afirmación: «el autor finge realizar actos ilocucionarios enunciando (escribiendo), en efecto, frases [...], se finge el acto ilocucionario, pero el acto enunciativo [del lenguaje] es real» (p. 44-45). De acuerdo con la lógica propuesta, en el segundo ejemplo, Melchor realiza un acto enunciativo (la escritura, el manejo de las formas del lenguaje que se afinan en la realidad) con una intención de uso de las convenciones horizontales (la escritura de actos ilocucionarios no reales, aunque basados en el discurso serio) para suspender las reglas de sinceridad que conllevan un compromiso con los actos ilocucionarios reales, es así que la forma del lenguaje, el acto de habla, es representado en el discurso de ficción.

Si bien parte del análisis de Searle se ubica en la emisión del autor, lo cierto es que la lógica, el significado y la interpretación del mensaje compete al lector, pues lo anterior se encontraba en el proceso del enunciante, en este caso, propone la constitución de otra categoría de análisis: la *referencia*, ante la distinción del discurso serio (asimilable a referencias reales relacionadas con las reglas verticales) y el discurso fingido (asimilable a las referencias fingidas y relacionadas con las convenciones horizontales), que se encuentra en la obra de ficción: «la mayor parte de los actos de ficción contienen elementos no ficticios» (p. 48). En el relato de Melchor podemos explicar que las referencias reales para simular la veracidad de los hechos la acercan a un realismo contemporáneo,

pues el recurso del espacio (las playas del estado de Veracruz), incluso de elementos reales sobre la cultura pop (programas de televisión, historietas, historia mexicana contemporánea, etc.) interpelen en el proceso de lectura para asimilar la concreción del mundo ficcional muy parecido al de la realidad. En otro sentido, la creación de los personajes secundarios (padre, madre, hermano) es donde se encuentra el principal mecanismo de simulación, al enunciar los diálogos de los personajes, la autora los crea, finge ser ellos, esto explicaría la característica ficcional del relato: «al fingir referirse a personajes y contar anécdotas acerca de ellas, el autor crea personajes y sucesos ficticios» (p. 48).

Mediante esta focalización y desde una aproximación crítica, podemos relacionar a este relato como una ficción contemporánea, en tanto que la apropiación del espacio urbano corresponde a una voz discursiva infantil que pugna entre lo trascendental y lo cotidiano, conflicto que devendrá en el desencanto interpelado por la vivencia de lo fantástico ante el avistamiento inicial y el punto climático de la absurda verdad, así, puede decirse que este relato es literario, pues se sujeta a un tratamiento estético del lenguaje al explayar una situación particular para la conformación de un mundo diegético cerrado pero en derivación evidente de ciertos fragmentos de realidad en una época actual. Recordemos:

Detrás de las palabras visibles en cada texto escrito se esconde el contexto del escritor, su vida en el mundo y en el interior de su mente, en acciones y en lenguaje. Las palabras del texto están entrelazadas con los sentidos provenientes de su tiempo y lugar, adicionadas con la lectura del escritor y con los supuestos de su cultura (Meek, 2018, p. 45).

Ahondando más en esta afirmación, me parece que la mirada posmoderna en la experiencia de lectura de “Luces en el cielo” imbrica al lector hacia una vivencia que transgrede los paradigmas del relato, la historia se construye en primera instancia por la acción infantil, es decir, la estructuración de un mundo ficcional divergente, donde incluso existe una posibilidad de la presencia de lo fantástico (extraterrestres, avistamientos y mutantes) que se presentan bajo la congruencia del horizonte ideológico de este personaje, mientras que la fragmentación se suscita con los núcleos de información restante; es decir, el correlato de lo real, manifestado en la digresión de la imagen adulta.

Esta pugna entrevé un cúmulo de historias que se estratifican en lo “no dicho” y que el receptor descubre mediante la maduración de la voz narrativa, ante el espectro de la ingenuidad y el desencanto, podemos deconstruir una multiplicidad de hechos que sin duda afectan las acciones de los personajes, a través del lenguaje obtenemos registros cargados de una cosmovisión que conjuga una pluralidad ideológica, por ejemplo, manifestada en la naturaleza racional, objetiva –casi científica– del padre cuya condición de ingeniero puede dotar la preconcepción que se tiene ante esta profesión, indicio antagónico de las creencias de su hija y punto de vista divergente que es marcado por su estatus social. O bien, en la inclusión de elementos propios de la cultura pop de

México en los años noventa, donde el auge mediático explica la conformación ideológica inmanente del personaje principal, pues se ficcionalizan personas reales provenientes de esta tradición, como Jaime Maussan, que incluso dota de un tinte humorístico a la trama y, a la par de esta aleatoriedad, se entrecruza el correlato sobre la instauración del narcotráfico y la guerra contra este en sublevación al universo ficcional del planteamiento, que afecta a una sociedad representada por el consumismo, la indiferencia y el ocio, así esta sistematización cerrada del universo ficcional se apertura a múltiples hechos que se desprenden de la trama principal.

Por otra parte, se presenta una deformación de las convenciones genéricas, lo que pareciera ser un relato que retomará elementos fantásticos inexorables, se transmuta por medio de esta fragmentación a un testimonio histórico sobre las consecuencias del tráfico de drogas dentro del universo diegético, explicado, por ejemplo, en el rescate de las notas periodísticas que por sí mismas ya funcionan como una operación híbrida para crear un pastiche de escritura periodística-ficcional. De este modo no existe una visión absoluta, la voz narrativa se influye indisolublemente por los hechos narrados, pero también por los discursos inferidos, estos detalles confunden la narración, no es gratuito que la mirada narrativa transite por un espectro de emociones: el asombro, la impaciencia, la incertidumbre y por último el desencanto para tomar conciencia de una existencia indiferente, sólo testigo de un panorama circunscrito en la violencia. La aproximación que se tiene en el acto de lectura se interrumpe con la ruptura entre los registros ficcionales y reales, donde desaparece la subjetividad de la voz narrativa ante el juego de la maduración-perversión que decantan incluso en una ironía representada en esta pérdida de la inocencia: la imposibilidad de la niña es permeada por esta condición, pues la degradación sufrida no logra concretarse, es decir, no alcanza la algidez propia del héroe moderno, o bien, la condición clásica de un mártir trágico.

En ese sentido la complejidad del relato transforma el mundo de la protagonista —y de la experiencia de lectura—, desde esta perspectiva existe una hibridación que traspone la incapacidad de la cosmovisión infantil de distinguir lo real de lo ficticio y deambula hasta trastocarse en una confusión de los símbolos que se presentan en la trama: el ovni en realidad no es un ovni, el hermano en realidad no es cómplice, la voz narrativa en realidad no es una niña, en este flujo de consciencia se racionaliza la ingenuidad. La ambigüedad interpele a la narración —que en este sentido se encuentra entre lo fantástico y lo histórico— para dotarnos de una inestabilidad propia de la mirada posmoderna: no existe en el relato una verdad única, esta se construye por fragmentos de realidad que se despliegan en un presente diegético entre los recuerdos, síntesis parciales de noticias, experiencias vitales y juergas.

De esta manera se presentan e imbrican la perspectiva horizontal del discurso fingido que se inscribe en la figura central de la niña, pues sostiene una influencia casi fantástica proveniente de la cultura de masas, recreación ilocutiva de la emulación de los actos de habla al presentarse el supuesto rompimiento lógico del avistamiento extraterrestre, así como sus creencias paranormales; y

la perspectiva vertical perteneciente a un discurso serio, referenciado por escenarios enunciados en el mismo proceso de construcción lógica del relato, la exposición de sucesos políticos mediante la irrupción del narcotráfico, el rescate de notas periodísticas y el espacio geográfico que existieron en el mundo real:

El autor se referirá a lugares y a sucesos reales, entremezclando estas referencias con las referencias ficticias, haciendo posible así de esta manera abordar el relato ficticio como una extensión del conocimiento que ya poseemos. El autor establecerá una serie de acuerdos con el lector sobre el alcance de las convenciones horizontales de la ficción, a saber, hasta dónde las convenciones horizontales de la ficción han de romper las conexiones verticales del discurso serio (p. 58).

Las posibilidades de enseñanza que observo en este tipo de relatos acercan a una incentivación crítica sobre la realidad mediata de los jóvenes que estudian la EMS porque incluyen elementos de cierto contexto nacional que, para la población de estudio, resultan más cercanos a su existencia concreta, el tiempo, el espacio y los correlatos no les son ajenos a los jóvenes estudiantes pues son imágenes y lugares que en realidad conocen o al menos han abarcado como parte de la mentalidad colectiva contemporánea. La conclusión final a la que llega Searle es que el uso de la imaginación es crucial para la vida humana, este incentivo le daría una finalidad a la literatura, o mejor dicho, al relato de ficción: «casi todas las obras importantes de ficción comunican un “mensaje” que son transmitidas a frases del texto, pero no están en el texto» (p. 49), los actos de habla asimilados al proceso de comunicación textual, en este caso el de la lectura del relato de ficción, incentivarían a «que los estudiantes aprendan a identificar las posturas que hay en la literatura frente a los problemas sociales, especialmente en la prosa mexicana» (SEP, 2017, p. 752).

En el texto de Melchor, parte del mensaje que comunica se inscribe en una atmósfera de violencia ante una sociedad indiferente, ciertamente el narcotráfico es una de las principales problemáticas sociales en la actualidad, el relato en este caso cumple la función de narrar las consecuencias que estos referentes reales en el discurso de ficción tienen en las miradas particulares de los personajes y que, sin duda, influyen en la mirada del lector. La cercanía geográfica, pues el relato como se mencionó sucede en el estado de Veracruz, es la propuesta que intentará explorar la estrategia didáctica, se comprobará si en la selección de relatos contemporáneos mexicanos y su lógica ficcional a través de las referencias reales enunciadas en su discurso serio, podrían ser susceptibles a tener una interpretación social para la literatura, es decir, si concretarán el eje de “acercarse a contextos diferentes al propio, conocer y valorar de diversas maneras el mundo” (SEP, 2017, p. 754). Concluyo este apartado mediante un rescate de las categorías metodológicas para la selección de cuentos provenientes de esta teoría:

Segundo criterio para la selección de relatos: Sociolingüística

Tipo de relato:

- Ficción
- No ficción

Tipo de actos ilocucionarios representativos:

- Afirmaciones
- Descripciones
- Caracterizaciones
- Identificaciones
- Explicaciones
- Regla general
- Regla preparatoria
- Proposición
- Regla de sinceridad

Reglas verticales: <ul style="list-style-type: none"> ● Discurso serio <ul style="list-style-type: none"> ○ Referencia seria 	Convenciones horizontales: <ul style="list-style-type: none"> ● Discurso fingido <ul style="list-style-type: none"> ○ Referencias fingidas
Particularidades del relato: <ul style="list-style-type: none"> ● Interpretación ● Uso de la imaginación 	

4 Fuente: *Elaboración propia basada en Searle (1978, pp. 37-50).*

4.1.2 Análisis estructural: “Luces en el cielo” de Fernanda Melchor

El procedimiento que se empleará para analizar los elementos principales integradores del relato es el de registro en fichas de contenido pues representa «uno de los esquemas de trabajo más accesible y de fácil comprensión que motivan las diferentes posibilidades de interpretación» (Hamui Sutton, 2009, p. 19). Es importante señalar que, pese a que realizaré un análisis estructural del texto basado en algunos conceptos que me parecen explicativos en el relato “Luces en el cielo” (2018) de Fernanda Melchor y abordaré una perspectiva crítica basada en el uso del lenguaje explicado en el apartado anterior, esto no representa una interpretación absoluta, no obstante, la fragmentación es realizada con fines explicativos y didácticos, que orientará a los estudiantes hacia una lectura más compleja y les facilitará una interpretación más profunda, elemento fundamental para un análisis propositivo en tanto que propicia un estudio objetivo que dota de herramientas para la posterior escritura de un ensayo crítico.

El material didáctico utilizado en esta aplicación serán las fichas de contenido mediante citas para la identificación de los elementos estructurales del relato con la finalidad de suscitar comentarios, estos representan evidencia en el proceso de lectura pues «la reconstrucción se realiza [...] en cada experiencia de lectura en que se reactiva lo conocido [...] pero también lo desconocido, [...] cada lectura descubre nuevas visiones no reveladas en lecturas previas [...] la lectura no se agota, [...] se amplifica y enriquece» (Hamui Sutton, 2009, p. 16). La estrategia didáctica propuesta para la implementación de un proceso de lectura traslada al lector desde una impresión inicial para vindicarlo hacia una racionalización de sus apreciaciones, todo ello con la finalidad de objetivar sus opiniones, trasladarlo al ámbito de la inferencia y dotarle de un sustento crítico, es decir, introducirlo a la práctica disciplinar del análisis literario³⁷.

De esta manera comenzaré el análisis, donde expondré en primera instancia, la definición y taxonomía general de cada elemento para posteriormente aplicarlo al relato de la autora mencionado. En adelante se

³⁷ El procedimiento analítico es una adaptación con fines educativos de Hamui Sutton, S. (2009) “Método de análisis”. En *Interpretaciones literarias como apertura hacia el universo del “otro”* (pp. 19-55). México: Universidad Iberoamericana. Trato de esquematizar los elementos del análisis y graduarlos para la comprensión de los estudiantes de bachillerato.

enmarcan la construcción de las fichas de registro de acuerdo con cada elemento estructural abarcado.

1. Narrador

El elemento crucial para acercarse al relato, es decir, a un texto narrativo. Es la focalización de quien cuenta la historia, pues esta será una ventana para que los lectores valoren a los protagonistas.

Preguntas clave:

¿Quién cuenta la historia?

¿Qué actitud tiene el narrador con respecto a sus personajes?

¿Es distante o cercano al sentir de sus protagonistas?

¿Por qué?

Existen diferentes tipos de narrador:

a. Narrador protagonista: expresa la historia en primera persona, “yo” y participa en la acción de manera directa.

b. Narrador testigo: se encuentra dentro de la acción, pero no participa en ella.

c. Narrador omnisciente: expresa la historia en tercera persona: “él, ella, eso”, visualiza toda la trama y es un observador que abarca todas las acciones y la conciencia de los personajes.

Aplicación

Elemento: Narrador	“Luces en el cielo” de Fernanda Melchor
<p>Identificación textual: Protagonista</p> <p>«Yo tenía nueve años cuando vi las luces, brillantes como cocuyos contra el lienzo negro de la playa» (p. 16).</p> <p>«Pero yo ya no tengo ánimos de buscar extraterrestres. Aquella pequeña regordeta vigilante intergaláctica ya no existe, como tampoco existe Playa del Muerto ni los valientes idiotas que ahí se ahogaron» (p. 24).</p>	
<p>Comentarios y observaciones:</p> <p>Este tipo de narrador es muy utilizado en la literatura contemporánea, se trata también del personaje principal de la historia, por tales motivos la subjetividad en el relato decanta en la confesión y la memoria. La perspectiva del recuerdo de una niña que ha creído ver ovnis. Del mismo modo, los diálogos de los personajes están totalmente sublevados al recuerdo, pues al final de la lectura se descubre que es la mujer, ya no la niña, quien narra, entonces, el narrador</p>	

en primera persona recuerda un episodio de su infancia. No obstante, esta información parcial que recibe el lector de esta narradora protagonista implica también una mayor cercanía entre el personaje y el lector.

2. Estructura

Es un elemento muy importante para tener presente si queremos realizar una interpretación racionalizada.

Tipos de estructura: interna y externa.

2.1 Estructura externa

Incluye las características físicas del cuerpo del texto en las que podemos observar, por ejemplo: el número de páginas que abarca el relato, la división de partes o capítulos, presencia de grafías, de epígrafes*, prólogos o epílogos**, si hay diálogos, si en el texto se presenta solamente prosa o verso o una intercalación de ambas. Constituye básicamente toda la información observable a simple vista del texto.

Pregunta clave:

¿Qué observo en una lectura rápida dentro del texto?

2.2 Estructura interna

Corresponde a la identificación de las partes del relato, es decir, la manera de distribuir los sucesos de una narración.

Tipos de estructura interna:

Estructura lineal: representa la más común de todas las estructuras que se muestran en los relatos. El relato avanza progresivamente, es decir, el texto posee un inicio, un desarrollo, un clímax y un desenlace.

Inicio: se plantea el ambiente en que los personajes se van a desempeñar, es decir, descripciones espaciales donde el personaje inicia su acción. (Por ejemplo: Caperucita roja³⁸ en el bosque).

³⁸ Es necesario precisar que este tipo de cuentos infantiles provienen de la tradición oral, según Teresa Colomer (1999): «Los cuentos populares forman parte del imaginario colectivo de la sociedad [...] Este referente literario compartido ha sido reinterpretado a lo largo de la historia de la literatura infantil según las preocupaciones sociales y literarias de cada momento. Un ejemplo emblemático de ello lo constituye “Caperucita Roja”, uno de los cuentos más reinterpretados» (p. 7) de los tiempos, pues existen más de cien versiones distintas a partir de la Segunda Guerra Mundial. Estos cuentos «revelan la enorme complejidad entre la literatura oral y escrita» (p. 8). En ese sentido parto de una adaptación libre de la versión de los hermanos Grimm quienes «En 1819 [...] publicaron una nueva edición de su obra dirigiéndola explícitamente a niños y niñas, e introdujeron nuevos cambios para adecuarla. Se suprimieron entonces los desnudos y se introdujo la advertencia explícita de la madre» (p. 8-9), con fines didácticos esta versión tiene una «sistemática preferencia» (p.16) y resulta la más conocida por el imaginario colectivo.

Desarrollo: este elemento es más complejo, donde los personajes entran en acción y cambian su destino, reaccionan ante lo inesperado, se presentan otros hechos que incidirán en la manera en que se comportan los personajes. (Por ejemplo: Caperucita roja se dirige a la casa de su abuela y el lobo, en otro plano, *la asecha*).

Clímax: la presencia del punto álgido de todos los elementos dentro del relato, es decir, cuando todas las situaciones de la problemática ya se encuentran dadas y se enfrentan en este momento crucial. Observamos el punto climático porque la narración se acelera y es cuando el texto engancha al lector. (Por ejemplo: Cuando caperucita descubre que no es su abuela, sino el lobo y la persigue para comérsela: *¿Para qué es esa boca tan grande?, - ¡Para comerte mejor!*).

Desenlace: Son los resultados o consecuencias de las decisiones ejercidas por los personajes, es decir, la culminación de la historia. Desde esta perspectiva el final del cuento puede ser abierto cuando la anécdota termina, pero el enigma, el misterio, sigue vigente y permite que el lector reflexione (Por ejemplo, imaginemos que el cuento de caperucita terminara con “y a lo lejos un cazador se encontraba”, en ese sentido abriría múltiples interpretaciones para el lector: ¿el cazador habrá encontrado la casa del bosque vacía, o días después habrá cazado al lobo, o bien, rescató a caperucita y su abuela? El final también puede ser cerrado cuando las acciones se concretan y no existe posibilidad de proseguir el relato: el personaje muere o la acción concluye tajantemente (Por ejemplo: Cuando el cazador rescata a caperucita y viven felices para siempre...).³⁹

* Los epígrafes son frases o citas de un escrito normalmente expuestas después del título que sugieren o expresan parte del contenido del texto.

** El prólogo es un escrito que se coloca al inicio de una obra, donde se proporciona información acerca del autor, o bien, se introduce a la lectura. Mientras que el epílogo, por el contrario, se coloca al final de una obra y consiste en un resumen general de su contenido.

Aplicación

No obstante, conviene recalcar que los cuentos infantiles orales y posteriormente escritos sufren transformaciones en sus historias (sobre todo en sus desenlaces), en el análisis de la investigación se juega con estas proposiciones para explicar los tipos de finales en la narrativa, para Irene Vallejo (2020a): «No es un hecho aislado. En los últimos años se ha producido un constante goteo de polémicas relacionadas con los clásicos juveniles, sobre todo los que forman parte de los programas escolares. [...] Prefieren las edulcoradas adaptaciones de la factoría Walt Disney a los cuentos originales, tan crueles, violentos, patriarcales y trasnochados. Muchos [...] son partidarios sino de eliminar la literatura tradicional de nuestro imperfecto pasado, al menos adaptarla a la buena conciencia posmoderna» (p. 208).

³⁹ Sólo se aplicará al análisis al tipo de estructura interna pues corresponde al de la selección de cuentos.

Elemento: Estructura externa	“Luces en el cielo” (2018) Fernanda Melchor
Identificación textual:	
<p>Abarca de la página 15 hasta la página 24 del volumen de relatos. El texto se divide en cinco fragmentos marcados por espacios en blanco. Se sabe que el personaje <i>habla</i> por la inclusión del diálogo entre cursivas.</p>	
Comentarios y observaciones:	
<p>Si predecimos, los cinco fragmentos en que se divide el texto podrían representar las partes en que se desarrolla una estructura interna lineal, ahora bien, una vez que se verifica esta información, se constata esta inferencia.</p>	

Elemento: Estructura interna	“Luces en el cielo” (2018) Fernanda Melchor
Identificación textual:	
<p>Lineal La secuencia de los cinco fragmentos mencionados es progresiva de principio a fin concretamente de un pasado lejano: «a principios de la década de los noventa» (p. 15), hasta un presente inmediato: «Dicen los actuales habitantes de la zona que, cuando la luna está ausente, extrañas luces de colores aún atraviesan la noche para aterrizar en el llano» (p. 24).</p>	
<p>Inicio Como rasgo estructural inicial se presenta una narración en primera persona mediante un tono confesional de una voz que rememora la infancia, en ese sentido existen elementos que describen el marco de referencia donde se desprende parte de la acción (que más adelante connotará mayor importancia): la playa y la noche, justo antes de desencadenar toda la acción, este inicio sirve para contextualizar al lector sobre el ambiente de la narración: una niña de nueve años que se encuentra en la playa junto con su hermano y ve luces en el cielo que asimila a un avistamiento ovni, en ese sentido también se justifica el título del relato. La situación de soledad de los niños, pues sus padres se encontraban “a lo lejos”, justifica también la experiencia trascendental de la niña.</p> <p>«Playa del Muerto era apenas una franja de arena grisácea de Boca del río, municipio gemelo de Veracruz» (p. 15). «Yo tenía nueve años cuando vi las luces, brillantes como cocuyos contra el lienzo negro de la playa» (p. 16). «El otro testigo fue Julio, mi hermano, a quien le faltaban seis meses para cumplir los siete» (p. 16).</p>	
<p>Desarrollo</p> <p>Representa una descripción minuciosa que explica el contexto cotidiano de la niña y de la población que frecuenta Playa del Muerto, asimismo, expone los sucesos y costumbres de los niños de ese cronotopo: programas televisivos,</p>	

sucesos climáticos, situación política de México, etc., que explican el matiz de fascinación por los extraterrestres en la cultura juvenil de esa época y, por tanto, de la fascinación por el avistamiento. Tras el rechazo ideológico de su padre, la niña regresa al lugar para observar el cielo junto con su hermano, un grupo de amigas de su madre y su madre, sin embargo, el sueño la interpele, es cuando llega el momento del choque de la acción que conducirá a un clímax muy detallado que se describirá más adelante.

«El video de Arreguín apuntó a la cara hacia un extremo del balcón y realizó varios paneos a su alrededor. Durante uno de estos movimientos logró captar un objeto extraño que parecía flotar por encima de los edificios circundantes» (p. 17).

«Nino Canún cedió la palabra a un hombre barbado de nombre Jaime Maussan que se autodenominó “ufólogo” de profesión y afirmó tener en su poder al menos 15 grabaciones más del mismo “objeto brillante” que Arreguín había captado». (p. 18)

«Así comenzó la oleada ovni en México». (p. 18)

«Ese verano aprendí todo lo que había que saber del tema». (p. 18)

«Gracias a las edificantes lecturas pude comprender, durante el verano de mis nueve años, que la extraña luz que Julio y yo vimos en Playa del Muerto no podía ser otra cosa que una nave interplanetaria». (p. 19)

«Papá no soportaba a Maussan». (p. 20)

«Pero mamá era diferente. [...] y una noche, ella y un grupo de amigas nos llevaron de regreso a Playa del Muerto». (p. 20)

«Después de lo que parecieron horas de otear la negrura del cielo sin éxito comencé a sentir sueño. Regresé donde estaba mi madre y me hice ovillo en sus piernas. Su aliento olía a vino, sus dedos a tabaco. Hablaba con su amiga del ovni; de unas luces -blancas y rojas- que alcanzaban a verse a lo lejos, pero ya no tuve fuerzas para abrir los ojos». (p. 20)

Clímax

Después del supuesto avistamiento ovni, la madre y una amiga de esta concluyen que el objeto no identificado en realidad era una avioneta del narcotráfico de la zona. Posteriormente la narradora rescata información sobre las consecuencias de esta actividad que condujeron a una ola de violencia en las zonas aledañas y posteriormente aterriza el clímax en el desencanto de la niña que encuentra incidentalmente una nota periodística donde corrobora la inferencia de su madre, da pauta para un desencanto de la protagonista que conduce al desenlace, es decir, el personaje se ve marcado por su contexto social: la expansión del narcotráfico, su búsqueda trascendental deviene en lo cotidiano:

«Justo una semana después, la mañana del 7 de noviembre de ese mismo año, el Ejército, las autoridades federales y una avioneta Cessna de origen colombiano se vieron envueltos en un sangriento escándalo que logró burlar el apretado cerco de censura del gobierno» (p. 22).

«De aquel suceso recuerdo fotos que aparecían en el periódico local *Notiver*. En una de ellas, siete hombres yacían en hilera sobre el pasto, boca abajo. Eran los agentes acribillados del ejército» (p. 22).

«Era diciembre [...] cuando vi aquellas fotos impresas. Me recuerdo acucillada en aquel patio, mirando las imágenes y leyendo con curiosidad las noticias de la sección policiaca» (p. 23).

«Pero tuvieron que pasar más de 10 años para que yo pudiera relacionar aquellas dos imágenes -la fotografía de los judiciales y el recuerdo de las extrañas luces de colores que vi en el cielo el verano en que cumplí nueve años- y concluir con tristeza que aquel objeto volador no identificado nunca transportó ningún extraterrestre sino puras pacas de cocaína» (p. 23).

Desenlace

Cerrado, la anécdota se concluye con la narración final en el presente diegético de la protagonista.

«Pero ya no tengo ánimos para buscar extraterrestres. Aquella niña pequeña y regordeta vigilante intergaláctica ya no existe, como tampoco existe Playa del Muerto ni los valientes idiotas que ahí se ahogaron» (p. 24).

3. Personajes

Son los participantes encargados de realizar las acciones dentro del relato, se catalogan de alguna u otra forma por su grado de intervención y comportamiento dentro de este y pueden ser:

3.1 Personajes principales: El lector nota su evolución, es decir, conocemos conforme el avance de nuestra lectura las actitudes y reacciones que tienen ante las circunstancias que la historia manifiesta. A medida que los personajes se confrontan con situaciones extrañas a su cotidianeidad, se transforman y adquieren conductas distintas a las que se presentan al inicio del relato. Para analizar a los personajes hay que abarcarlos desde su apariencia física hasta los pensamientos que estos pudieran manifestar, es decir, su psicología.

Preguntas clave

¿Qué relación existe entre los personajes principales?

¿Cómo influyen unos en otros en torno a sus actos?

¿Hay cordialidad o rechazo entre ellos?

¿Cómo evolucionan los personajes de principio a fin?

3.2 Personajes secundarios: son igualmente imprescindibles pues en la mayoría de los casos se presentan como detonadores de la acción, son los encargados de cambiar el destino de los principales.

Preguntas clave

¿Cómo los personajes secundarios apoyan a los principales?

¿Son necesarios en el desarrollo de la acción?, ¿por qué?

¿Se afecta el texto si, de manera hipotética, los elimináramos?

Aplicación

Elemento: Personajes	"Luces en el cielo" (2018), Fernanda Melchor
<p>Principales: Personaje autorreferencial: niña de 9 años (infancia, pasado) y mujer narradora (adulta, presente).</p> <p>Secundarios: Julio, hermano de la niña, madre de la niña, padre de la niña, amiga de la madre.</p> <p><i>La niña de nueve años</i></p> <p>Descripción psíquica: al principio podemos notar un espíritu de fascinación e interés por conocer el mundo: «aprendí todo lo que debía saber sobre ovnis [...] todo el fascinante conocimiento me fue revelado gracias a dos fuentes» (p. 18). Del mismo modo: «en cuestión de comics yo era una niña insufrible» (p.18), más adelante «gracias a estas edificantes lecturas pude comprender» (p.19), la niña es sumamente atraída por lo paranormal o temas sobrenaturales, del mismo modo que es una asidua lectora de la cultura pop de los años noventa y posee la costumbre de ser televidente, en otras palabras, es fácilmente impresionable, ingenua y fantasiosa, es decir, su ideología se encuentra permeada por su contexto social, empero, la curiosidad innata que manifiesta, hace que se aleje un poco de las costumbres estipuladas por su núcleo familiar.</p> <p>Descripción física: Tiene nueve años, es pequeña y regordeta.</p> <p><i>Mujer narradora</i></p> <p>Descripción psíquica: realista, posee la información necesaria para confrontar su imagen de la niñez y aterrizar en el desencanto, menciona fechas, lugares, publicaciones para esclarecer las ideas de su yo infantil. Por tal motivo representa una dicotomía. Pesimista y objetiva.</p> <p>Descripción física: no existe en el texto, sin embargo, puede haber una aproximación a su edad, es decir más de 19 años por el siguiente fragmento: «tuvieron que pasar más de 10 años para que yo pudiera relacionar aquellas dos imágenes -la fotografía de los judiciales y el recuerdo de las extrañas luces de colores que vi en el cielo el verano en que cumplí nueve años» (p. 23).</p>	
<p>Comentario: existe una confrontación de los valores de la niñez, en este caso representa la nostalgia por un pasado fantástico que transita hacia el desencanto de la maduración, sobre todo mediante estas dos focalizaciones, mientras la niña fantasea de acuerdo con las costumbres culturales urbanas de la juventud de los noventa, la mujer narradora esclarece un panorama de violencia y terror que cimbró el estado de Veracruz en esos años por la instauración de cárteles del narcotráfico colombiano en las playas del Golfo de México . En este caso la evolución de la narradora representa el desarrollo</p>	

de una maduración, de la niñez a la adultez, pues existe una visión crítica entre la mujer del presente y el recuerdo de la niña, es decir, la voz narrativa adulta se focaliza como protagonista infantil de la historia y funge a su vez como testigo de sus memorias.

Personajes secundarios

Julio, hermano de la niña

Descripción psíquica: compañero de aventuras de la niña, se le describe como un niño activo, alegre y disperso «Julio y yo tomamos la firme decisión de vigilar el cielo» (p. 19). Del mismo modo se describe como traicionero, puesto que cerca del desenlace, abandona a la niña en su segunda visita a la playa «*Qué chafa*, dijo Julio después de un rato, y sin ofrecer más explicaciones, corrió a jugar al *Declaro la guerra* con otros chicos que estaban ahí. Yo no pensé que no había una manera más cobarde de claudicar a la causa» (p. 21).

Descripción física: tiene 7 años.

Comentario: Este personaje representa una especie de confrontación con el sistema de valores de la niña, puesto que después de este fragmento la narración se encrudece y pasa a un registro más neutral e informativo. Es decir, después del espectro de emociones que devienen en asombro por parte de la protagonista, la acción del personaje es simbólica pues puede interpretarse como el desencanto, el abandono o la soledad de un ser que no logra alcanzar su objetivo. Ahora bien, Julio connota especial atención sobre la configuración de los personajes, es por sus diálogos que los actos de habla remiten, en las ilocuciones: «*¿Vistes?*, dijo Julio, señalando el horizonte» (p. 16) y «*Qué chafa*⁴⁰, dijo Julio después de un rato» (p. 21) a una emulación del habla coloquial y se construye la cosmovisión del personaje, recordemos que en la narrativa la confrontación de las voces remiten a un mundo ficcional que se recrea, la competencia cultural del lector⁴¹ consistiría en establecer un dialogismo con el texto literario, al inferir que la inclusión del vulgarismo deviene en un registro cotidiano-cercano y que posee un significado más allá de lo textual, pues gracias a estas palabras se conoce la cercanía y familiaridad que tiene este personaje con la protagonista —es decir que no representa una autoridad—, ciertamente el relato recrea, en parte, una situación de convivencia del núcleo familiar, donde también pueden inferirse los roles sociales que cumple la protagonista: hija, hermana, mujer, lectora, televidente o participante en los eventos recreativos, aunque con intencionalidades divergentes. En ese sentido todos los personajes cumplen

⁴⁰ Según el Diccionario breve de mexicanismos de Guido Gómez de Silva: «(Quizá de chafar, estropear, echar a perder.) adj. coloq. Malo, de mala calidad, falso».

⁴¹ Precisamente, este texto me parece proclive a aplicación didáctica en tanto que este tipo de diálogos son expresados muchas veces en el habla coloquial del estado de Veracruz: «los lectores, por su parte, deben contar con cierta competencia cultural, para descubrir y descifrar dichas tendencias» (Hamui Sutton, 2018, p.29). Por este motivo infero que los estudiantes-lectores tendrían la competencia cultural suficiente para identificar estas aperturas-identificaciones con el otro-personaje para asimilar lo que considero es una de sus intencionalidades, la recreación de un mundo ficcional cotidiano expresado a través del recuerdo.

<p>un papel asignado para la sociedad emulada en este relato y que, en específico, afectan a la protagonista por el marco de referencia mencionado. Desde este punto el discurso de ficción cobra lógica,</p>
<p>Madre de los niños</p> <p>Descripción psíquica: se representa como una persona alegre y jovial, escucha a sus hijos y los apoya en sus aventuras: «Mamá era diferente. Mamá escuchaba nuestras teorías y fantasías sobre el ovni en la playa, y reía, y nos despeinaba los cabellos, y un día ella y un grupo de amigas suyas nos llevaron de regreso a Playa del Muerto para que pudiéramos ver de nuevo nuestra nave extraterrestre» (p. 20). Del mismo modo se describe como bebedora y fumadora «Su aliento olía a vino, sus dedos a tabaco» (p. 21).</p> <p>Descripción física: no existe.</p>
<p>Comentarios: La imagen materna corresponde al vehículo por el cual el personaje principal se apoya, su actitud de desenfado hace que la niña adquiera esperanzas en volver a avistar el ovni y así concretar su objetivo. El segundo pasaje citado resulta simbólico, puesto que las descripciones de la acción, al igual que pasa con la descripción final de su hermano, se tornan más realistas o crudas, el olor a tabaco y alcohol tienen un registro más incisivo y de juicio que puede resultar elíptico para conducir a la decepción.</p>
<p>Padre de los niños</p> <p>Descripción psíquica: se describe como un sujeto racional y colérico ante las costumbres de sus hijos: «era más probable que nos tomaran en serio si conseguíamos grabar alguna prueba [...] Lo malo era que papá se negaba a prestarnos la cámara de video [...] ¿Cómo pueden creer eso?, bramaba, ¿Cómo pueden ser tan pendejos? [...] Papá no soportaba a Maussan. En el fondo no podíamos enojarnos con él, más bien lo compadecíamos» (p. 20).</p> <p>Descripción física: no existe.</p>
<p>Comentario: nuevamente la inclusión de la razón del padre ante el comportamiento de los hijos actúa como una confrontación de valores para la protagonista, la elipsis se presenta como un indicio que prepara al lector para descubrir la realidad del asunto. Al contrario de lo que pasa con los otros personajes secundarios, este no presenta connotaciones negativas, pues no se advierte en el punto climático, la ausencia en las acciones principales podrían ser la participación de este personaje. Ahora bien, al igual que con Julio, la acepción peyorativa que le confiere al sustantivo <i>pendejo</i>⁴² también</p>

⁴² Según el Diccionario breve de mexicanismos de Guido Gómez de Silva: «pendejo, pendeja. (De pendejo, pelo del pubis, del latín *pectinicusulus*, diminutivo de *pecten*, *pectinis* peine.) adj., y m. y f. Tonto, bobo, inepto. Es voz malsonante [DRAE: mentecato]». Me parece necesario rescatar que esta frase tiene una carga ideológica que transporta al lector indisolublemente a México, pues su acepción peyorativa solamente es usada en el país y por consiguiente en el estado, por ejemplo, según el DRAE, el uso coloquial de esta palabra en Perú y Argentina pasa a significar: astuto y taimado en el primer caso, mientras que, en el segundo, muchacho o adolescente, es decir, cambia contrariamente el sentido, o bien, se aleja rotundamente de la acepción mexicana. No obstante, la palabra tanto en la oralidad como en la escritura se remite

resulta una ilocución que tiene como efecto en el personaje la señal de rechazo ante las costumbres de su hija y su consecuencia en la lectura remite para localizarlo en la expresión oral, coloquial, desde una perspectiva retórica funge también como la ironía sobre los estatutos de la información, tipificada en los medios amarillistas, es decir, en Jaime Maussan.

Amiga de la madre:

Descripción psíquica: solo se muestra como una persona local, asidua a la recreación social en el lugar de los avistamientos. No se obtiene más información sobre ella: «Hablaba con su amiga del ovni; de unas luces - blancas y rojas- que alcanzaban a verse a lo lejos, pero yo ya no tuve fuerzas en los ojos. [...] *Tanto desmadre para una avioneta de narcos*, dijo mamá [...] *Déjalos. Al menos es pretexto pa*”⁴³ *la pachanga*, brindó la amiga» (p. 20-21).

Comentarios: El significado de este personaje me parece causal, desde un punto de vista simbólico, creo que representaría la ignorancia y desenfado que manifestaban los lugareños ante los sucesos que afectan ese espacio: la contaminación, la ignorancia, el “pretexto”. Al igual que la última intervención de la madre, el registro de coloquialismos remite a una simulación del habla veracruzana, mediante la omisión silábica, por ejemplo, se da cabida a un acto ilocucionario, pues en las palabras *desmadre*⁴⁴ y *pachanga*⁴⁵ dentro de este marco de referencia son isotopías que suministran una nueva funcionalidad del espacio diegético, en ese sentido, se construye la transformación de la playa a un espacio aún más degradado.

Comentario general:

Los diálogos de los personajes sitúan al lector en una simulación del habla coloquial, esto deviene en que este mismo ubique las convenciones sociales que se establecen en ese mundo ficcional o las relaciones existentes sobre los roles al que pertenecen los participantes de la acción, desde luego, la perspectiva del espacio y lenguaje se encuentran unidos para dar cabida al conflicto y su resolución, pero es en los diálogos donde se concreta información sobre la cosmovisión de las acciones.

4. Espacio y tiempo⁴⁶

al contexto del instante o de la referencia respectivamente y da cabida a una posibilidad particular de expresión social que tiene implicaciones culturales más allá de su emisión, esta es una característica que la sociolingüística estudia.

⁴³ Según el Diccionario del español en México (en adelante DEM): «prep (A veces se escribe pa”) (Popular) Para».

⁴⁴ Según la segunda variación del DEM: «*Echar desmadre* Divertirse armando un relajo o alboroto».

⁴⁵ Al igual que la fuente anterior: «Fiesta de mucho alboroto».

⁴⁶ Esta conjunción de elementos hace énfasis en el concepto de cronotopo, de acuerdo con la poética planteada por Mijael Bajtín: «En el discurso artístico se fusionan los indicios temporales espaciales y sociales “en un todo consciente y concreto”, y mientras “el tiempo (...) se condensa, se concreta y se hace artísticamente visible: el espacio en cambio se intensifica y se asocia al movimiento del tiempo” es decir “del argumento de la historia” ... Mientras “los indicios del tiempo

El espacio en el relato es uno de los elementos más importantes que nos dan pauta para establecer una interpretación profunda de la obra literaria. El tiempo diegético se encuentra íntimamente ligado al espacio, pues, como comprobaremos, en la narración están unidos (no existe uno sin el otro), ayudan a mostrar en el lector parte de la realidad social y cultural que propone el universo ficcional. Ambas categorías nos acercan a las descripciones del contexto que generan el suspenso y la tensión. Estos pueden presentarse de la siguiente manera:

4.1 Referencias textuales externas: en el espacio implican información concreta, fechas, clima, descripciones del paisaje, lugares cerrados o abiertos a la intemperie, etc. En el tiempo se ubican en las marcas concretas: estaciones, horas, días, meses, años, minutos, segundos y momentos del día (mañana, tarde, noche) que transcurren en cada secuencia textual.

Preguntas clave

¿En qué medida el espacio externo influye en los personajes?

¿Es relevante la descripción física del espacio?

¿Qué sentido tiene en función de la totalidad del texto?

4.2 Referencias textuales internas: son tanto los espacios como las marcas de tiempo que están relacionadas con la psicología del personaje. Los lugares o tiempos que se evocan en su memoria, es decir en otro lugar, en otro tiempo, corresponden entonces a evocaciones espaciotemporales que se suscitan en el presente de la narración pues en ocasiones los personajes deambulan por el pasado.

Pregunta clave

¿Qué otros espacios recuerdan los personajes?

Aplicación

Elemento: Referencias textuales externas espacio-temporales	“Luces en el cielo” (2018) Fernanda Melchor
Identificación textual	
<p>- En el planteamiento de la problemática se describe Playa del Muerto, se mencionan las referencias “reales-espaciales” de Boca del Río y Veracruz. El espacio principal es narrado como una playa poco turística, contaminada y peligrosa: «Los locales la evitaban. Decenas de intrépidos bañistas, chilangos principalmente, hallaban cada año la muerte en sus aguas traicioneras. <i>Prohibido nadar, Ay Posas</i>, advertía una burda calavera pintada. [...] sembraba en Playa del Muerto de pozas, depresiones submarinas que</p>	

se revelan en el espacio, éste es asimilado y medido por el tiempo” (b: 269) y en ambos *queda representado el fenómeno sociocultural»* (Beristain, 2006, p. 118).

ocasionaban corrientes erráticas en las que era fácil ahogarse» (p. 15), es decir, es un lugar abierto a la intemperie.⁴⁷

- Un lugar cerrado mencionado tácitamente por la narradora se percibe «en el mismo instante en que mi familia y yo mirábamos embobados el eclipse en la tele del cuarto de mi abuela»⁴⁸(p. 17) que denota la inclusión en un espacio familiar de convivencia. El objeto del televisor cobra especial importancia para que en la recepción el lector corrobore que existen espacios cerrados, pues no se describen con mayor amplitud, ciertamente todo se encuentra sublevado a la focalización de la narración: «aquel fascinante mundo me fue revelado gracias a dos fuentes: la tele [...] y gracias a los kilos de comics y tebeos que devoraba cada semana» (p. 18), en este caso el espacio cerrado que connota la cita es la casa de la protagonista.

- Llama la atención el despliegue de un espacio de mediación entre lo cerrado y lo abierto pues es en: «el patio. [...] en el puerto [...] Me recuerdo acucillada en aquel lugar, mirando las imágenes y leyendo con curiosidad las noticias de la sección policiaca extendida, sobre el suelo del cemento» (p. 23), un patio es una linde entre lo público y lo íntimo o familiar, pues representa la entrada o salida según la intención logística del sujeto a ellos. Este espacio cobra especial importancia en la narración pues representa un punto climático para la protagonista, ahí realiza la inferencia que deviene en la transformación del personaje, es decir, cuando descubre que las luces en el cielo en realidad eran las de una avioneta destinada al tráfico de drogas⁴⁹.

-En el transcurso de la narración (tiempo) la playa se transforma: «ahora el lugar estaba lleno de coches y de gente. Pero todo había cambiado desde la última vez que estuvimos allí. Una multitud de cuerpos adolescentes cubrían las piedras de las escolleras y se apiñaban en torno a fogatas encendidas con los matorrales secos. Decenas de autos abarrotaban la plaza de arena aparcados tan cerca de la orilla que en el agua salada mojaba las lluvias» (p. 20), en esta parte puede inferirse que los rumores sobre avistamientos se habían popularizado en la población, luego entonces, empezó a ser un sitio concurrido: «Vi a chamacos sangrones señalar el cielo con dedos pringados de helado, preguntando en voz alta *Mami, ¿a qué hora sale el ovni?*» (p. 21). Resulta una característica del relato la sucinta descripción del espacio abierto, desde este punto se le confiere a la playa una carga simbólica pues representa el lugar donde existen los principales conflictos y tensiones narrativas, incluso se anticipa una resolución al problema

⁴⁷ Me parece correcto este registro, pues en esta parte, adaptada a la secuencia didáctica, los estudiantes empezarán a comentar las citas, es decir, desarrollar una escritura crítica.

⁴⁸ Para precisar un poco más, la casa de la abuela de la protagonista se encuentra en el municipio aledaño a Boca del Río: «gran suerte que el puerto de Veracruz quedara fuera de la banda de totalidad del fenómeno» (p. 17), justo antes de dar entrada a la información expresada en el sitio de la recámara.

⁴⁹ Debemos distinguir que existe un indicio anterior que recibe el lector para preparar el punto climático: en el diálogo donde la madre «Hablaban con su amiga del ovni; de unas luces -blancas y rojas- que alcanzaban a verse a lo lejos, pero yo ya no tuve fuerzas en los ojos. [...] *Tanto desmadre para una avioneta de narcos*, dijo mamá [...] *Déjalos. Al menos es pretexto pa' la pachanga*, brindó la amiga» (p. 20-21), sin embargo, las fuerzas del relato: la infancia y la madurez, la ingenuidad y la razón, el *pathos* y el *logos* chocan en la secuencia expuesta del patio, cuando la protagonista descubre la verdad mediante la reflexión del recuerdo.

- Conviene establecer una cronología de lo siguiente: existe evidencia textual de que la protagonista visita tres veces Playa del Muerto y que, representan tres actitudes diferentes por parte de la voz narrativa:

*La visita inicial, donde se desarrolla el supuesto avistamiento, puede focalizarse a *mediados* de julio del año 91 en el «*verano*⁵⁰ de mis *nueve años*» (p. 19) pues «*semanas antes* [de ir a la playa] había ocurrido un hecho excepcional: *el jueves 11 de julio de 1991* tuvo lugar el que sería denominado “el eclipse solar más largo del siglo XX”» (p. 16). Ahora bien, hay una distorsión temporal en este primer acercamiento, puesto que en páginas subsecuentes para explicar la segunda visita se narra: «Pero todo había cambiado desde la última vez que estuvimos allí, a *inicios de julio*» (p. 20). Si hacemos un seguimiento lógico-temporal semanas después del 11 de julio, es decir, en un periodo que oscila con un mínimo de siete días, la primera visita tuvo que presentarse a partir del 18 de julio en adelante, no corresponde a los *inicios* de julio como tal, en ese sentido “*inicios*” por convención podríamos suponer los primeros días o la primera semana del mes.

*Es en esta identificación que el discurso lógico del relato de ficción cobra sentido pues el lector tiene la posibilidad de aceptar o negar esta convención del acto ilocucionario “*inicio*”, o bien, ligarlo a la supresión de las reglas verticales del discurso serio y significar que el relato se encuentra narrado desde la perspectiva del recuerdo, es decir, la emulación de la memoria, en un tiempo psíquico totalizador con el que la voz narrativa juega, es decir, la irrupción de las convenciones verticales del discurso fingido, pues este representa un mecanismo de simulación del relato. De acuerdo con lo anterior, la representación del discurso serio, ejemplificado temporalmente mediante fechas concretas de sucesos reales que dan un marco de referencia para la construcción del relato, difiere ante la perspectiva del recuerdo, donde el tiempo mental no transcurre en un orden tan organizado como el que podría inferirse sobre el relato, así, estos pequeños rompimientos cronológicos temporales son un juego que establece la narración pues demuestran cierta imposibilidad del recuerdo para percibir la realidad, o bien, crean una ambigüedad diegética hacia una estructura propositiva sobre sus mecanismos de simulación. El estado inicial de la voz narrativa en este punto es el del asombro y la curiosidad por desentrañar el misterio.

**La segunda visita, que da pauta al primer clímax de la acción: cuando los personajes de la madre y su amiga son testigos del descubrimiento, pues las luces en el cielo en realidad son una avioneta del narcotráfico, puede localizarse temporalmente en un tiempo posterior a julio pues la cita anterior: «todo había cambiado desde la última vez que estuvimos allí, a *inicios de julio*» ubica este acontecimiento. En este punto el espacio cambia pues la noticia de los avistamientos llega tanto a los medios de comunicación y a las masas, por lo que el lugar se vuelve una vorágine de curiosos.

⁵⁰ En este fragmento las cursivas son más para determinar las palabras cuyo significado posee temporalidad con el fin de explicar la ambigüedad que se presenta en la narración.

**Existe también ambigüedad temporal dentro de esta visita puesto que no se perciben fechas concretas, podría inferirse, como producto de la situación descrita debido a que la protagonista pierde consciencia de la acción diegética: «después de lo que me parecieron horas de otear en la negrura del cielo sin éxito comencé a sentir sueño» (p. 21) este punto puede explicar que no pierda su incredulidad, no obstante, el lector funge ahora como testigo de la verdad, debido a la irrupción de voces en la trama. Igualmente es a partir de esta visita que el tono narrativo empieza a cambiar hacia un registro más objetivo: se explica la irrupción del narcotráfico en el estado de Veracruz (pp. 21-23) mediante un pastiche que recolecta noticias sobre estos hechos —no sobra reiterar que son parte de los referentes reales de la narración— hasta la construcción de otros ambientes donde las acciones de la protagonista llevan a concientizar la verdad. Aquí, la actitud de la voz narrativa se vuelve distante, pues se pierde en estos registros que conducen sutilmente hacia el descubrimiento de su ingenuidad, por sí mismo este fragmento temporal conlleva en esa situación concreta a una decepción al no poder presenciar otro avistamiento.

***La tercera visita es al año siguiente, tiempo «después de esa última y decepcionante visita, no volvimos a Playa del Muerto si no hasta finales del 92» (p. 23), cuando precisamente se da una “mejoría” turística evidente en la arquitectura del lugar, en este punto el registro de la voz narrativa se vuelve más informativo mediante un tono desencantado, ya que dirigen precisamente a la conclusión de la historia.

***La playa se transforma de acuerdo con el avance de la narración: «el sitio para entonces había perdido todo su encanto. Nuevas escolleras habían ganado terreno al mar y aquello era un hervidero de vendedores ambulantes y turistas. Incluso habían retirado los escabrosos letreros con calaveras que advertían de las pozas, con el *tiempo* Playa del Muerto cayó en desuso a favor de un apelativo más turístico y mucho menos tétrico: Playa Los Arcos» (p. 23-24), desde este punto el lugar mejora su economía y se infiere, en parte, debido a la imposición de Boca del Río como principal destino turístico del estado de Veracruz, la noción aquí es más acorde a un pasado menos lejano que el recuerdo de las luces en el cielo por parte de la protagonista.

- Existe una gran carga de referentes externos espaciales dentro de la narración: Veracruz, Alvarado, Tlalixcoyan, Nocaltepec, Cosamaloapan, Carlos A. Carrillo, el Llano de la Víbora: «una brecha natural rodeada de matorrales y espinos que el Ejército Nacional y la Policía Judicial Federal empleaban a menudo como pista de aterrizaje. En esa planicie natural que se elevaba entre charcas y esteros, la presencia de soldados y agentes federales era algo común para los habitantes de la zona. Después de todo, la pista de La Víbora era usada por las fuerzas armadas para realizar maniobras especiales» (p. 21-22), estas enunciaciones son referentes que acercan al lector hacia una reconstrucción de un relato que ejemplifica un fragmento específico de la realidad nacional⁵¹ y para que la protagonista pueda «concluir

⁵¹ Desde esta perspectiva el relato remite a «un fenómeno de recién aparición en el estado y a la conurbación Veracruz-Boca del Río» (Aguirre y González, 2011, p. 141), en este caso “Luces

con tristeza que aquel objeto volador no identificado nunca transportó ningún extraterrestre sino puras pacas de cocaína colombiana» (p. 23).

- El tiempo en el inicio del relato es la noche: «yo tenía nueve años cuando vi las luces, brillantes como cocuyos contra el lienzo negro de la playa» (p. 16), en este caso la metáfora del espacio, *lienzo negro*, nos posiciona en este momento del día y a su vez describe el paisaje. Desde esta perspectiva la noche es sumamente importante pues su carga de significación también transporta a la posibilidad de lo oculto, el suspenso o el misterio, es decir, el momento donde los ovnis pueden verse. Dentro de la narración resulta simbólico de igual forma que la protagonista regrese a la playa en este ambiente: «Aquella noche había luna llena y el agua, ahí donde se bañaba el reflejo argente del astro, estaba tan quieta que parecía un enorme espejo»(p.20), la inclusión de esta temporalidad incluso remite a registros más poéticos en el lenguaje del relato, no es arbitrario entonces que esos momentos sean los del descubrimiento y la tensión: «después de lo que me parecieron horas de otear la negrura del cielo sin éxito, comencé a sentir sueño» (p. 21).

- Existen referencias externas marcadas en fechas concretas para explicar sucesos reales dentro de la historia: «Semanas antes un hecho excepcional: el jueves 11 de julio de 1991 tuvo lugar el que sería denominado “el eclipse solar total más largo del siglo XX”» (p. 19) en México. Y también «Pero la palabra “extraterrestre” no haría su triunfal aparición sino hasta el viernes 19 de julio» (p. 17), como connotación hacia el estatuto identitario de la televisión abierta a inicio de los años noventa, o bien para demostrar el surgimiento de *problemáticas sociales* dentro del estado de Veracruz: «La avioneta Cessna, supuestamente tripulada por traficantes colombianos, aterrizó sobre el Llano de la Víbora a las 6:50 de aquel 7 de noviembre, seguida del King Air de los judiciales. Los tripulantes de la avioneta [...] abandonaron su cargamento de 355 kilos de cocaína en costales y desaparecieron en el monte...» (p.22).

en el cielo” se focaliza dentro de un marco referencial por la instauración del crimen organizado en el espacio urbano de esta zona dentro de un cronotopo de finales de siglo XX: «Para el caso mexicano, la década de los 90 representó un posicionamiento en el escenario mundial con la definición de un nuevo tipo de violencia organizada que encabezaron los cárteles del narcotráfico quienes más tarde diversificarían sus formas de operación: del trasiego a los secuestros, del robo de autos a la extorsión ciudadana, de los acribillados a los decapitados, entre otras manifestaciones criminales» (p. 146), como información adicional, el volumen de relatos donde se incluye el texto analizado: *Aquí no es miami* (2018) explora estas narrativas desde diversas focalizaciones para la construcción del mundo ficcional referente a este espacio urbano.

En ese sentido, parte de los acontecimientos históricos reales enunciados dieron pauta a una reestructuración de las expresiones y acciones ejercidas por la ciudadanía del estado de Veracruz y que abrieron paso al tercer milenio para la consolidación de la violencia organizada en sus ciudades, algo que reconfiguró el modo de actuar y la experiencia social de la población. En lo referente a la realidad nacional: «Hoy puede hablarse de un nuevo mapa que da cuenta del México contemporáneo ligado a la violencia organizada. Al respecto, en el marco de su investigación sobre el tipo de violencia ligada a las narcoejecuciones, Malgorzata Polanska define por regiones al territorio mexicano: Zona Norte-Occidente, Zona Metropolitana Ciudad de México, Zona Pacífico, Zona Centro, Zona Sur-Este (mayo, 2009)» (p. 147), como puede observarse es una problemática que afecta a gran parte de la realidad nacional; el relato analizado en este caso puede actuar como una acusación ante esta violencia simbólica en que la inconsciente protagonista desarrolla su acción, en este marco, realidad y ficción se entretujan para incentivar una crítica o reprobación por parte del lector.

- El tiempo externo también es partícipe en el punto climático de la narración: «Era diciembre –o quizá enero o febrero— cuando vi aquellas fotos impresas en una de las páginas de aquel periódico viejo que extendí en el suelo para recoger la hojarasca que pasé barriendo en el patio» (p. 23), resulta también simbólico, entonces que la historia transite temporalmente entre el verano, estación de goce y recreación para la protagonista: «Ese verano aprendí todo lo que había que saber sobre el tema: los hombrecillos grises...» (p. 18), y el invierno, cuando la voz narrativa racionaliza la verdad, el invierno en el relato connota también el final de una época, el de la niñez.

Comentarios y observaciones:

Si partimos de la afirmación de que los elementos narrados en cuanto a la exposición del espacio-tiempo diegético nos remiten a un gran número de referencias culturales y valores que marcan al universo ficcional, podemos percatarnos desde un inicio que la playa es un lugar marginal, esto último puede ejemplificarse mediante la connotación que tiene el cartel de prevención que advierte *Ay Posas*, de acuerdo con lo anterior y a través de la inclusión del narcotráfico colombiano al espacio narrado del Golfo de México que refiere la evocación de la narradora, comprendemos que el lugar se encuentra circunscrito en un ambiente de violencia y recreación social, en el transcurrir del tiempo el espacio se populariza y da cabida a ser un lugar de festejos clandestinos donde pululan alcohol, cerveza, familias mexicanas y mediatización de información gracias a la expansión del rumor por los avistamientos, no obstante, la relación del tiempo-espacio si bien dejan ver el proceso de transformación de la narradora, en la concientización de la adultez que deja de lado la idealización de la infancia, el espacio, a la vez, también cambia al posicionarse ahora como un destino turístico, incluso la nueva nominación Playa Los Arcos, connota la sublevación hacia otra época, toda vez que fue producto de procesos expresados en la narración. Gracias a estas pautas el lector se acerca a un conocimiento de una narrativa de la realidad estatal contemporánea que introduciría una de las *problemáticas sociales* de este siglo circunscritas en el discurso de territorialización de la violencia, en este caso de la zona conurbada de Boca del Río.

Elemento: Referencias textuales internas espaciotemporales	“Luces en el cielo” (2018) Fernanda Melchor
--	---

Identificación textual

- Los espacios y tiempos internos pueden explicarse en el devenir evocativo de la protagonista: «De aquel suceso sólo *recuerdo* dos fotos en el periódico local» (p. 22), de ahí que se justifique la inclusión de referentes externos “locales”, pues a este fragmento le antecede toda una explicación que pormenoriza la inclusión del narcotráfico en el estado de Veracruz, esto afecta ignominiosamente a la protagonista puesto que se entreteje la ilusión del avistamiento con el cambio de significados de las luces en el cielo que pasan a ser una representación de la actividad criminal organizada, pues apenas empiezan a conocer los lugareños y el sector de las comunicaciones –no es

gratuito que los medios (noticieros, televisoras, reporteros, etc.) se encuentren en el espacio narrativo con el objetivo de filmar la popularización del “fenómeno ovni”, es decir, para mediatizar el espectáculo. Finalmente la población descubre que en realidad se trataba de un vehículo del narcotráfico, en ese sentido se encuentra una revelación que abre lo que posteriormente se conocerá como la consolidación de la violencia organizada en el puerto de Veracruz, o bien, los inicios de la apropiación del espacio urbano por el crimen organizado (comprobado, por ejemplo, en las temáticas de los siguientes relatos, pues “Luces en el cielo” es el texto que inicia el volumen de cuentos en *Aquí no es Miami*).

- En ese sentido, también la temporalidad se entreteje con el crecimiento diegético del personaje, ya se habló que por lo menos habían pasado más de 10 años para que la protagonista cobrara consciencia del cambio de significados que sufren las luces en el cielo, entonces la racionalización hacia el presente diegético de la voz narrativa puede proyectarse por lo menos hacia el año 2009, justo cuando el narcotráfico en el estado de Veracruz se consolida, lo que deviene en un cambio de actitud tanto de la población como de la protagonista: miedo, desencanto, impunidad, violencia, en este caso simbólica, se presentan como parte del acontecer cotidiano de la voz, cabe resaltar que entonces el desarrollo de la protagonista también representa la asimilación y el reconocimiento del discurso del narcotráfico como un “lugar común” dentro de las costumbres del universo ficcional propuesto.

Comentarios y observaciones:

Es muy importante recalcar que, aunque los sucesos temporales repercuten en un presente narrativo mayormente connotado en referencias externas, la historia remite a la nostalgia (pasado lejano) de la infancia. La voz narrativa permea el presente diegético, pues en realidad todo el relato deviene en sus recuerdos, es decir, el personaje principal deambula en la rememoración de su pasado y el relato entonces se constituye como una reflexión, la de la recreación de los hechos que llevaron a dar cuenta de los sucesos atroces que se suscitaron cuando la protagonista era niña, una enunciación que se torna irónica.

5. Símbolos

Los símbolos son parte del lenguaje y elementos *reiterativos* a lo largo de la narración que tienen sentido dentro del universo ficcional. También pueden ser objetos cuya connotación esté preconcebida, es decir, que su significado implique un referente externo o “real”. La característica más importante para identificar un símbolo es que sus significados llevan a otro sentido, por ejemplo, la noche, que tiene relación directa con el ambiente (el espacio), el momento del día, pero también con lo oculto, lo sobrenatural, etc., esto también nos remite a la incertidumbre, lo desconocido, la ambigüedad, etc., como puede observarse este símbolo remite a muchas situaciones.

Pregunta clave

¿Cuáles son los objetos que más se repiten en el relato?
 ¿Qué significan dentro de la narración?

Elemento: Símbolo	"Luces en el cielo" (2018) Fernanda Melchor
<p>Identificación textual y comentario</p> <p>- Las luces en el cielo: es evidente que el objeto que más significación posee dentro de la narración resulta ser, en parte, el título del relato, pues también instauro el planteamiento inicial: la niña que avista un ovni: «Cinco luces brillantes parecieron emerger desde el fondo del mar, flotaron unos segundos sobre nuestras cabezas y después huyeron hacia el estuario» (p. 16). Igualmente, referencia a distintas situaciones, el lector acumula información sobre estas, pues en un principio puede asociarlas a un significado oculto, sobrenatural, misterioso, fantástico, etc., es decir a los extraterrestres, o bien a un objeto volador no identificado (de hecho, lo son) y con ello a toda la identidad temprana de la protagonista, esta noción se refuerza porque también se basa en la intertextualidad discursiva: «el documental "Luces en el cielo" II, del señor Maussan» (p. 18), pero también poseen una carga que se relaciona con las referencias a ciertos fragmentos de realidad nacional, pues las luces connotan a la avioneta del narcotráfico: «hablaba con su amiga de un ovni, de unas luces [...] para una avioneta de narcos» (p. 21) y más adelante «aquellas dos imágenes –la fotografía de los judiciales muertos y las extrañas luces de colores que vi en el cielo [...] y concluir con tristeza que aquel objeto volador no identificado nunca transportó ningún extraterrestre sino puras pacas de cocaína colombiana» (p. 23), como puede comprobarse este elemento es un símbolo en tanto que posee distintos referentes y significados que se presentan a lo largo de la narración. En estos sentidos, las luces en el cielo simbolizan una fusión entre lo sobrenatural trascendente y lo cotidiano del desencanto.</p>	

6. Intertextualidad⁵²

⁵² Tomo como acepción de intertextualidad al enfoque trazado desde «la teoría bajtiniana [que] se deriva de [una] ruptura que no es sólo literaria, sino también social, política y filosófica, y se extiende a toda la historia literaria como principio de toda subversión y productividad textual contestataria» (Gutiérrez Estupiñán, 1994), la proposición de la teoría de Kristeva (1984), se reactualiza en la narrativa contemporánea: «es posible proponer una tipología que incluya las diversas formas de intertextualidad, como la imitación, el plagio, la traducción, la alusión, la glosa, la parodia, el pastiche, la sátira, la opinión citada y refutada, la ironía, las relaciones de compatibilidad y autoridad, la polémica insoluble, etc., formas incluidas de una u otra manera en las diversas tipologías derivadas de la teoría de Bajtín» (Gutiérrez Estupiñán, 1994), por tales motivos la inclusión del fenómeno de intertextualidad de otros discursos no necesariamente literarios resulta válido, sobre todo en un relato que juega con las estructuras de la representación sobre la cultura de masas. Del mismo modo puede emplearse el término más adecuado del «concepto de interdiscursividad [que] enfatiza la heterogeneidad de los textos, al estar constituidos por combinaciones de diversos géneros y discursos» (Marincovich, 1998, p. 733), de este modo se apertura el texto para concebirse como parte del discurso.

Por un lado, la intertextualidad puede definirse como la relación de un texto con otros textos, obras, películas, canciones, personas, etc., por otro lado, también se relaciona con el universo ficcional al mencionarse en el presente diegético y transportan al lector al plano de la realidad, pues las referencias connotadas, incluso sean literarias, pueden ser encontradas “fuera” del relato, no obstante, guarden una relación dentro de la diégesis.

Preguntas clave

¿Qué obras, películas, canciones, personas “reales” se mencionan dentro de la narración?

¿Cómo se relacionan con lo narrado?

Aplicación

Elemento: Intertextualidades	“Luces en el cielo” (2018) Fernanda Melchor
------------------------------	---

Identificación textual:

El relato se encuentra cargado de bastantes referencias intertextuales que remiten a otros discursos, se presentan directamente de la siguiente manera:

El noticiero *24 horas* (p. 17)

El artículo de *La prensa* (p. 17)

El programa *Y usted... ¿Qué opina?* (p. 17)

El documental *Sexto Sol* de Jaime Maussan (p. 18)

“Luces en el cielo” II del señor Maussan (p. 18)

Los comics de *Archie*, *La pequeña Lulú*, *Las aventuras de Rico McPato* (p. 18)

La revista *El semanario de lo Insólito* (p. 18)

Los acordes de Soda Stereo (p. 20)

El periódico local *Notiver* (p. 22)

Comentario y observaciones

Estos elementos intertextuales poseen diferentes funciones dentro de la narración, en primera instancia establecen mayor verosimilitud al relato, pues son discursos que existen fuera del texto y que transportan al lector hacia un México contemporáneo de los años 90, donde el consumo y la cultura de masas es ya un hecho, los niños, jóvenes y adultos son representados como espectadores de eclipses mediante la programación televisiva que es un motivo para la convivencia familiar, por otro lado el comic como género trasciende a formar parte de las prácticas de lectura vernáculas y recreativas dirigidas a la juventud e incluso caracterizan a la protagonista como lectora de ficción, me parece muy representativo en este caso la influencia de la revista cuyo tema versa en lo sobrenatural y lo insólito, al igual que la evidente influencia de Jaime Maussan —desde mi perspectiva la referencia que trasciende más en la narración— en la cotidianidad de la protagonista, pues básicamente lo idealiza. Ahora bien, las notas periodísticas tienen un grado mayor, incluso más serio, para distinguir las referencias reales que dota de mayor verosimilitud al texto, pues remiten precisamente a la inclusión del narcotráfico en el estado de Veracruz. Ambos tipos de intertextualidad afectan

el discurso ficcional y connotan nuevamente esta realidad simbólica entre la dualidad del idilio y la verdad.

Una vez realizado el análisis, el lector tendrá los registros necesarios para delimitar las temáticas que pudieran ser abordadas en la escritura de un texto argumentativo, pues la operación realizada, es decir, «el desmembramiento de algunos elementos básicos del texto son sólo la puerta de entrada para la realización de la crítica literaria» (Hamui Sutton, 2009, p. 53). Gracias al análisis, el lector puede acceder a una interpretación más consciente del relato, pues lo ha abordado desde diversas perspectivas que también dan cabida a múltiples interpretaciones: «de esta manera, podremos percibir algunas temáticas que podrían ser motivo de estudio» (p. 53). Desde este punto pueden proponerse las temáticas que devendrían en la estrategia didáctica sobre los posibles temas a abordar en la escritura de un ensayo crítico, dentro de la investigación resultarían la pauta para una aproximación comparativa:

Delimitación sobre el relato “Luces en el cielo” de Melchor	temática
	El espacio abierto en la narrativa mexicana contemporánea
	La transgresión de lo sobrenatural y el desencanto de lo cotidiano
	Cultura juvenil e influencia de los medios de comunicación en México
	Soledad en la infancia y consecuencias en el crecimiento
	Usos y costumbres de la realidad nacional contemporánea
	Problemáticas sociales en México: instauración del narcotráfico

⁵ Fuente creación propia basada en el modelo de análisis Hamui Sutton, S. (2009).

4.1.3 Análisis lógico del discurso de ficción: “Álbum” de Alberto Chimal

En este apartado se integrará el análisis lógico del discurso de ficción al segundo relato seleccionado, correspondiente a “Álbum” que se incluye en el volumen de cuentos *Estos son los días* (2004) del escritor mexicano Alberto Chimal, en este caso he basado el análisis en una aplicación de las categorías ubicadas cuando se abarcó el segundo criterio de selección⁵³ para constatar que los mecanismos de simulación de este cuento exigen una participación más reconstructiva por parte del lector, en algunos relatos.

En primera instancia corresponde realizar una comparación entre en lenguaje de una nota informativa correlacionada temáticamente, por ejemplo, la siguiente:

En un colegio privado de Torreón, Coahuila, un niño de sexto año de primaria llevó una pistola y abrió fuego contra sus compañeros de clase, matando a su maestra y dos niños. Posteriormente, se quitó la vida. Hay otros cuatro niños lesionados (Aristegui Noticias⁵⁴, 2020).

Y un fragmento del texto de Chimal: «El suéter de su compañero desaparecido. El cuerpo de su compañero desaparecido. La cara de su madre. La patrulla que fue a buscarla» (Chimal, 2004, p. 3). En ese sentido y de acuerdo

⁵³ Consultar tabulación 4. *Elaboración propia basada en Searle (1978, pp. 37-50).*

⁵⁴ Portal de noticias digital e independiente de alcance nacional en México.

con el modelo de análisis, el lector manifiesta distintas actitudes cuando abarca estos dos discursos, por el tipo de lenguaje y contexto presentado el receptor dará credibilidad al primer ejemplo, puesto que el texto se presenta circunscrito al marco de referencia real de un portal de noticias serio, del mismo modo, presenta datos concretos e incluso evidencia visual.

En el primer ejemplo entonces se emite un acto ilocucionario en una afirmación sincera puesto que un conjunto de reglas específicas del habla se cumple. En el acto comunicativo, quien realiza la afirmación, el departamento de redacción de una agencia seria de noticias, se compromete con la verdad de lo que informa, al mismo tiempo que este hablante proporciona razones y evidencias sobre las cuales sustenta la verdad de los hechos expuestos, dentro del portal, incluso existen elementos visuales: un video, que dan mayor confiabilidad a la nota, en este caso el oyente tendrá una actitud manifiesta hacia el mensaje que recibe como el reprobado.

Ahora bien, si analizamos el texto de Alberto Chimal estas reglas desde un inicio se irrumpen, para empezar el lector se enfrenta con la fragmentación sintética de las oraciones simples que lo obligan a reconstruir más allá de las imágenes que proyectan, esta expresión puede inscribirse en el discurso serio en tanto que los significados inmediatos revelan eventos posibles de la realidad. Sin embargo, la deconstrucción textual presentada da una pauta para la suspensión de la credulidad, puesto que el receptor percibe un tratamiento diferente, propositivo, del lenguaje, ya que lo transporta a un terreno desconocido de lo *no dicho* para instarlo a la subjetivación de estas enunciaciones: «existe un juego entre la *dialéctica del decir* y del *no decir* que seduce y provoca al lector para que descubra el sentido sugerido» (Hamui Sutton, 2018, p. 270).

De acuerdo con lo anterior, es precisamente en la presentación del mensaje en que el hablante crea un mundo posible a través de un extrañamiento formal que recibirá el lector. Este tipo de emisiones ya distará totalmente del registro de la nota informativa puesto que, si bien presentan una misma temática: el homicidio ejecutado por infantes, el tratamiento que se le otorga al lenguaje en el texto de Chimal es una deconstrucción de lo real, por tales motivos se crea un desorden que deviene en los silencios entre una fragmentación y otra, son vacíos que necesitan complementarse, desde este punto deviene la ficción.

Si bien el autor se inscribe en un tratamiento estético evidente y ya mencionado del lenguaje, la inmanencia del discurso de ficción resulta en la simulación de una afirmación verdadera que produce cierto tipo de acto ilocucionario (Searle, 1978, p. 41), desde esta perspectiva, el relato remite a una emulación de descripciones verdaderas puesto que en el terreno de lo real todas las imágenes presentadas son posibles: en nuestro mundo también se hallan cuerpos de personas que han sido asesinadas, existe violencia en la época contemporánea, hay instancias judiciales que se encargan de resolver y castigar los crímenes que comete la ciudadanía, etc. A su vez, el fenómeno descrito es algo que acontece en la realidad y esto lo conecta con el devenir cotidiano, por

ejemplo, resulta común que los receptores integren este tipo de información proveniente de portales de noticias como en el primer ejemplo citado.

El acto de creación verbal realizado por medio de los mecanismos de simulación remite a una operación ficcional que se encarga de representar los actos ilocucionarios por medio del lenguaje escrito. De ahí que en este ejemplo se remita a representar descripciones objetuales que deconstruyen imágenes de ciertos fragmentos de realidad. En esta parte del análisis se comprueba que, mediante la estrategia de segmentación, la obra ficcional transita de un contexto a otro, el discurso rompe su totalidad, partiéndose en pequeñas síntesis emulativas de verdad, no existe un absoluto, todas las acciones son representadas por medio de estas posibilidades, la intencionalidad del autor es entonces la de deconstruir el mundo que el lector recreará.

Para explicar específicamente esta lógica dentro del proceso de simulación es necesario ubicar este relato en las reglas de composición del discurso ficcional. Por un lado, el tratamiento del lenguaje remite a un conjunto de proposiciones anclado a que las palabras son inmanentes a la realidad, en ese sentido las reglas verticales por las cuales se deconstruye este discurso presentan una descripción de objetos, acciones o espacios que existen en el mundo real: un suéter, un libro, una carta, una televisión, viajes, consultas psiquiátricas, abandonos, homicidios, explosiones, escuelas, consultorios, cuartos, moteles, etc., estas palabras correlacionan al lenguaje presentado en el relato con la realidad, dicho de otra manera, el autor representa estos actos ilocucionarios mediante la escritura de estas frases, pero la enunciación, el acto de escritura, es real.

Por otro lado, la veracidad de este tratamiento se interrumpe por la emulación, es decir, se irrumpen las reglas de sinceridad por medio de las convenciones horizontales del discurso de ficción. En el relato analizado se presentan gracias a la ambigüedad del discurso, pues al transitar de un contexto a otro, el caos precisamente se apodera de la trama, el texto no proporciona una verdad sobre el mundo posible —a diferencia de la noticia, que como se explicó, posee un video, que totaliza la verdad—, por tanto “Álbum” cobra lógica sólo en el discurso de ficción.

Debido a lo anterior, el significado lógico e interpretativo de este relato exige un dialogismo con el marco referencial del lector, ante la deconstrucción intencional de fragmentos de verdad, el receptor debe reconstruir los hechos presentados de todo el relato, dar voz a los personajes, complementar las descripciones, personalizar su cuerpo, incluso operar mediante una reestructuración del lenguaje al llenar los vacíos que requieren ser explicados. Así, la característica connotativa del relato “Álbum” propone en el lector un uso más amplio de su imaginación para desedimentar el mensaje que propone el texto en este acto comunicativo.

La complejidad de este relato breve es muy propicia para ser abarcada en el aula, los estudiantes del nivel medio superior estarían frente un texto ficcional rico en interpretaciones temáticas inscritas en la realidad contemporánea. Desde

este punto, “Álbum” presupone una cercanía con el lector pues lo incita al diálogo, incluso posibilita la construcción de un acercamiento social al hecho literario, del mismo modo que tiene un potencial de abarcar el eje: de “acercarse a contextos diferentes al propio, conocer y valorar de diversas maneras el mundo” (SEP, 2017, p. 754).

4.1.4 Análisis estructural: “Álbum” de Alberto Chimal

En este espacio se desarrollará el análisis estructural correspondiente al relato “Álbum” de Alberto Chimal, esta parte de la investigación cobra especial importancia dentro del proceso de enseñanza planteado para la estrategia didáctica, pues será el que conformará una “guía de lectura”⁵⁵ para que los estudiantes vean ejemplificado todo el proceso de desglosamiento de las principales categorías que conforman la narración. Por su corta extensión, este relato también es proclive para su revisión exhaustiva en el aula, todo ello con el objetivo de que los estudiantes integren este aprendizaje a la lectura de “Luces en el cielo” de Fernanda Melchor.

En adelante, se hará el mismo procedimiento realizado en el relato anterior, sin embargo, se suprimirán las definiciones de los conceptos a analizar pues ya se encuentran expuestas. Concisamente vuelvo a mencionar que esta no es una interpretación absoluta y que existe posibilidad de que *los otros* lectores encuentren reflexiones diversas, precisamente la característica de este relato incita a una reconstrucción con múltiples posibilidades de significación.

Elemento: Narrador	“Álbum” (2004) Alberto Chimal
Identificación textual: omnisciente	
«La cara de su madre. La muñeca que arrojó por la ventana. El libro que quemó. La pecera que vació en la sala. La muñeca a la que arrancó las piernas. Su primer psiquiatra» (p. 3) ⁵⁶	
Comentarios y observaciones:	
Al escribir en tercera persona estamos ante un narrador omnisciente, pues visualiza toda la trama, sin embargo, debemos rescatar que este es objetivo puesto que no se introduce en la conciencia de sus personajes, se remite a enunciar el exterior, no vemos el interior de los personajes, en otras palabras, es distante, sólo nos dota de pequeños fragmentos de información.	
- Gracias a este alejamiento se presenta una variedad interpretativa, los pasajes separados en la estructura de una oración simple proyectan imágenes en la mente del lector, es decir, incitan a que este mismo cuestione sobre lo que cuenta el narrador.	

⁵⁵ La guía de aplicación puede consultarse en el apartado *Anexo 2. Guía de análisis de “Luces en el cielo”*.

⁵⁶ En adelante todas las citas representarán a la página 3, puesto que el relato completo se localiza en una sola página.

--

Elemento: Estructura externa	“Álbum” (2004) Alberto Chimal
<p>Identificación textual:</p> <p>«La cara de su madre. La muñeca que arrojó por la ventana. El libro que quemó. La pecera que vació en la sala. La muñeca a la que arrancó las piernas. Su primer psiquiatra [...]. El coche del segundo hombre que la recogió sobre la carretera».</p>	
<p>Comentarios y observaciones:</p> <p>El cuento es muy corto, posee una sola página y se encuentra estructurado mediante oraciones simples que describen imágenes exteriores. Podemos inferir que es la razón por la cual se llama “Álbum” pues las oraciones representan momentos concretos que podrían relacionarse con las partes de un álbum fotográfico, es decir, las fotografías.</p> <p>- El juego que notamos en esta microficción a simple vista es una analogía propositiva en la estructura del relato que recrea fragmentos discursivos, imágenes que transportan al lector hacia una gran variedad de contextos, gracias también a la brevedad del relato.</p>	

Elemento: Estructura interna	“Álbum” (2004) Alberto Chimal
<p>Identificación textual:</p> <p>Inicio:</p> <p>«La cara de su madre. La muñeca que arrojó por la ventana. El libro que quemó. La pecera que vació en la sala. La muñeca a la que arrancó las piernas. Su primer psiquiatra».</p>	
<p>Comentarios y observaciones</p> <p>El planteamiento inicial remite a una situación de crecimiento existencial en la trama y, del mismo modo, a un espacio interno: la casa, se observa que el cuento narra la relación de una madre y una hija que tiene problemas psiquiátricos tras ciertos incidentes. Partimos aquí también de que el otro personaje puede ser femenino porque tenemos la idea de que “solo las mujeres juegan con muñecas”.</p> <p>- La situación inicial ya manifiesta ciertos elementos que conducen al desarrollo de una problemática, a diferencia de otros cuentos desde su propio planteamiento este relato proyecta elementos de pugna entre los personajes, se asignan los roles protagónicos y se dilucida un espacio que presenta un discurso conductor de la violencia.</p>	

<p>Desarrollo:</p> <p>«Su segundo psiquiatra. Su primer kínder». «Su cuarto psiquiatra. Su segundo kínder». «El director de la segunda primaria que aceptó admitirla». «El suéter de su compañero desaparecido. El cuerpo de su compañero desaparecido». «La patrulla que fue a buscarla».</p>
<p>Comentarios y observaciones:</p> <p>Se comprueba que el otro personaje principal es femenino mediante oraciones que remiten al género: «El director de la segunda primaria que logró admitirla», por ejemplo. Se observa durante todo el desarrollo que los problemas psicológicos de la niña aumentan y transgreden su realidad mediata, es decir, el incremento de los daños y violencia que perpetua en su entorno culmina con el asesinato de uno de sus compañeros de clase y la consecuente huida de las protagonistas.</p> <p>- Durante el desarrollo podemos apreciar la amplificación desmesurada del planteamiento inicial, la condición de la niña decae en una disfuncionalidad para socializar con las voces ajenas a la de su progenitora, de la cual ya vemos una actitud de sublevación por la permisión de estos actos. En ese sentido, la madre, es incapaz de ver racionalmente su realidad, se percibe el incremento mucho más caótico de los fragmentos que culminan en este caso en el devenir del homicidio. Así, la narración se pervierte y crea un caos del mundo ficcional ahora inestable donde la acción inmediata es el escape en la construcción de la historia.</p>
<p>Clímax:</p> <p>«El bebé que resistió tres días en el cuarto donde durmió con su madre. El teléfono que su madre trató de usar. La cara de su madre. Un ojo de su madre. La lengua de su madre. El otro ojo de su madre».</p>
<p>Comentarios y observaciones:</p> <p>En adelante, la violencia se incrementa a un grado de disfuncionalidad máximo que obligan a los personajes principales a huir de la justicia. El momento climático es la muerte de un lactante, pues quebranta toda moralidad lógica permisible, es decir, deviene en la tragedia final hasta, se infiere, la muerte de su madre. Aquí es interesante recalcar que el narrador no brinda esta información, el lector puede inferirlo para pasar a la siguiente secuencia.</p> <p>- Hacia esta parte del universo diegético el fenómeno de amplificación sigue incrementándose, puesto que ahora la niña ha tomado rienda suelta para crear su propio mundo ficcional, ha traspasado los límites de la degradación psíquica para convertirse en una representación del epítome maligno, no existe en este</p>

personaje una moral que refleje algún valor humano y se convierte en la antagonista de su propio relato. Es importante recalcar también la participación del lector en este proceso diegético, ya que nuevamente la fragmentación interpone múltiples posibilidades para el destino de la madre.

Desenlace:

«El coche del hombre que la recogió en la carretera. La primera comentarista que habló de ella en la televisión. El coche del segundo hombre que la recogió en la carretera».

Comentarios y observaciones:

El final es abierto, puesto que el lector puede inferir que la vida criminal de la protagonista sigue adelante, del mismo modo, no se describe si estos conductores fueron asesinados, o bien, si tienen alguna participación en el relato que no sea la de ayudar a la niña a conseguir una salida, es decir, existen múltiples posibilidades de finalizar el relato, el lector es quien decide.

- La concreción de una salida ante las acciones cometidas, postulan a este fragmento de un final abierto, crea una apertura de este universo diegético por medio de un proceso de deconstrucción por parte del lector, este es un buen mecanismo de simulación para poner a prueba su imaginación.

Elemento: Personajes principales	“Álbum” (2004) Alberto Chimal
----------------------------------	-------------------------------

Identificación textual:

Hija (protagonista)

«El director de la primaria que no quiso admitirla».
«El director de la segunda primaria que no quiso admitirla».
«El director de la segunda primaria que aceptó admitirla».

Comentarios y observaciones:

Descripción física: Una niña. Podemos constatar el género del personaje gracias a la inclusión de ciertas oraciones como las citadas, se encuentra en los primeros años de educación básica por lo que debe tener entre 6 y 9 años.

Descripción psicológica: La niña representa un proceso de degradación continuo, es decir, a lo largo de la historia, recurre a actos violentos cada vez mayores, el narrador no describe algún sentimiento, remordimiento o culpa que pudiera decantar en una posible humanización de la protagonista, por lo que podemos deducir que tiene problemas psicológicos compatibles con un trastorno psicópata que se degenera al extremo de herir y asesinar. Huye de la justicia y debemos inferir su situación final.

- Me parece importante señalar que el proceso de construcción de la voz narrativa sobre este personaje es hasta cierto punto indirecto, noto una actitud del narrador un poco reticente para poder nombrarla, ubicarla como tal, juega con el lector en este aspecto: narra al universo que la protagonista destruye e incluso a los otros personajes que se entretajan en el argumento, sin embargo, esta niña, quien desencadena los motivos para la acción, jamás es ubicada explícitamente. Esta situación podría interpretarse en la negación del espectro valorativo de un narrador que trata de ser lo más objetual posible pero que muestra un poco de sus intenciones para explicar su reprobación. La niña en este caso demuestra una incapacidad superlativa de relacionarse con los otros, toma rienda suelta de su circunstancia y se convierte en antagonista de su existencia.

Identificación textual

Madre

«La cara de su madre».

«El brazo en cabestrillo de su maestra».

«Un ojo de su madre».

«La lengua de su madre. El otro ojo de su madre».

Comentarios y observaciones

Características físicas: no existen.

Características psicológicas: por la recurrencia de aparición en la trama, este personaje es de igual forma principal y una apología de la protagonista. Se infiere que posee una capacidad económica holgada «El bolso de su madre» o «La tarjeta de débito de su madre», incluso tiene el poder adquisitivo suficiente para sustentar los servicios psiquiátricos de su prole. Adquiere un valor moral pues es quien se queda a cargo de su hija, así, su proceso de degradación consiste en sobrellevar las atrocidades que comete su descendencia que desde mi perspectiva comienza con el soborno y se enfatiza mediante una fornicación inferida: «Un hombre desnudo de su madre» para lograr el objetivo de admisión de su hija a su segundo centro de educación básica.

- Ahora bien, en ella existe una cordialidad inquebrantable a lo largo de todo el relato pues intenta incluir a su hija de manera funcional en la sociedad planteada, sin embargo, este motivo nunca se concreta pues tiene una crisis existencial por concretar su idilio y la permisión del crimen. Este personaje también tiene una carga moral, ya que representa una práctica social que se proyecta en el “deber ser” de una madre que siempre se queda al cuidado de sus hijos, la fatalidad del personaje por el “amor eterno”.

Elemento: Personajes secundarios	“Álbum” (2004) Alberto Chimal
<p>Identificación textual:</p> <p>«Su niñera poco antes de marcharse. Su abuela materna poco antes de marcharse. Su padre poco antes de marcharse».</p> <p>«El niño al que pateó».</p> <p>«El niño que la golpeó».</p> <p>«La niña a la que empujó por las escaleras».</p> <p>«La carta en su contra de los padres de sus compañeros».</p> <p>«El coche del hombre que la recogió en la carretera. La primera comentarista que habló de ella en la televisión. El coche del segundo hombre que la recogió en la carretera».</p>	
<p>Comentarios y observaciones:</p> <p>Pese a la brevedad del cuento encontramos una gran variedad de personajes secundarios que actúan de distintas maneras a lo largo de la trama. Podríamos clasificarlos de la siguiente manera:</p> <p>Familiares y personas cercanas: abuela, padre, niñera. Pertenecen a una esfera privada. Actúan de manera simbólica en la historia pues abandonan a la niña al contemplar su posible futuro y se presentan al principio, lo que puede actuar como un indicio de que algo “malo” ocurrirá.</p> <p>Autoridades: directores, psiquiatras, padres de familia, patrulla, comentarista. Constituyen elementos de quebrantamiento de la normatividad social, pues se muestran impotentes o reaccionarios ante la condición de la protagonista. También representan las voces que pugnan con la madre, los seres racionales que intentan darle lógica a las acciones de la protagonista.</p> <p>Víctimas: animales, niños y bebé. Sin duda, son elementos necesarios para el desarrollo de la acción, pues gracias a su presencia, la degradación (locura) de la niña se ve expuesta.</p> <p>Cómplices: conductores de automóviles. Son personajes que actúan como apoyo de la protagonista para escapar y generar un final abierto, no obstante, puede inferirse una victoria por parte de la niña.</p>	

Elemento: Referencias externas espaciotemporales	“Álbum” (2004) Alberto Chimal
<p>Identificación textual:</p> <p>«La muñeca que arrojó por la ventana».</p> <p>«La pecera que vació en la sala».</p>	

«Su primer psiquiatra», «Su segundo psiquiatra», «Su tercer psiquiatra», «Su cuarto psiquiatra», «Su quinto psiquiatra».

«Su primer kínder», «Su segundo kínder», «Su tercer kínder», «Su cuarto kínder».

«El director de la primaria que no quiso admitirla», «El director de la segunda primaria que no quiso admitirla», «El director de la primaria que aceptó admitirla».

«El primer motel donde durmió con su madre», «El segundo motel donde durmió con su madre», «...el cuarto durmió con su madre», «El tercer motel donde durmió».

«El autobús que abordó con su madre», «El coche del hombre que la recogió en la carretera», «El coche del segundo hombre que la recogió en la carretera».

Comentarios y observaciones:

La proyección del tiempo diegético es concebida por medio de la progresión de los espacios externos, pues no existen indicios explícitos de temporalidades: sabemos del crecimiento de la protagonista porque transita de la educación preescolar a la básica, por ejemplo. En ese sentido existe un cambio espacial, primero, de la presencia de lo privado: la casa, ya que la ventana, el libro, el tazón, el horno y la sala refieren a la construcción de un hogar donde se quebranta el primer límite. En este punto, el narrador expande la espacialidad para corroborar que el mundo ficcional se encuentra en un paisaje urbano, donde existe una variedad de instituciones educativas (se mencionan ocho) que refieren también a construir los espacios donde se cometen los actos de violencia: los salones de clases o los baños escolares. Igualmente, el espacio diegético posibilita la estructuración de una ciudad con facilidad de servicios clínicos que se representan en los psiquiatras y puede inferirse la visita a cinco consultorios. Los medios de transporte en tanto objetos también actúan en la narrativa para construir espacios de posibilidades, en este caso representan la confrontación de la persecución (patrulla) con el escape (autobuses, coches).

- Es característico de la narración la apertura del espacio que remite a los personajes principales a deambular desde lo privado a lo social y de este a lo marginal, pues la acción de escape las conduce a los márgenes donde el espacio se torna oculto, quizá perverso, pues la función de los moteles es la de albergar a personas pasajeras, en un tiempo corto, conlleva una significación de lo efímero. Finalmente, el espacio se subvierte por intervención de la protagonista que fulmina en su último escape abierto, la realidad se desvanece.

Elemento: Referencias internas
espaciotemporales

“Álbum” (2004) Alberto Chimal

Comentarios y observaciones:

Por el tipo de estructura y presentación de la narración propositiva del relato, no existen rasgos textuales que refieran al verdadero sentir psíquico de los personajes. Esto también abre la interpretación del otro, en un gran cúmulo de posibilidades exegéticas muy bastas que tienen la intención de que el lector proponga o piense en estos medios, pues objetualmente no se enuncia dentro de la narración algún elemento espaciotemporal interno: no hay pasado, el relato se inscribe en el presente, el instante.

Elemento: Intertextualidad	“Álbum” (2004) Alberto Chimal
<p>Comentarios y observaciones:</p> <p>Al igual que con el elemento del tiempo interno, no existe indicio alguno que relacione al texto con otros discursos en la narración, en este sentido el relato se vuelve aún más ambiguo. Si consideramos el título del cuento “Álbum” podría interpretarse como una relación posible con este género que derivaría en una relación referencial ante la analogía estructural que simula o proyecta la narración.</p>	

Elemento: Símbolos	“Álbum” (2004) Alberto Chimal
<p>Identificación textual: el cuerpo</p> <p>«La cara de su madre», «La cara de su madre», «El brazo en cabestrillo de su madre», «La cara de su madre», «La cara de su madre», «Un hombro desnudo de su madre», «La cara de su madre», «Un ojo de su madre», «La cara de su madre», «El otro ojo de su madre».</p> <p>«La trenza cortada de su compañera», «El brazo en cabestrillo de su maestra», «El brazo en cabestrillo de su quinto psiquiatra», «Un trozo de la oreja del niño al que la golpeó», «El cuerpo de su compañero desaparecido».</p> <p>Identificación textual: Niña (protagonista)</p>	
<p>Comentarios y observaciones</p> <p>Caso contrario pasa con el elemento de los símbolos, el cuento es un entramado de connotaciones, abre muchas posibilidades de interpretación, es un símbolo por sí mismo pues su lenguaje se coloca en constantes cambios de significado.</p> <p>- Un ejemplo claro de esta perspectiva es la construcción corporal física, y a la par ambigua, de la madre, pues su cuerpo se estructura con base en las anáforas o reiteraciones que el narrador enuncia y desplaza el significado del personaje madre hacia una plasticidad de un cuerpo impersonal, con un</p>	

especial énfasis en lo facial y las miradas finales que representan un oxímoron entre el personaje y su falta de caracterización.

- En otro cambio de significado el cuerpo pasa a simbolizar la enunciación del homicidio o de las heridas causadas por las acciones de la protagonista y que a su vez anticipan la violencia progresiva que ejercerá contra su madre.

- La exigencia del relato para la imaginación del lector lo incita a un dialogismo con el objetivo de recrear estas imágenes anónimas, es decir, tiene el deber de personalizar las acciones, gracias a los propios mecanismos de simulación narrativa el lector construye su propio mundo ficcional, en otras palabras, da orden ante esta diégesis caótica.

- Gracias a la estructura con la que juega el relato, adquiere un ritmo, las pausas constituyen vacíos de información que, sin embargo, impactan al lector, pues lo focalizan en escenarios distintos, la gradación de estos aspectos aumenta la velocidad diegética y crean un flujo rápido de lectura: además de provocar su participación en el texto en la construcción de mundos posibles, este hipérbaton sintético lo envuelve en cierto estado de ánimo.

- Como posibilidad de interpretación, la exageración en las acciones de la niña le otorga cierto grado de ironía, este personaje no sólo funge como un participante del discurso cotidiano, pues nunca concreta su inclusión en la sociedad: su faceta de negación de los comportamientos funcionales pone en duda a la capacidad de las instituciones dominantes dentro las esferas de acción descritas: la escuela, el gobierno, los hospitales, la familia, etc. Desde este punto el lenguaje es irónico, este último tropo invierte el sentido de las palabras, propone la reconstrucción de *otra* verdad que oculta el lenguaje y se torna, entonces, en una crítica a las instituciones imperantes: la educación, la familia, la burocracia médica, etc.

Después de este análisis exhaustivo, la interpretación que el lector puede realizar, al igual que el otro relato, nos proporciona la información y sustento necesario para establecer posibles líneas de argumentación. En ese sentido, propongo las siguientes:

Delimitación temática sobre el relato “Álbum” de Alberto Chimal	
	La moral materna: entre el amor y el crimen
	Infancia y locura: asimilación de la violencia
	Estructura narrativa y participación del lector: un mundo de posibilidades
	Construcción espacial y apropiación del espacio urbano: de lo privado al margen
	Inmanencia del mal: perturbación e imposibilidad de trato con el otro

6 5 Fuente creación propia basada en el modelo de análisis Hamui Sutton, S. (2009).

4.1.5 Analogías y diferencias en torno a la ironía de dos relatos mexicanos contemporáneos

Ya lo decía Jean Jacques Rousseau en las primeras páginas del *Emilio* (2008): «no se conoce la infancia, sobre las falsas ideas que se poseen, cuanto más se abunda, más se yerra. [...] buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es éste antes de ser hombre» (p. 32). Sin afán de errar en esta aseveración, considero que la selección de relatos contemporáneos que he analizado a profundidad posee una simulación de acciones que interpelan a la infancia como un motivo para desplegar la ironía dentro del universo diegético propuesto, pues intenta, precisamente, y ahí es donde se presenta una relación verídica, explorar a la humanidad a través del tratamiento del lenguaje que opera en dos sentidos: el del decir literalmente –apegado a las convenciones horizontales del discurso serio, la enunciación de lo real— y la irrupción vertical del discurso de ficción –expresión de posibilidades fantásticas, vacíos que abren múltiples posibilidades de interpretación— (Searle, 1998) para que el lector establezca una crítica desde el mundo ficcional, que direcciona a los relatos de “Luces en el cielo” (2018) de Fernanda Melchor y “Álbum” (2004) de Alberto Chimal a la época contemporánea de un espacio asimilable a ciertos fragmentos de la realidad nacional mexicana.

El presente apartado intentará conjugar las relaciones temáticas que, a través de la ironía, se representan en ambos relatos mexicanos contemporáneos, protagonizados por visiones particulares de la infancia, representación del primer paralelismo que se percibe en este análisis comparativo; lo anterior conduce a la participación del lector como testigo de las acciones de estos personajes que esconden una crítica dirigida a las instituciones sociales imperantes y que, como se verá, deambulan en una estética del lenguaje que gira en torno a la ironía desde diversas perspectivas y también fungen como pulsión para dirigir en algunas imágenes hacia lo grotesco representado por las acciones de sus personajes. Desde esta perspectiva crítica, sin dejar de lado el análisis bajo la mirada posmoderna, integrada en las delimitaciones temáticas que la adecuación de la lógica del discurso de ficción produjo en estos relatos; me parece pertinente desplegar en este apartado una comparación que se asista de algunas categorías propuestas por estudios literarios sobre la ironía (Hamui Sutton, 2018 y Hutcheon, 1981), así también por el teórico ruso Mijaíl Bajtín (1987) en correspondencia con la naturaleza dialógica de este estudio, pues es necesario acotar:

Todo discurso implica una posición política. Sabemos que las palabras no son inocentes, pues cargan una ideología que se transmite planteando preferencias y rechazos. En este sentido, las palabras adquieren una posición que fluctúa entre lo individual y lo colectivo, o lo propio y lo ajeno (Hamui Sutton, 2018, p. 163).

¿Qué pasa con este posicionamiento cuando ese discurso establece una posibilidad de rechazo o crítica a los estamentos contemporáneos? ¿Cómo el discurso de ficción a través de su irrupción puede ocultar *otro* sentido a la historia? Los relatos revisados proponen que, dentro del estrato ideológico del lenguaje, el lector debe ostentar cierta competencia inferencial, contextual y lingüística para poder acceder al sentido oculto de las palabras: «leer la ironía

implica escudriñar las marcas sugeridas detrás de las palabras superficiales» (Hamui Sutton, 2018, p. 279). No obstante, en la aparente sencillez de su andamiaje estructural, pues tanto en el relato de Melchor como el de Chimal la secuenciación se encuentra planteada en un plano lineal que recapitula sus historias a través de una situación inicial que responde a una serie de detonadores –para el primero, el avistamiento ovni; para el segundo la amplificación desmesurada de los actos violentos— que posibilitará un subsecuente desarrollo de la trama y culminará con un desenlace –cerrado uno, abierto el último. Como se abarcará, su complejidad reside en el tratamiento estético del lenguaje donde la ironía funge como un generador de los mecanismos de simulación que hacen patente las irrupciones del discurso de ficción.

Para complementar esta aseveración es necesario inscribir a este tropo desde «la orientación pragmática cuyo interés se centra precisamente en el uso de la red de comunicación que establece la ironía» (Hutcheon, 1981, p. 180), a través del acto comunicativo en que el autor, narrador y lector son constructores del significado sugerido y el descubrimiento del *otro* sentido de las palabras: «la ironía abre posibilidades de sentido que ponen en duda su significado» (Hamui Sutton, 2018, p. 269); desde este dialogismo implícito, podemos percibir que la implicación ideológica de los relatos se encapsula en las palabras, como en el tono cotidiano, incluso objetual de los textos que esconden una complejidad narrativa donde se percibe

La ironía [que] rompe con todo tipo de absolutos, implica una burla corrosiva que elimina sentimentalismos y solemnidades, y cuestiona a las instituciones. Destruye la demagogia, los mecanismos de poder, los héroes que representa la historia y ataca los valores morales falsos. La ironía brinda una mirada crítica a través de la risa y el humor (Hamui Sutton, 2018, p. 271).

Desde esta condición, el marco de ambos relatos entabla un cuestionamiento crítico acerca de las relaciones de poder existentes que subvierten la normatividad y que son sobreentendidos del contexto contemporáneo donde se inscriben. En el relato de Melchor, por ejemplo, la ironía se presenta a través de la rememoración del avistamiento ovni, pues el relato inicia con este descubrimiento, que en realidad oculta un discurso serio: el establecimiento del dominio practicado tanto por el narcotráfico como por los medios masivos de información para sugerir la instauración de las reproducciones hegemónicas sobreentendidas de la historia. Prueba de ello son los actos de violencia como parte de la estratificación implícita del registro icónico de ciertos fragmentos de verdad: notas periodísticas, encabezados o noticias que fungen como indicios de la trama que, conforme es desarrollada, el lector concientiza a la par que la voz narrativa en la rememoración de una infancia y justifica entonces a «la mentalidad colectiva [que] ha reafirmado una y otra vez [...] el concepto estereotipado de corrupción a cargo de las instancias [...]. Así, la ironía que se produce ante esta institución está implícita tanto en los personajes como en el narrador, como en los lectores» (Hamui Sutton, 2018, p.

290), pues no es gratuito la racionalización de estos eventos, v.g., en comparación con dos momentos de la trama:

Cinco luces brillantes parecieron emerger desde el fondo mar, flotaron unos segundos sobre nuestras cabezas y después huyeron tierra dentro, hacia el estuario.

—*¿Vistes?* —dijo Julio señalando al horizonte.

—*Claro que sí. No estoy ciega.*

—*Pero ¿qué es?*

—*Es una nave extraterrestre* —le dije.

Pero ninguno de los adultos nos hizo caso cuando regresamos corriendo hacia la fogata, ni siquiera nuestros padres. Alejados de la fogata, del resto de la gente, discutían tan encendidamente que no quisieron ni escucharnos (Melchor, 2018, p. 16).

Este primer momento corresponde al detonador que desencadenará todo el desarrollo de la acción, la protagonista junto con el personaje secundario de su hermano avistan un objeto no identificado, en este punto la posibilidad de lo fantástico es notoria, pero también nos encontramos ante dos características más que instituyen la crítica irónica ante las condiciones de los personajes: «analizar las expresiones de los personajes y del narrador, inmersos en un contexto que sirve de plataforma ideológica, delimita y regula sus valores y prácticas» (Hamui Sutton, 2018, p. 269). De acuerdo con este supuesto, nos damos cuenta de que los personajes utilizan el diálogo adaptado al contexto, emulación del habla coloquial (*vistes*) y que la mirada infantil es asimilable a las costumbres de consumo local; el divertimento aislado de la ausencia de adultos justifica el extrañamiento que da respuesta al avistamiento, explicado en parte por las costumbres mediáticas explícitas de hiperconsumo juvenil del relato:

Ese verano aprendí todo lo que había que saber sobre el tema: los hombrecillos grises, las «abducciones», el complot de los hombres de negro, la relación de los extraterrestres con la construcción de la Gran Pirámide en Egipto y los círculos de trigo sobre campos de Inglaterra. Todo aquel fascinante conocimiento me fue revelado gracias a dos fuentes: la tele (o más bien, la colección de videos del señor Maussán por la que mi hermano y yo lloriqueamos hasta obtener) y los kilos de cómics y tebeos que devoraba cada semana (Melchor, 2018, p. 18).

Así, el contexto implícito en la trama explica en buena medida la función de los personajes, y la lógica del discurso de ficción cobra vida, desde lo cotidiano, para hacer notar las razones de extrañamiento inicial. No obstante, en el último punto climático de la historia, la ironía se patentiza para descubrir el absurdo: «la función pragmática de la ironía consiste en un señalamiento evaluativo, casi siempre peyorativo. La burla irónica se presenta generalmente bajo la forma de expresiones elogiosas que implican, al contrario, un juicio negativo» (Hutcheon, 1981, p. 176-177). Esta condición puede adaptarse a la

racionalización de la que es testigo el lector, pues en los siguientes apartados del relato se ejemplifica el juicio “real” negativo de tales eventos:

Era diciembre —o quizás enero o febrero— cuando vi aquellas fotos, impresas en las páginas de un periódico viejo que extendí en el suelo para envolver con ellas la hojarasca barrida del patio. Y digo que debió haber sido en estas fechas porque es la única época del año en que los frentes fríos dejan desnudas las copas de los almendros tropicales en el puerto. Me recuerdo acuclillada en aquel patio, mirando las imágenes y leyendo con curiosidad las noticias de la sección policíaca extendida sobre el suelo de cemento, pero tuvieron que pasar más de diez años para que pudiera unir las dos imágenes, la fotografía de los federales muertos con las luces extrañas que vi en el cielo aquel verano, y concluir que aquella nave no identificada no transportaba seres extraterrestres sino cocaína colombiana (Melchor, 2018, p. 23).

Ante la comparación de estos dos fragmentos se observa el cambio en el tono de la narración, la focalización ya no se encuentra permeada por la mirada infantil iniciática del relato, la lógica del discurso corresponde en estos sentidos a las reglas de la realidad irónica, donde las luces brillantes se tornan simbólicas, se suscita el cambio de significado, las palabras perpetúan el desencanto de la voz narrativa que se percibe incluso en el cambio de la temporalidad aparente: el verano como posibilidad y apertura hacia un cosmos diferente y el invierno (diciembre-febrero) como un estadio crudo de la conciencia, es decir, de lo absoluto que deviene en la negación. Desde otro punto, hay que señalar la complicidad del lector con la narradora —otro indicio más que se adelanta al destino de la protagonista—, pues en párrafos anteriores nos cercioramos de la verdad en el diálogo contundente que da voz a las acciones de la madre:

Después de lo que me parecieron horas de otear en la negrura del cielo sin éxito, comencé a sentir sueño. Regresé a donde estaba mi madre y me hice ovillo sobre sus piernas. Su aliento olía a vino, sus dedos a tabaco. Hablaba con su amiga del ovni; de unas luces —blancas y rojas— que alcanzaban a verse a lo lejos, pero yo ya no tuve fuerzas para abrir los ojos.

—*Tanto desmadre por una avioneta de narcos* —dijo mamá.

—*Al menos es pretexto pa' la pachanga* —brindó su amiga (p. 21).

Aquí, la duermevela de la protagonista impide que concientice el diálogo definitorio de la madre, lo que ocasiona que: «el ironista, la víctima y el espectador [estén] inmersos en un contexto común en el que se comparta la mentalidad o la ideología colectiva [...], de tal manera que se revela el desplazamiento entre los paradigmas dados y los invertidos» (Hamui Sutton, 2018, p. 272) y es este carácter situacional que cambia la sugerencia ficcional por lo real; sin embargo, la protagonista cobra conciencia de esta situación en

una temporalidad más futura dentro de la diégesis, en este fragmento el lector funge como testigo en complicidad con la narradora ironista, pues corrobora a través de esta elipsis que la víctima es la niña y las circunstancias locales devienen en la ironía.

Antes de explayar las condiciones para que la ironía se suscite – supuestos que correlacionarán análogamente a este relato con “Álbum”—, me gustaría explayar algunas particularidades que diferencian los tópicos estructurales que abarcan a “Luces en el cielo”, de mayor amplitud, y que corresponden también a perspectivas irónicas dentro de la diégesis. Para empezar con esta labor, es necesario rescatar la noción de *ethos* irónico, asimilable más a los deseos y pulsiones de los actantes de la red comunicativa en el relato de ficción, traducido en sus comportamientos, más que a una revisión de la ética narrativa, en palabras de Hutcheon (1981):

En el estado hipotéticamente aislado, la ironía posee un *ethos* burlón marcado en el sentido lingüístico, donde es codificado peyorativamente. Sin el *ethos* burlón, la ironía dejaría de existir: no es más que el contexto pragmático (codificado o decodificado) el que permite la percepción de desfase entre los contextos semánticos (Hutcheon, 1981, p. 180-181).

A nivel semántico el peyorativo es un indicio de la existencia de la ironía, no obstante, para que este cobre sentido, se debe repensar desde un nivel discursivo-pragmático, es decir, dentro de la situación comunicativa, en esta perspectiva corresponde al lector-decodificador interpretar (con)formar el sentido irónico del mensaje, de acuerdo con lo anterior, el receptor tiene función evaluativa que estructura la ironía. De esta manera:

Observamos cómo se configuran los códigos propios de los hablantes deformando las palabras para crear otras [...]. Así se apropian de las palabras para mantenerlas vivas y en constante movimiento. Una de las características de la ironía es mostrar la realidad desde una mirada antiolemne, no sin reflejar una visión crítica. Por ello, la aparente trivialidad del lenguaje que no es fortuito, sino que tiene la intención de servir de puente entre el “deber ser” y el “ser”, y mostrar una visión alternativa del mundo (Hamui Sutton, 2018, p. 277).

Una de las características formales de “Luces en el cielo” que lo diferencia explícitamente del cuento de Chimal es la inclusión de diálogos que dan voz a los personajes; como bien acota la cita precedente, es en esta emulación que las palabras *hablan*, las acciones se explican y el *ethos* se presenta en un tono peyorativo, pero dentro de esta comunicación actúa para revelar la idiosincrasia dentro de las voces que intervienen en la historia: hay expresiones coloquiales que tienden a representar la ignorancia-inocencia de los personajes: “*vistes*”, como estereotipación de la competencia lingüística de un niño que ignora las

circunstancias reales en el contexto espacial de lo que realmente ha visto; “*pa’la pachanga*” o “*desmadre*”, como enunciación local que enmascara las costumbres del contexto “costeño” de divertimento, juerga y bacanal, estereotipación de los lugareños o turistas asiduos a la playa veracruzana; como puede observarse, estas inferencias surgen a través del manejo léxico de un nivel más profundo al del superfluo significado de las palabras enunciadas, se torna entonces, en una crítica mordaz a las instituciones sociales sobreentendidas: la sociedad y el carácter ingenuo de la infancia.

Sin embargo, una clave para detectar la ironía que permea el relato es representada por un personaje antitético al de la protagonista; en la historia se presenta la inclusión de dos diálogos ideologizados disímiles con la cosmovisión infantil de la situación inicial. El padre, sujeto racional, opositor de los planes que tienen sus hijos es dialogizado de la siguiente manera:

Después del avistamiento que presenciamos en la playa, Julio y yo tomamos la firme decisión de continuar vigilando el cielo. Quizás nos tomarían más en serio si conseguíamos grabar alguna prueba.

Lo malo es que papá se negaba a prestarnos su cámara de video.

—*¿Cómo pueden ser tan pendejos y creer en eso?* —decía al vernos con la nariz pegada a la pantalla de la tele tratando de descifrar los misteriosos signos que dejaban los platos voladores en las pampas de Nazca.

Papá no soportaba a Maussán. Su barba canosa y sus ojos tristes lo ponían de mal humor y no soportaba el sonido de su voz, mucho menos si debía escucharlo repetir sus historias desde la pantalla toda la tarde. Llegó al punto de amenazarnos con esconder la videocasetera.

—*¿No ven la cara de mariguano que tiene?*

Pobre papá, no podía comprender (Melchor, 2018, p. 20).

La corta intervención del padre es significativa en tanto que participa como un indicio de degradación o de la imposibilidad futura de la protagonista, el juicio negativo que tiene el progenitor, sustento familiar, proveedor de los medios necesarios para que la cosmovisión infantil de la protagonista se evidencie, es una crítica establecida precisamente a los medios de hiperconsumo masivo, representados por la imagen de Maussán, quien es ridiculizado a través de sus “*ojos de mariguano*” y al descalificar a su audiencia “*pendejos para creer eso*”, incluso podría interpretarse como una evidencia que perpetua las prácticas hegemónicas a través de la institución familiar —como la ausencia del padre, tanto en el avistamiento, como en la segunda visita a la playa. No obstante, me parece pertinente rescatar que «las expresiones altisonantes, las mal habladas o reiteradas con sinónimos, aterrizan al lector en la escena, volviéndolo aliado» (Hamui Sutton, 2018, p. 279) de esta descalificación y, de igual forma, «el diálogo, además de corroborar el prejuicio [...] brinda marcas textuales que sugieren la acción performativa, es decir, se evidencian el movimiento, los

gestos, el énfasis y los tonos de voz» (p. 279-280), así como al descrédito al discurso de moda juvenil.

En esta línea, me parece rescatable mencionar la crítica sugerida a nivel intertextual, pues si algo caracteriza al relato –y en general a la narrativa de Fernanda Melchor—es la inclusión de múltiples referencias provenientes de otros discursos. A lo largo de “Luces en el cielo” podemos encontrar menciones a referentes externos de moda ubicados en la década de los noventa en México: el noticiero *24 horas*, los artículos de *La prensa*, programas televisivos como *Y usted... ¿Qué opina?*, los documentales *Sexto Sol* y *Luces en el cielo II* de Jaime Maussán –este último amplifica más los significados del título del cuento, la situación inicial y el segundo punto climático—, de igual forma, menciones de los comics de *Archie*, *La pequeña Lulú*, *Las aventuras de Rico McPato*, la revista *El semanario de lo Insólito*, así como notas del periódico local *Notiver* o “música” de Soda Stereo. Estas intertextualidades actúan en dos sentidos diferentes dentro de la historia narrada, por un lado, ubican al lector en el marco espacial-temporal del relato al localizarlo en el cronotopo ficcional de la década mencionada, por otro, actúan como refuerzos que se dividen entre la simulación del discurso serio –ya mencionada—y el que considero más significativo: la burla.

El contexto diegético que trasciende lo extratextual [...] obliga al lector a relacionar cada descripción con su propio universo (cultural y ficcional). Tanto la *temporalidad* como la *espacialidad* diegéticas son vías propicias que se relacionan con la historia, con rasgos, culturales y con otras circunstancias extratextuales, las cuales se identifican con el lector (Hamui Sutton, 2018, p. 275).

De este modo, la participación del lector reside en mostrar la competencia ideológica-cultural antes mencionada, la complicidad del pacto analítico, con la finalidad de clarificar el sentido que los niveles intertextuales pudieran englobar, algunos son partícipes de los acontecimientos reales, informantes de la reproducción de la violencia: noticias de linchamientos, ejecuciones, etc., y otros, dotan de ficción al relato: extraterrestres, monstruos y criaturas antropomórficas que la protagonista en su ideología los considera un orbe posible, lo interesante en este cúmulo de discursos, es la mofa establecida para la figura de Maussán, lo que deja en claro el carácter crítico hacia los medios televisivos por parte de la narradora y el padre:

El uso de nombres de artistas famosos [...] implican una intertextualidad muy común en los textos irónicos. [...] La inversión de sentido se produce al romper con ese mito y ridiculizarlos: la descontextualización entre una y otra representación, por supuesto, tiene un papel fundamental. La “trasposición” de un referente en otro conjuga dos registros culturales

ajenos que devienen en una nueva propuesta (Hamui Sutton, 2018, p. 282).

Así, la ridiculización que sufre la imagen de Jaime Maussán, gurú e influencia admirable de la joven protagonista, incluye un descrédito de la ufología como una crítica hacia su función, una cortina de humo masiva que cubre el escenario “real” afectado en el espacio diegético, no es gratuito que en parte del desarrollo correspondiente a la segunda visita de Playa del Muerto se mencione:

Vi con horror cómo los empleados de las televisoras instalaban tripiés para filmar la verbena. Vi mujeres gordas destruyendo las dunas a tropezones. Vi chamacos sangrones señalar el cielo con dedos pringados de helado, preguntando en voz alta: *Mami, ¿a qué horas sale el ovni?* (Melchor, 2018, p. 20-21).

Los medios de comunicación televisiva dentro de la historia se encuentran interesados en cubrir los eventos que despiertan el interés de la masa ignorante y es así como se consolida este continuo de ignominia social; no obstante, las notas periodísticas muestran un escenario y explicación completamente diferente, correlato del discurso serio sobre la inclusión del narcotráfico. La ironía, entonces, radica en la desacreditación de la televisión nacional como medio de comunicación—que captó la atención de la población mexicana en gran parte de la segunda mitad del siglo pasado y que aún influencia a algunos sectores—, de esta forma «el discurso irónico [...] rompe con dichos mitos y evidencia la falsedad de esta construcción identitaria cargada de imágenes y símbolos artificiales» (Hamui Sutton, 2018, p. 292).

Para finalizar con estas particularidades, es necesario mencionar que también la consumación del desenlace con un final cerrado contundente ostenta en buena medida un sentido irónico. A partir del quinto y último fragmento del relato, el cómplice lector observa que también es la voz narrativa de una mujer que ha dejado de lado a la infancia, quien funge como testigo de su propia historia:

Dicen los actuales habitantes de la zona que, cuando la luna está ausente, extrañas luces de colores aún atraviesan la noche hasta aterrizar en el llano. Pero yo ya no tengo ánimos para buscar extraterrestres. Aquella pequeña y regordeta vigilante intergaláctica ya no existe, como tampoco existe Playa del Muerto ni los valientes idiotas que ahí se ahogaron (Melchor, 2018, p. 24).

Así, «el personaje se desdobra para volverse crítico de sí mismo, por ello, hay un cambio de mirada del concepto irónico, pues deja de ser expresiva o verbal para convertirse en situacional: observa el relato en su totalidad» (Hamui Sutton, 2018, p. 293). Al final, el lector concientiza la razón del tono a veces nostálgico y crítico de la historia, pues la voz narrativa representa el proceso de maduración que, desde una visión desencantada, totaliza su condición y la

vuelve irónica, el personaje de la infancia se subleva entonces al de la focalización memorial.

Hasta este punto se ha entablado un análisis sobre las diferencias particulares del relato “Luces en el cielo” de Fernanda Melchor en correspondencia al segundo relato propuesto para esta labor comparativa que es la microficción “Álbum” del escritor mexicano Alberto Chimal. La brevedad de este último –pues el texto abarca poco menos de una página—no es excusa para que, tanto en su estructura, como en el tratamiento del lenguaje, no se represente una propuesta innovadora, profunda y crítica que posibilite a la ironía como parte de su riqueza ficcional. El relato describe la amplificación de los actos violentos que una protagonista infantil perpetua hasta los límites del absurdo caótico, convirtiéndose en antagonista de su propia existencia. Sin embargo, lo realmente propositivo en este discurso es que su andamiaje estructural, si bien lineal, presenta una ambigüedad fragmentaria –propuesta en oraciones simples—que dan pauta a una apertura del universo diegético y que incita, sobremanera, a la participación imaginativa del receptor en esta red comunicativa, un ejemplo claro de esta condición resulta en la inferencia que el lector debe realizar en este fragmento:

Su cuarto kinder. La denuncia en su contra. El bolso de su madre. El director de la primaria que no quiso admitirla. La cara de su madre. El director de la segunda primaria que no quiso admitirla. La tarjeta de débito de su madre. El director de la primaria que aceptó admitirla. (Chimal, 2004, p. 4).

Al igual que en el primer relato interpretado: «el carácter esquivo de la ironía (como tropo) requiere la participación del lector para descifrar el sentido furtivo de la expresión» (p. 272) y es en este punto que los vacíos de información que trastocan cada enunciación de la acción en “Álbum” devienen en la (re)construcción lógica para que la historia cobre coherencia en la mente del receptor. En el fragmento citado, el lector debe llenar ese “hueco” entre lo que se dice y no para poder significar a la acción de corrupción escolar, pues el sentido de “bolso” y “tarjeta de crédito” deja de ser objetual para convertirse en un elemento que consolida esta práctica. De esta forma la deconstrucción del relato, caleidoscopio para la creación de eventos y respuestas, corresponde al armazón narrativo que funge como motivo para incrementar la labor crítica e interpretativa del lector.

Para relacionar ambos relatos y compenetrar la diégesis irónica es necesario establecer algunas pautas que atañan a estos discursos ficcionales pues:

El acto irónico [tiene] tres elementos involucrados en la acción: por un lado, el emisor ironista, que busca un blanco de ataque, su mensaje lleva una intención de burla o crítica corrosiva; por otro, la víctima que recibe la agresión, y por último el espectador o cómplice que es testigo de la embestida y evidencia lo contrario a lo que afirma el enunciado (Hamui Sutton, 2018, p. 271).

En “Luces en el cielo” esta aseveración se evidencia a través de la historia, es indudable que la protagonista infantil es la víctima de su propio sino contextual, en primera instancia, para después pasar a ser el dislocamiento del yo narrativo quien es el victimario, al mismo tiempo que el lector-cómplice actúa como testigo de esta degradación y ve disolverse el carácter de la inocencia dentro del mundo ficcional proyectado en una ampliación crítica de las instituciones sociales imperantes: la familia nuclear, los medios de comunicación televisivos, la ignorancia de una sociedad contemporánea, la ausencia de autoridades ante la irrupción del narcotráfico, el hiperconsumismo de masas, la ingenuidad infantil, etc.

Ahora bien, en “Álbum”, esta situación se invierte, pues la protagonista es la entidad victimaria de la historia, una antiheroína que trastoca todas las instituciones sociales imperantes que se perciben en el relato: la familia, la maternidad, la educación, la salud, el hogar, la intimidad y la justicia, incluso la condición humana, producto en parte de la exacerbación de su condición disfuncional. Básicamente las víctimas pasan a ser todos los entes colectivos y personajes secundarios de la narración: objetos, mascotas, niñera, padre, abuela, maestros, compañeras y compañeros de clase, bebé, madre etc., como puede observarse, la secuencia de actos violentos va incrementando más allá de lo impermissible; mientras que el carácter neutral del narrador en tercera persona tornaría a ser el ironista de su propuesta: «la voz irónica se caracteriza por ser antirromántica, es decir, niega todo tipo de sentimentalismos o apegos» (Hamui Sutton, 2018, p. 274), en este relato no hay emoción alguna por parte de la protagonista pues sus acciones sólo remiten a la destrucción de su entorno.

No obstante, una de las temáticas imperantes es la maternidad –más profunda que en el relato de Melchor—, pues su condición llega al punto de la ruina y que, desde este discurso, hace efectiva a la ironía, ya que también representa una crítica mordaz a la reproducción de prácticas discursivas imperantes del ser femenino: la exageración y permisión maternas constituyen una desacreditación –incluso desacralización—para los dogmas éticos de la maternidad, el personaje principal de la madre en este relato representa un constante devenir entre su deontología y su ser para proyectar una imagen divergente –y crítica—en el plano de una recepción profunda, en otro sentido, también hace efectivo los mecanismos que posibilitan la ironía. Incluso su enunciación se torna simbólica: «la repetición en contextos y tonos diferentes también implica la ironía: de la alabanza puede venir un reproche por la diferenciación que se genera al aplicar la misma oración en discursos distintos» (Hamui Sutton, 2018, p. 274). En el caso particular de este relato las reproducciones de las mismas palabras proponen una reconstrucción corpórea, a lo largo del relato se insertan frases repetidas en diversos contextos: «La cara de su madre [...] El brazo en cabestrillo de su madre [...] Un hombro desnudo de su madre [...] Un ojo de su madre [...] La cara de su madre [...] El otro ojo de su madre» (Chimal, 2004)⁵⁷ que ostentan diferentes significados y que contemplan

⁵⁷ En adelante se omite el número de página para este relato con el objetivo de tener mayor claridad en la lectura.

la degradación, producto del “deber ser” maternal, hasta la exageración de su última consecuencia. En ese sentido el lector participa para «vislumbrar cómo el manejo del lenguaje [...] implica la devaluación de lo textual explícito para derivar en un sentido alternativo opuesto o literal» (Hamui Sutton, 2018, p. 269), pues no se trata entonces, sólo de justificar a la madre, sino de cuestionar la institucionalización de esta práctica.

Desde este último punto otra característica en común de los dos relatos que compartirá el lector es la de testigo, un pacto para vislumbrar «la mofa a los modelos establecidos, tomados como arquetipos, implica una transgresión que atrae y produce placer» (Hamui Sutton, 2018, p. 282), como ya se explicó en Melchor, la selección de palabras en voz de los personajes infiere esta condición, en “Álbum” esto llega la desconstrucción de lo absoluto, pues no hay cabida para una posible solución –ni conciencia o razón lógica—para las acciones destructivas de la protagonista. La enunciación de oraciones simples son un recurso para construir diversos escenarios, para este caso actúa de manera performativa, pues las expresiones nos conducen al sentido de movimientos rápidos por los lugares que se dirigen de la urbanización a los suburbios, y en ella el lector repasa la desacreditación de los dos personajes sobre las instituciones sociales imperantes, la ironía situacional se presenta en esta negación. La participación del lector fungiría desde este punto en que «implica una construcción que llena los “huecos” de las palabras en un determinado contexto y que, en cierta medida, modifica el sentido» (Hamui Sutton, 2018, p. 289) global, adecuándolo a cada experiencia de lectura, de ahí que la personalización sea forzosa para la comprensión del relato.

Para finalizar, me gustaría mencionar otra particularidad de “Álbum” que considero no despliega el otro relato comparado, para Hutcheon (1981) una de las condiciones para que se ubique la sátira

En el otro extremo de esta polaridad manipuladora se encuentra la agresión [...] La intención tendenciosa es evidente en el simple hecho de que la ironía, la parodia y la sátira, apuntan todas ellas a un “blanco” y que el lector no queda exento de ello. El *ethos* despreciativo de la sátira representa la forma de agresión más manifiesta, pero se la encuentra también en la función de la ironía burlona (p. 190).

En este plano, el hecho destructivo que transgrede el desprecio por todas las instancias sociales colocan a “Álbum” como una sátira contemporánea donde el agudo ataque a estos establecimientos crean un acto ficcional lúdico que exacerba la imaginación del receptor, al fin de cuentas: «una de las características de la ironía implica la crítica mordaz [...] En términos bajtinianos, puede considerarse a la ironía como un intercambio dialógico en que el autor y el lector se confrontan para brindarle sentido a la palabra» (Hamui Sutton, 2018, p. 276).

La posibilidad de lo grotesco irónico

Como pudo observarse, ambos relatos hacen uso de la ironía como un tropo enunciativo por parte del autor o narrador, correspondiente al eje semántico del lenguaje y que es evaluado a través del horizonte cultural del lector relacionado con la función pragmática, retomando las palabras de Hutcheon (1981): «en términos bakhtinianos [*sic*], la ironía es como la parodia: un fenómeno dialógico, en el sentido en que se presenta esta suerte de intercambio entre el autor y el lector» (p. 187). Del mismo modo, hay que retomar dentro de este dialogismo que pueden suscitarse discrepancias para la labor interpretativa:

Habría que tomar en cuenta las complicaciones introducidas por la posibilidad de una ironía *inconsciente*, no deseada por el codificador, pero decodificada como irónica por el lector. Asimismo, es concebible que un lector pueda interpretar como paródico o satírico, un texto creado sin ninguna intención de este tipo, al menos por parte del codificador (Evidentemente una posibilidad que no habría que descartar, sería la de una intención paródica o satírica inconsciente, aún si esto no fuese en absoluto, fácil de verificar) (Hutcheon, 1981, p. 186)

En ese sentido, observo puntos de encuentro entre los relatos analizados que concibo asimilables a una fragmentación de lo grotesco gracias a las condiciones de producción y recepción que se enmarcan en la época contemporánea y que ayudan en esta parte de la investigación para enriquecer y profundizar en las interpretaciones ya exploradas:

El campo de la literatura realista de los tres últimos siglos está prácticamente cubierto de fragmentos embrionarios del realismo grotesco, fragmentos que a veces, a pesar de su aislamiento, son capaces de cobrar su vitalidad. En la mayoría de los casos se trata de imágenes grotescas que han perdido o debilitado su polo positivo, su relación con un universo en evolución. Únicamente a través de la comprensión del realismo grotesco es posible comprender el verdadero (p. 21).

Existe sin duda alguna dentro de los textos revisados: «diferentes estratos de voces ideologizadas y cargadas de posturas propias de *cierta* realidad» (Hamui Sutton, 2018, p. 23), comprobable desde las cosmovisiones particulares de las dos protagonistas infantiles, cuya significación las focaliza en enunciarse bajo un género determinado (mujeres, hijas, niñas, nietas) y que, del mismo modo, dentro de la trama, se trasladan a una evolución a través del viaje emprendido, no obstante sus motivos y cosmovisiones sean diferentes –o nulas. En el relato de Chimal el lector construye la información de los participantes, estructura e infiere las acciones de la niña, busca dentro de su propia visión a los culpables, en este hipérbaton desmesurado se contempla a una infancia que huye de los escenarios pero que persiste en su propia exacerbación de acciones; de igual forma, esta involución se incluye en la obra de Melchor, pues su solitaria protagonista, comienza una aventura hacia lo intrascendental, ya que retoma la esperanza de lo fantástico para toparse con una realidad cruel. Ambos personajes infantiles al final demuestran

Esta visión, opuesta a todo lo previsto y perfecto, a toda pretensión de inmutabilidad y [...] unas formas de expresión dinámicas y cambiantes (proteicas) fluctuantes y activas. De allí que todas las formas y símbolos de la lengua [...] estén impregnadas del lirismo de la sucesión y la renovación, de la gozosa comprensión de la relatividad de las verdades y las autoridades dominantes (Bajtín, 1987, p. 10).

En este punto, las protagonistas indican una gradación irónica, como ya se mencionó, pues, desde sus propias esferas de acción, pueden concebirse como un símbolo que se encuentra en contra de las verdades establecidas: la niña que desafía a las instituciones imperantes para constituir una imagen grotesca de atrocidades, la otra infanta que difiere de la visión racional de su familia y adopta creencias exageradas provenientes de la moda y que, por tales motivos, no encajan en el contexto ficcional posible que refiere a las perspectivas horizontales del “discurso serio” analizados en apartados anteriores, es decir, los actos ilocucionarios que contemplan la enunciación de las voces infantiles remiten a ciertos mecanismos que hacen posible la ficción: falta de madurez, ingenuidad, inocencia (o la falta de esta), etc., pero que también afirman posibilidades complejas y particularizadas de la niñez: la emancipación a favor de libertad destructora y la concreción de un mundo más allá del nuestro.

Desde esta percepción, se caracterizan entonces por «la lógica original de las cosas “al revés” y “contradictorias”, [...] por las diversas formas de parodias, inversiones, degradaciones, profanaciones, coronamientos y derrocamientos [...] se construye en cierto modo como parodia de la vida ordinaria, como un “mundo al revés”» (p. 10), es decir, estos personajes degradados son los que realmente irrumpen en la trama por una infancia trastocada, un factor que hace posible la aparición de las reglas verticales y un intento de superar la linde de lo cotidiano que impregna a los espacios descritos, personifican el extrañamiento del lector, pues dan cabida al «principio de la vida material y corporal: imágenes del cuerpo, de la bebida, de la satisfacción de las necesidades naturales y la vida sexual [...] imágenes exageradas e hipertrofiadas» (p. 16).

Las protagonistas poseen como motivo concretar sus deseos, un *ethos* ironizado, si bien la consecución de estos en “Álbum” es inminente y en “Luces en el cielo” inconcreta, resultan determinantes para sus acciones. Respecto a lo anterior, si bien ambos relatos se presentan fragmentados, pues tanto la estructura del lenguaje como la sucesión de las acciones transporta al lector a diferentes contextos, lo cierto es que en estos mismos escenarios ambas protagonistas se enmarcan desde el inicio en una trama lineal dentro de un contexto familiar-cercano (abuelas, padres, hermano y niñera) que abandonan simbólicamente para perseguir los motivos que las llevarán a evolucionar (o involucionar, dependiendo de nuestra perspectiva moral): dentro de lo «grotesco [...] el principio material y corporal aparece bajo la forma universal [...] Lo cósmico, lo social y lo corporal están ligados indisolublemente en una totalidad viviente, e indivisible» (p. 17).

También, y en menor incidencia, para completar los vacíos de acciones no descritas en la trama, esas operaciones anónimas que implican forzosamente la constitución de escenarios secundarios: los festejos en la playa, los motivos aparentes que se alojan en la imaginación del lector que dan forma al enriquecimiento y complejidad del entramado de estos relatos, al diálogo interior para representar la transición: «ahora el lugar estaba lleno de coches y de gente. Decenas de cuerpos adolescentes cubrían las piedras de las escolleras y se apiñaban en torno a fogatas encendidas con los matorrales secos» (Melchor, 2018, p. 20), donde «la abundancia y la universalidad determinan a su vez el carácter alegre y festivo (no cotidiano) de las imágenes referentes a la vida material y corporal» (Bajtín, 1987, p. 18), condición que se manifiesta en el fragmento citado.

El rol de los padres de acuerdo con lo anterior significa el abandono, al no cumplir con la función de acompañamiento en las necesidades observables de las protagonistas, dejan la trama abierta para complejizar la presencia idealizada de las madres pues ambas protagonistas utilizan su ayuda para la consecución de sus objetivos: «Pero mamá era diferente. Ella y una amiga suya nos llevaron una noche de vuelta a Playa del Muerto para que viéramos de nuevo el ovni» (Melchor, 2018, p. 20) y «La cara de su madre. La patrulla que fue a buscarla. La cara de su madre. El autobús que abordó con su madre. El primer motel donde durmió con su madre» (Chimal, 2004, p.3), esta ambivalencia la compañía-abandono dentro del proceso evolutivo de los personajes principales manifiesta un rasgo constitutivo de lo grotesco, que podría funcionar como uno de los principales efectos en el lector, imágenes creadas a partir de los fragmentos que obligan a exacerbar su imaginación:

La imagen grotesca caracteriza un fenómeno en proceso de cambio y metamorfosis incompleta, en el estadio de la muerte y del nacimiento, del crecimiento y de la evolución. La actitud respecto al tiempo y la evolución es un rasgo constitutivo (o determinante) indispensable de la imagen grotesca. El otro rasgo indispensable, que deriva del primero, es su ambivalencia, los dos polos del cambio: el nuevo y el antiguo, lo que muere y lo que nace, el comienzo y el fin de la metamorfosis, son expresados (o esbozados) en una u otra forma (Bajtín, 1987, p. 21-22).

De acuerdo con lo anterior, los paralelismos que constituyen el carácter ambivalente de la imagen grotesca se presentan en otros elementos de los relatos, pues no sólo en los personajes se exhibe esta condición, no obstante repercute directamente en las actitudes finales de las protagonistas al cambiar su condición existencial: la concientización de la memoria a través de la maduración (relato de Melchor): «la función de lo grotesco es liberar al hombre de las formas de necesidad inhumana en que se basan las ideas convencionales. Lo grotesco derriba esa necesidad y descubre su carácter relativo y limitado» (p. 41) que conforma una constatación de un mundo posible más allá de la tierra (lo bajo), o bien en la liberación que culmina con la muerte de la madre (relato de Chimal): «el grotesco utiliza de forma radicalmente distinta el tema de la locura para librarse de la falsa “verdad de este mundo” y para contemplarla desde una

perspectiva independiente, apartada del mundo convencional» (p. 42), emancipación que concreta el carácter irresoluble de la protagonista.

Por ejemplo, la experiencia ficcional respecto al tiempo donde se inscribe la ambientación de las historias presenta otras características ambivalentes: la aparición del espacio urbano contemporáneo donde habitan las protagonistas que posteriormente se trasladan al margen de los suburbios es correspondiente a atmósferas más trémulas y caóticas que repercuten en un dinamismo diegético, incluso con la presencia de «otra particularidad del grotesco romántico: la predilección por la noche» (p. 35). En ese sentido, se muestra una ambivalencia civilidad-marginación que degeneran las secuencias temporales y espaciales más significativas de estos relatos, desde este punto el cambio de escenarios corresponde también al trastocamiento de la infancia mencionado, pues en ambos relatos la ambivalencia inocencia-malicia adquiere una importancia capital, dado que los dos relatos proyectan escenarios violentos producto de situaciones que traen consigo la aparición de la muerte con sus respectivas diferencias, mientras que en “Álbum” la muerte es perpetuada a manos de la protagonista que pudiera significar su propia liberación, en “Luces en el cielo” la protagonista cobra conciencia de su propia condición, existe una muerte simbólica de la infancia para que nazca la mujer.

Como puede observarse, la incidencia en similitudes de ambos relatos es producto de una labor analítica exhaustiva que permite demostrar las convergencias que pueden interpretarse sobre las condiciones orgánicas de los mismos personajes en sus vivencias y que se encuentran relacionadas porque ambos relatos exploran condiciones particulares de ciertos episodios en las infancias de las protagonistas. De esta forma, me parece importante recalcar que en esta última fase de análisis comparativo surgen similitudes no sólo a través de las caracterizaciones representativas del nivel de las acciones, sino que los significados trascienden a esa infancia enunciada y nos ubican en un ambiente próximo al contexto que encuentra cabida en la ironía y la exageración dinámica y vital de lo grotesco, para situarnos en un mundo contemporáneo más próximo al de la vida cotidiana, más realista conforme al tiempo que habitamos: los mecanismos de simulación entre el diálogo ambivalente de las reglas horizontales y verticales, la deconstrucción de las voces que pueden inferirse en los textos, construyen condiciones humanas permeadas por la infancia y posibilitan una riqueza ficcional.

Retomando la comparación propuesta, en estos sentidos se ha realizado una demostración analítica que puede conllevar una lectura profunda para suscitar la crítica literaria a través de la interpretación de los relatos seleccionados; esto representa una práctica disciplinar del ámbito de la crítica literaria y tendría un gran potencial de aplicación para ubicar un aprendizaje significativo en los estudiantes del bachillerato general de la educación media superior: «en el ensayo crítico sólo se manifiestan los resultados, no obstante están sustentados por el trabajo primario de desglosamiento, elaborado previamente, así como de propuestas teóricas que apoyan la interpretación» (Hamui Sutton, 2009, p. 11). El proceso expuesto en esta investigación, que

explica la totalidad del primer proceso de fragmentación mediante el análisis sociolingüístico-estructural para sustentar la comparación crítica fue realizado con fines didácticos, resta pues, entablar la estrategia didáctica de la escritura del ensayo crítico que acercaría a los estudiantes a la reproducción gradual de esta integración.

4.2 Escritura

Los hypomnémata⁵⁸, en sentido técnico, podían ser libras de cuentas, registros públicos, cuadernos individuales que servían de ayuda a la memoria. Su uso como libra de vida, como guía de conducta parece haber llegado a ser algo habitual en todo un público cultivado. En ellos se consignaban citas, fragmentos de obras, ejemplos y acciones de los que se había sido testigo o cuyo relato se había leído, reflexiones o razonamientos que se habían oído o que provenían del propio espíritu. Constituían una memoria material de las cosas leídas, oídas o pensadas, y ofrecían tales cosas, como un tesoro acumulado, a la relectura y a la meditación ulteriores. Formaban también una materia prima para la redacción de tratados más sistemáticos, en los que se ofrecían los argumentos y medios para luchar contra un defecto concreto (como la cólera, la envidia, la charlatanería, la adulación) o para sobreponerse a determinada circunstancia difícil (un duelo, un exilio, la ruina, la desgracia).

Michel Foucault

Es indudable que la escritura marca un parteaguas para la evolución: «casi ningún acontecimiento significativo, desde la declaración de una guerra hasta un simple saludo de cumpleaños, se produce sin una apropiada documentación escrita» (Olson, 1994, p. 21), esta tecnología facilita la comunicación del individuo pues ha reconfigurado el pensamiento hasta tal punto que «sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar cómo lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando

⁵⁸ Explica Irene Vallejo (2020a): «En la época de Sócrates, los textos escritos aún no eran una herramienta habitual y todavía despertaban recelos. los consideraban un sucedáneo de la palabra oral –liviana, alada, sagrada—. aunque la Atenas del siglo V a. C. ya contaba con un incipiente comercio de libros, no sería hasta un siglo después, en tiempos de Aristóteles, cuando se llegase a contemplar sin extrañeza el hábito de leer. *Para Sócrates, los libros eran ayudas de la memoria y el conocimiento*, pero pensaba que los verdaderos sabios harían bien en desconfiar de ellos. Esta cuestión inspiró un diálogo platónico titulado *Fedro*, que transcurre a pocos pasos de las murallas de Atenas, bajo la sombra de un frondoso plátano a la orilla del río y Iliso. Allí, en la hora cálida de la siesta, con el fondo sonoro de las cigarras, nace una conversación sobre la belleza que deriva misteriosamente hacia el ambiguo don de la escritura» (p. 124). Los usos y costumbres de las libras de registro, los *hypomnémata* o *ayudas a la memoria*, surgen desde la Grecia helenística y son de las primeras aplicaciones de la escritura en el aprendizaje.

articula sus pensamientos de manera oral. [...] la escritura ha transformado la conciencia humana» (Ong, 1997, p. 67) y ha establecido mecanismos para ejercitar la memoria, tanto social, como individual. En el ámbito de la cultura escrita:

Hoy en día todos podemos volvernos escritores. Las herramientas están a la mano; las nuevas tecnologías, los procesadores de palabras y los programas de edición que hacen que nuestras palabras se vean tan bien como las de cualquier otro, que sean “atractivas para el usuario”. Los mayores cambios sufridos por la cultura escrita se relacionan con la escritura, principalmente porque el rango de los discursos y los medios tanto para renovarlos como para reinventarlos se ha vuelto más accesible (Meek, 2018, p. 37).

De esta forma la escritura en el ámbito escolar resulta ser también una constatación sobre la construcción del conocimiento en los estudiantes. Ante estas premisas, la escritura en este ámbito manifiesta la capacidad de que los implicados expresen su opinión fundamentada mediante una competencia comunicativa basada en la cultura escrita con miras hacia lo académico, por un lado, y por otro, en la actitud ética que acerque al saber para evitar la redacción de textos poco originales, dichas capacidades pueden adquirirse mediante un proceso de enseñanza situado en la reproducción, estructuración y adecuación del conocimiento sobre las prácticas de escritura en comunidades discursivas específicas, que es lo defendido en esta tesis.

Según Castelló (2009): «la alfabetización académica implica un dilatado proceso de aculturación, por el cual se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos» (p. 121), el cambio de perspectiva radica en que el aprendizaje y la enseñanza de estas producciones escritas sean situadas en el contexto de los actantes, pues cada disciplina escribe de diferente manera: un profesor de matemáticas conoce las convenciones de escritura de problemas aritméticos, un profesor de literatura debe orientar el desarrollo de la escritura de géneros propios de esta materia, y del mismo modo, estar consciente que cada estudiante posee su propia voz, cuyo potencial interpretativo debe orientarse para la producción textual; y así sucesivamente en cada asignatura del currículo —a esto se refiere la técnica de escritura a través de las disciplinas—.

En ese sentido, comunicar el conocimiento mediante la escritura prevé la adquisición de estas estructuras para la producción de propuestas que se adecuen al contexto disciplinar de cada asignatura, pues todas las problemáticas observables en los estudiantes provienen del bagaje de conocimientos que poseen los alumnos sobre el proceso de diversos tipos de escritura y a la poca orientación que se les ha dado sobre esto: muchas veces se infiere que el estudiante ya sabe realizar un resumen, un reporte de prácticas de laboratorio o un ensayo, se da por sentado que el estudiante ya adquirió o se encuentra en el proceso de desarrollo de estas capacidades, pero no es así.

En ese sentido, resulta imperativo que se refuercen las estrategias de composición escrita previstas para cada materia. Escribir no es tarea fácil, es más que comprobado la gran bastedad de procesos cognitivos que intervienen al momento de escribir o leer, algunas competencias propuestas para la consecución de una producción escrita adecuada, que incluso pueden enunciarse a través de objetivos de aprendizaje como el de concebir a la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento, suelen estar ligadas a la concepción de alfabetización académica. Ante dichos objetos, se despliega la importancia de una instrucción dirigida a construir una nueva concepción, la escritura como una práctica social situada, variable y heterogénea, donde el autor-estudiante dialoga con las otras voces de la tradición disciplinar para fundamentar sus argumentos y explicar, es decir, proponer, sus hallazgos.

En la actualidad, dentro del ámbito escolar se promueve un uso de los textos para construir la memoria, recordemos que la escritura, como bien acota Walter Ong (1994), es un vehículo para el pensamiento. De acuerdo con lo anterior, Michael Foucault (1999) reflexionó acerca de la funcionalidad que tiene la escritura como soporte de la memoria de uno mismo y adecuó un concepto proveniente de la filosofía platónica que da una funcionalidad positiva de este acto⁵⁹:

En el mismo sentido que se le daba a los *hypomnémata* de la época clásica, es decir, las anotaciones, listados e identificaciones para hablar en público o coadyuvantes de la composición escrita de textos más complejos como una auto técnica para la memoria, se puede explicar la metodología de aplicación propuesta. Los pasos para concretar el objetivo de la escritura corresponden a fases sistemáticas del proceso de escribir que conlleva cualquier investigación, estos se explicarán más adelante en la conformación de un esquema para la realización de un ensayo. De acuerdo con Castello (2009) la adquisición de la competencia de escritura:

Requiere que los estudiantes distingan entre lo que unos autores denominan “escritura privada” y “escritura pública” [...] o “prosa basada en el escritor” y “prosa basada en el lector” [...] La escritura privada (o prosa basada en el escritor) implica *tomar notas y empezar a sintetizarlas en forma de texto escrito*. [...] Para que esta escritura se convierta en “escritura pública” hay que saber acercarla al lector, hay que elaborarla, incluyendo comentarios, ejemplos y todo tipo de marcadores del discurso que faciliten que el texto sea comprendido por un lector diferente al escritor (p. 123).

⁵⁹ De acuerdo con Verlag Albert (1997): «el único uso correcto de la escritura en la dialéctica parece ser el *hypomnemático*: se trata de una recomendación a hacer anotaciones privadas antes de preparar las lecciones, antes de los diálogos y publicaciones». Más adelante se describe «En este contexto aparece el término usado por Platón - *Hypomnémata* - que son los "ayuda-memoria" escritos. Estas anotaciones son las semillas del pensamiento; por lo que respecta a Platón, ellas apuntan al "taller" del filósofo, al lugar donde nacieron los textos platónicos», es decir, son apoyos para la interpretación. Este acontecimiento también sirve para explicar la relación de la escritura en la construcción de la memoria y con la oralidad.

Así, la instauración de la técnica en fichas de registro utilizada para la integración del análisis propuesto en este capítulo, corresponde a las anotaciones que por sí mismas ya representan un ejercicio de escritura privada, del mismo modo, es una herramienta que ayuda a recordar la experiencia de lectura y complejizar la impresión inicial para orientarla hacia una interpretación más profunda. Desde este punto, se encuentran conjugados los procesos de lectura y escritura que se integrarán al proceso de interpretación final, correspondiente a la escritura pública que el estudiante realizará mediante la composición de un ensayo.

No obstante, debemos tomar en cuenta que la perspectiva crítica a través de la interpretación literaria suscita una comprensión aún más cabal y profunda del hecho literario «pues cada estudio aborda el aspecto impresionista inicial, el trabajo metodológico objetivo y la crítica interpretativa tiene que ver con la reflexión libre, pero sustentada» (Hamui Sutton, 2018, p. 16). Así, los motivos que guían la interpretación se decantan en la necesidad de reestructurar el texto y adecuarlo a las opiniones que el lector haya desarrollado tras la objetivación metodológica del texto literario, en ese sentido, uno de los principales vehículos para la constatación de este hecho resulta en la escritura argumentativa de un ensayo crítico, producto disciplinar dentro de las humanidades.

4.2.1 Ensayo crítico

El género del ensayo es un instrumento para desarrollar el pensamiento crítico del estudiante y también es un tipo de escritura que ha sido propuesta para desencadenar las competencias necesarias en la investigación académica, en ese sentido, instrumentar una estrategia que pueda desarrollar la escritura de un ensayo crítico en alumnos del nivel medio superior, de acuerdo con las temáticas delimitadas tras la integración objetiva de los elementos estructurales de los relatos seleccionados, ayudará a cumplir el fin propedéutico de la educación media superior. De acuerdo con esto, debo señalar que la propuesta para desarrollar esta estrategia se basa en estos factores:

Tanto el rigor metodológico (vindicado en técnicas y estructuras) como la reflexión, derivan en una comprensión más amplia de la obra, no obstante, sea parcial. El análisis objetivo resulta sólo una parte de la interpretación, que será utilizado para una propuesta crítica, creativa e innovadora (Hamui Sutton, 2018, p. 15).

Resulta cierto que el trabajo de interpretación se encuentra inacabado si el lector se atiene a dejar de lado su opinión suscitada tras el modelo de análisis, en ese sentido: «el proceso de elaboración de un ensayo crítico implica, después de la primera lectura del texto de análisis, la selección de temas» (Hamui Sutton, 2009, p. 53). Ahora bien, esta selección temática debe suscitarse mediante una perspectiva crítica hacia el texto, estas pautas pueden vindicarse hacia la formulación de un ensayo que tenga como base la opinión del estudiante sobre la lectura y que facilitará el desarrollo de la escritura en estudiantes de bachillerato, pues en «el ensayo de opinión no puede probarse (ninguna opinión se puede probar), pero esto no quiere decir que carezca de validez. No es la

lógica formal su vía de validación, la que emplea más es la argumentación» (Soria Fuentes, 2018, p. 90).

De acuerdo con lo anterior, el punto de partida tras la impresión inicial y el estudio objetivo del modelo de análisis deberá compaginarse con la delimitación temática de un ensayo que, basado en la opinión del estudiante, abarque la interpretación de la obra literaria. El último autor citado propone el desarrollo de una serie de pasos (método) que no trata de «aprobar una asignatura en ninguna carrera con un ensayo de seis párrafos. Es más bien un ejercicio para alumnos de bachillerato. Podemos anotar dos virtudes: expresa un punto de vista propio, y estructuralmente es muy válido» (p. 102), en este caso la metodología propuesta para la escritura del ensayo intentará compaginar esta serie de pasos para el fomento de la crítica del texto literario en los alumnos. En ese sentido se propone la esquematización de estas pautas:

Pasos para la escritura de un ensayo crítico sobre temáticas delimitadas de relatos mexicanos contemporáneos	1. Oración inicial (impresión inicial, original y constitución de la opinión crítica)
	2. Oraciones acompañantes (argumentos, objetivación y formulación de la hipótesis)
	3. Redacción del primer párrafo del ensayo (revisión de la hipótesis)
	4. Redacción del desarrollo (crítica interpretativa, creación de cuatro párrafos, argumentación del primer párrafo).
	5. Redacción de la conclusión (comprensión del proceso de escritura crítica)
	6. Revisión (corrección de los errores o falacias del texto)

7. Creación propia basada en Hamui Sutton (2009, 2018) y Soria Fuentes (2018).

La estrategia didáctica tendrá como consecuencia la redacción de un ensayo crítico que manifieste la comprensión cabal del hecho literario, es decir, la interpretación sustentada de las temáticas suscitadas tras la impresión y reflexión de la selección de relatos, posterior a la realización del análisis.

4.2.2 Aplicación didáctica

La estrategia didáctica para suscitar el análisis literario de las lecturas en estudiantes que cursan el bachillerato general propuesta mediante un eje de análisis estructural del relato sobre el desglosamiento de los principales elementos identificados de la narración, devendría posteriormente en el proceso de escritura en una aproximación crítica fundamentada en la novedad de la mirada posmoderna y el análisis sociolingüístico del discurso de ficción para la producción de un ensayo, desde un tipo específico de orientación educativa (alfabetización académica) y , de igual forma, tras la reflexión sobre la práctica docente que pulula en la mediación entre los macro y micro contextos⁶⁰ que permean el proceso educativo tras la ubicación de las betas de oportunidad para el desarrollo de un aprendizaje significativo, supone la adecuación de los conocimientos disciplinares especializados, en este caso sobre el modelo de

⁶⁰ Véase el apartado *Contextos de la práctica docente: Colegio Preparatorio Vespertino de Xalapa*.

análisis efectuado en el texto literario, para que, en la medida de lo posible, se gradúe esta información y se difiera a los estudiantes.

Así, al inicio de este capítulo expuse la necesidad de la lectura de textos de ficción en los estudiantes para devenir en un gran cúmulo de competencias que tienen como efecto el desarrollo de la comprensión (interpretación y reflexión) de la lectura, del mismo modo que enfatice la trascendencia de este proceso hacia un reconocimiento del otro y de sí mismo como plusvalía, en consecuencia, la facilitación de estos objetivos de aprendizaje se llevará a la praxis en una estrategia de enseñanza que tiene como objetivo que «leer se aprende leyendo, al igual que a escribir se aprende escribiendo. Existe una estrecha relación entre pensar, leer y escribir. Si nuestros estudiantes leyeran y escribieran con más frecuencia, estarían en mejores condiciones de potenciar un pensamiento crítico, reflexivo y creativo» (Salcedo Barragán y Ortiz Ocaña, 2017, p. 108), de esta manera se configura la lectura y la escritura dentro del proceso educativo que desarrollará el modelo analítico.

En consecuencia, partiré de la afirmación de Finkel (2008) sobre que «la escritura de un profesor puede convertirse en un poderoso instrumento de enseñanza» (p. 105), ante la demostración del proceso analítico, el estudiante puede aplicar e integrar estas ejemplificaciones a su estructura de conocimiento. Esto puede ser realizado mediante la técnica denominada taller conceptual donde «el profesor dice a los estudiantes lo que hay que hacer, con mucho detalle, pero se lo dice por escrito, y además les deja prácticamente solos con sus propios mecanismos para que ideen la forma de seguir sus instrucciones» (Finkel, 2008, p. 210 citado por Salcedo Barragán y Ortiz Ocaña, p. 105), ante la creación de una escritura que explique el modelo de análisis, opto porque el aprendizaje semidirigido hacia los estudiantes del nivel medio superior, suscite buenos resultados.

En este sentido, se justifica la inclusión de una guía orientadora del análisis estructural del texto literario, en este caso realicé la aplicación analítica en un cuento breve: “Álbum” (2014) de Alberto Chimal –exponente también de la literatura mexicana contemporánea— como demostración del modelo y para que el estudiante integre, precisamente, estos elementos en el relato “Luces en el cielo” (2018) de Fernanda Melchor⁶¹.

44.2.3 Conformación de la estrategia didáctica

De acuerdo con lo anterior, he diseñado una guía didáctica que contempla el proceso de escritura de un ensayo crítico y que puede ser leída en los siguientes subapartados.

4.2.3.1 Ejemplo ⁶²

⁶¹ La guía dirigida a estudiantes del nivel medio superior se muestra en el apartado *Anexo 2. Guía para análisis de “Luces en el cielo” de Fernanda Melchor.*

⁶² Toda la metodología didáctica se encuentra basada en: Soria Fuentes, N. (2018). “Cómo se escribe un ensayo de opinión”. En (B. Barajas Sánchez y R. Huitrón Torres, coords.) *Prontuario del estudiante. Herramientas básicas para desarrollar la escritura.* México: CCH-UNAM y se

Sobre la crueldad y el amor en “Álbum” de Alberto Chimal

Mata tanto amor, tanto vínculo de unión, sobre todo si se da entre madre e hija (es una especie de amor de madre vengativo). Y nunca fue más cierto esto que en una cultura que le exige a la madre que lo sea todo para el hijo.

Jaqueline Rose

¿Es el amor de una madre inherente hacia sus hijos o es cultural?, ¿es algo aprendido?, ¿es similar en los animales?, ¿existe “amor” en éstos? Son algunas de las dudas que suscita la relación existente entre los personajes de la madre y la hija que representa una insuficiencia de las reglas sociales en el cuento “Álbum” de Alberto Chimal. En nuestra realidad las relaciones familiares se traducen muchas veces en amor, sin embargo, es preciso ponernos a pensar de qué lugar provienen esas ideas, pues nuestro entorno presente se influye en un vasto tejido de situaciones políticas e históricas que se encuentran implícitas en la sociedad y que generan este tipo de ideales. En el contexto occidental, estas concepciones se encuentran cargadas de referentes culturales, más que biológicos, de tal manera que la ruptura de valores preestablecidos, como el amor incondicional, resulta inviable en ciertas situaciones de violencia. Esto lo podremos constatar en el análisis interpretativo del cuento, donde las protagonistas actúan en contra del “deber ser” establecido y plantea la disyuntiva frente al prejuicio de que toda madre debe amar a sus hijos incondicionalmente, no obstante, esta sea una de las múltiples propuestas que pudiera generar el relato.

Socialmente, por amor realizamos acciones funcionales que cambian la perspectiva sobre muchas situaciones, en nuestra mente podemos recordar frases como “no existe amor más incondicional que el de una madre” y tenemos la idea de que este sentimiento es inherente al mundo. Sin embargo, no existen verdades absolutas y en ese sentido este tipo de ideal es una construcción cultural más actual de lo que creemos; por ejemplo: uno de los mitos griegos más antiguos es el del titán Cronos que se tragaba a sus hijos cuando nacían por temor a ser destronado de su reino inmortal, esta condición también fue plasmada en el arte del siglo XIX en una de las pinturas más famosas de Francisco de Goya: *Saturno devorando a sus hijos* (1819-23) y demuestra que no siempre nuestro pensamiento es el mismo, todo lo contrario, es cambiante y dinámico, como esta explicación al surgimiento del tiempo. Más adelante, su último hijo, Zeus, fue el encargado de aniquilar a su padre y dar paso a la existencia de los dioses que crearon a la humanidad⁶³. Igualmente, en la

adecua a la estrategia de aprendizaje propuesta para la realización de un ensayo de opinión, pero en la asignatura de Literatura 1 del subsistema del bachillerato general.

⁶³ La inclusión de analogías para relacionar los mitos griegos con el relato se inserta en el discurso como medio de activación de los conocimientos previos del alumno-lector, el plan de estudios del Colegio Preparatorio Vespertino de Xalapa contempla los “géneros menores” donde se abarcan el mito, la leyenda y la fábula, justo antes de pasar a la secuenciación de los “géneros

naturaleza existen animales que para sobrevivir realizan este mismo acto invertido: originaria de Sudáfrica la especie de araña *Stegodyphus dumicola*, conocida también como “araña social”, es capaz de dejar que sus crías la devoren para que estas sobrevivan en épocas donde tienen poco alimento disponible, ¿el comportamiento animal es asimilable entonces al del sacrificio humano? Todo esto apunta a la relatividad de las cosas, y el amor es una de ellas, no fue hasta principios XVIII con los ideales del romanticismo que se empieza instaurar la noción del amor que tenemos hoy en día, por tanto, es muy lógico, que, como sentimiento humano, se le considere una construcción social.

De la anterior noción se desprende una constante y es que en la sociedad se estipula un conjunto de normativas, reglas y costumbres para beneficio de todos sus habitantes, es decir, se acuerda nuestro “deber ser”. Esto se relaciona mucho con algunas ideas sobre la locura –uno de los grandes temas que abarca el cuento de Chimal— es entonces cuando leemos cómo actúa la sociedad narrada; frente a la imposibilidad de regular el comportamiento de la niña, es decir, al quebrantamiento de los pilares sociales, se infiere su locura y se excluye de todos los espacios humanos como la casa, la escuela, el psiquiátrico, incluso de la ciudad, el autor juega con estas idealizaciones mediante la exageración, sin permitir la sublevación de la protagonista mediante el apoyo incondicionalmente absurdo de su progenitora que, ante el valor preestablecido, jamás duda en protegerla. A la pregunta: ¿qué es la locura?, podemos responder que es todo aquello excluido del sistema, precisamente, porque se escapa de su lógica. Para la sociedad contemporánea: «el loco no es reconocido en su individualidad. Pertenece a una familia más vasta que obstaculiza la organización económica y social» (Gama, 2010); desde este punto, es deducible que se frene lo anómalo, y esta situación se invierte en la crítica que establece el cuento: ni la normalidad social sale airosa de esta masacre, ni la maternidad como ideal llegan a una solución.

El cuento expone constantemente la fragilidad de una sociedad que se banaliza ante la persistencia inútil del amor maternal. ¿Qué es lo que se espera que haga esta madre frente a la locura de su hija? Si, por un lado, a la condición materna se le impone en nuestros días una imagen virtuosa que se entrega en cuerpo y alma al hijo, se le exige amor intachable y devoción pura, pero, por otro, paradójicamente le reprocha la imperfección, critica el error y le adjudica todas las culpas; en el relato la prole actúa como un aniquilante de todo lo establecido y trastoca las hebras permisibles de la crueldad social que se manifiesta en el derrocamiento de la última columna a través del matricidio. Las

mayores”: el cuento y la novela. Con esto también se concreta un reforzamiento sobre los aprendizajes curriculares previos en el desarrollo de la asignatura Literatura I, competencia disciplinar del bloque Humanidades. Es imperante recordar un registro dosificado de los contenidos para que los alumnos comprendan el mensaje, de acuerdo con el MCC de la EMS, es necesario que los estudiantes desarrollen, dentro del contenido central: ¿Es la literatura un producto nuestro o somos un producto de ella?, el siguiente contenido específico: ¿Los personajes mitológicos tienen algo en común con los hombres de hoy?, donde el aprendizaje esperado es: Reconocer en los textos clásicos imágenes actuales (SEP, 2017, p. 770-771).

consecuencias de esta perversión se observan en las enunciaciones cada vez más beligerantes del relato:

El bebé que resistió tres días en el cuarto donde durmió con su madre. La cara de su madre. El tercer motel donde durmió. El teléfono que su madre trató de usar. La cara de su madre. Un ojo de su madre. La lengua de su madre. El otro ojo de su madre. El coche del hombre que la recogió en la carretera (Chimal, 2004, p. 8).

De ahí que se infiera que el comportamiento maternal como algo innato, esencial, eterno –que no lo es por ningún motivo en el cuento—e intachable, llegue a últimas consecuencias sin cambio alguno para la protagonista. La humanidad idealizada –representada por el sacrificio—y el comportamiento arácnido –la realidad que devora a la madre, su hija— son el reflejo irónico de la inviabilidad social. Hay sin duda un terror que se gesta en la relación madre-hija que significa al cuento, dice Jaqueline Rose (2018) que existen: «nefastas consecuencias que tiene la dedicación exclusiva de los padres al hijo, el daño que eso hace al tejido social [...], al creernos con derecho a poner al hijo, y a la familia, por encima de todo» (p. 82) y precisamente, en esta historia esa reproducción de ideales acaba en asfixia, amor y crueldad: «una forma más sencilla de decirlo sería afirmar que la norma esconde cierta violencia —violencia que sería locura esperar que las madres apacigüen» (p. 193) y que simboliza esta situación final.

Lynne Ramsay en el 2011 proyectó magistralmente la continuidad de esta situación que aqueja al tejido social contemporáneo, *We need to talk about Kevin* –película inspirada en la novela homónima de la estadounidense Lionel Shriver—nos presenta la historia de Eva –Tilda Swinton—, madre de Kevin –un joven Ezra Miller—, y la relación con su hijo adolescente que comete genocidio escolar y es encarcelado. Esta obra expone las brutales consecuencias de exclusión que culpabiliza a la madre por lo que ha engendrado, esa violencia que ya ha devorado las fibras más sensibles de su ser y que nuevamente manifiesta esta apología a la fragilidad de las cosas. Al leer la fotografía más repetida de “Álbum” «la cara de su madre» no evité relacionarla con la secuencia facial Janet Leigh en la película de culto *Psicosis* (1960) de Hitchcock y es que Alberto Chimal lleva más allá a este tipo de relaciones familiares, en el abstracto universo de esta pequeña historia, nos propone una ironía que enmascara la vacuidad de las instituciones sociales imperantes. El arte entonces ayuda al conocimiento de aquello que *no se dice*, pero que puede repensarse.

Xalapa, Ver., junio de 2021

Referencias

- Chimal, A. (2014). *Estos son los días*. México: Conaculta.
- Gama, A. (2010). *La locura y la sociedad a partir de Foucault*. Recuperado de: <https://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/locura0910.htm>
- Rose, J. (2018). *Madres. Un ensayo sobre la crueldad y el amor*. España: Siruela.

El ejemplo que acabamos de leer es un ensayo crítico o ensayo de opinión que se ha basado en la lectura de un cuento. Como puedes observar, este escrito parte de cuestionamientos para formarnos una opinión muy subjetiva sobre lo que se comprendió del texto literario. En esta actividad se te explicarán los pasos para que desarrolles un ensayo crítico basado en la lectura de un cuento.

4.2.3.2. La estrategia

El ensayo es un texto expositivo, argumentativo y crítico. Es expositivo porque informa acerca de un tema que le interesa al escritor y puede captar la atención del lector. Es argumentativo porque expresa una visión personal acerca de un tema de tal manera que también es crítico, porque existe un modo muy particular de ver un tema, es decir, una hipótesis, la cual debe justificarse, precisamente, por medio de razones o argumentos. Es creativo e innovador porque la presencia de esta hipótesis lo vuelven un texto emotivo, ya que se encuentra visto por la lente del escritor, su visión original.

De entre todas las características descritas la más importante para iniciar un ensayo es tu opinión, que proviene de preguntas que puedes formularte para conformarla. En realidad, un ensayo puede ser entendido como el desarrollo y defensa de esa opinión, o bien, la respuesta a esas dudas, por tales motivos, este será el punto de partida, pregunta y opinión, para generar la hipótesis de tu ensayo. En general deberás realizar lo siguiente:

Pasos	Descripción
1. Formulación de preguntas	→ Cuestionamientos que conformarán el planteamiento del problema de investigación
2. Las oraciones iniciales	→ Escribir una idea original sobre el cuento en dos oraciones que tengan tres elementos.
3. Las oraciones acompañantes	→ Escribir tres oraciones acompañantes que expliquen o aclaren esos tres elementos.
4. El primer párrafo de hipótesis	→ Unir las preguntas generadas y las oraciones para formar el primer párrafo y constituir una hipótesis.
5. El segundo párrafo de desarrollo	→ Desarrollar la primera oración acompañantes mediante notas.
6. El tercer párrafo de desarrollo	→ Desarrollar la segunda oración acompañante mediante notas.
7. El cuarto párrafo de desarrollo	→ Desarrollar la tercera oración acompañante mediante notas.
8. El quinto párrafo de conclusión	→ Realizar la conclusión enunciando en otras palabras la hipótesis y resumiendo los párrafos de desarrollo
9. Revisión y corrección	→ Releer la primera versión de tu ensayo, subrayar los errores e inconsistencias y corregirlos.

8 Síntesis de los pasos para escribir un ensayo. Elaboración propia basada en Soria (2018).

Ahora, explicaré de manera más detallada, cómo podrías llegar a escribir un ensayo basado en un cuento, corroborarás que, si sigues los pasos

propuestos, esta labor será más fácil de lo que te imaginas, e incluso puede ser una herramienta que te ayudará a escribir en otras asignaturas.

Paso 1. Planteamiento de preguntas

Toda experiencia de lectura para ser significativa y profunda debe generarnos dudas, recuerda que cuando leemos un cuento, pensamos también en ese mundo posible que nos presenta la literatura y dentro de ese cúmulo de posibilidades se encuentran algunas cuestiones que nos llaman la atención. Este último suceso muchas veces genera asombro –o algún tipo de emoción— que es la materia prima para la duda y esta última puede formularse a través de preguntas que serán nuestro punto de partida.

Recapitemos un poco: en el relato “Álbum” de Alberto Chimal, que leímos y analizamos a profundidad, hemos trascendido de nuestra impresión inicial –que podría denominarse una lectura superficial—; aunque imprescindible, resultó un comienzo para adentrarnos a los significados posibles del texto, pues con un poco de reflexión, esa experiencia tuvo que habernos generado *algo*. Y para que tu comprensión fuera aún más correcta y cabal, decidimos realizar un análisis profundo de los elementos que se presentaban en el relato: narrador, personajes, tiempo-espacio, lenguaje, símbolos e intertextualidad con la finalidad de que conocieras aún más el texto.

De todos estos elementos recuerda cuál fue el que llamó más tu atención, el que te generó más simpatía o rechazo, el que te asombró o *te dejó con la duda*. Si se presentó esto en tu experiencia, ya tenemos un gran avance pues es la semilla de lo que producirá un ensayo. Partiremos desde ese punto, ubicando y transcribiendo las dudas que ahora planteas en tu mente y las plasmaremos en el ámbito de la escritura. Por ejemplo, en el relato “Álbum” llamaron mi atención varios elementos del cuento: la relación entre la madre y la hija, donde, sin duda, existen temáticas variadas como la concepción del amor materno, la locura y la perversión infantil, la semilla del mal, etc. –que en cierta medida ya abarcamos en las fichas de registro—y que me generan las siguientes preguntas:

- *¿Es el amor de una madre inherente hacia sus hijos o es cultural?, ¿es algo aprendido?, ¿es similar en los animales?, ¿existe “amor” en éstos?, ¿qué pasa cuando existe una insuficiencia de los pilares sociales, cuando la maternidad incondicional no se concreta? → Maternidad*

- *¿El mal es inherente al ser?, ¿nacemos con el “mal” implícito o se aprende?, ¿cuál es la contraparte del mal en cada caso, es decir, el bien? → Origen del mal*

- *¿Qué es la locura, ¿bajo qué perspectiva?, ¿quién la delimita?, ¿no podría ser en sí, la hija, una niña perversa? → Locura*

- *¿Cuáles serían, por ejemplo, otras posibilidades? ¿Qué es lo que “no se dice” en el cuento, pero que nos ayuda a comprenderlo? → Significados ocultos*

Como puedes observar, todas las dudas –posterior al análisis profundo— que generó la lectura dentro de mi experiencia ya se encuentran plasmadas por escrito. Este planteamiento nos ayudará a generar una opinión que formulará una hipótesis: la raíz del ensayo, el corazón y el cerebro. Resulta importante seleccionar, es decir, delimitar qué pregunta profundizaremos pues será la base de la argumentación que desarrollaremos en los otros párrafos de este texto; así, de las siguientes temáticas descritas: maternidad, mal, locura, significados, sólo abordé la primera.

Paso 2. Oración inicial

Una vez planteadas las preguntas iniciales y seleccionada la temática a ahondar, lo siguiente para escribir un ensayo crítico basado en un cuento es que debes escribir tu opinión mediante una oración inicial, esta debe expresar una idea original sobre lo que te suscitó la lectura y basarse en las cuestiones que se generaron. Por ejemplo, analicemos la oración que escribí para el ejemplo:

La relación existente entre los personajes de la madre y la hija representa una insuficiencia de los pilares y reglas sociales en el cuento “Álbum” de Alberto Chimal.

Debemos recordar que una oración contenedora de la idea original se constituye de sujeto y predicado. En el ejemplo anterior: *La relación existente entre los personajes de la madre y la hija* es el sujeto. *Representa la insuficiencia de los pilares y reglas sociales* en el cuento “Álbum” de Alberto Chimal es el predicado. Para escribir el ensayo también es necesario que explores y reflexiones tu opinión acerca de lo que leíste, generada a partir de las preguntas, es el paso más importante pues constituye la hipótesis, de ahí en adelante todo lo demás se facilita.

En ese sentido, la oración inicial debe contener por lo menos tres elementos el tema, la delimitación y la aplicación. En el ejemplo se presentan de la siguiente manera:

- a) El tema: La relación entre la madre y la hija.
- b) La delimitación: Insuficiencia de los pilares sociales ante la violencia.
- c) La aplicación: El cuento “Álbum” de Alberto Chimal.

Estos tres elementos servirán para redactar un ensayo crítico.

Paso 3. Las oraciones acompañantes

En esta parte, será necesario escribir tres oraciones acompañantes de la primera que aclaren, maten o expliquen el significado de la idea original (la oración inicial). Para ello es necesario preguntarnos ¿Qué puedo decir sobre esta idea?

¿Qué quiero comprobar con lo que estoy escribiendo? Revisemos de nuevo la idea original:

La relación existente entre los personajes de la madre y la hija representa un quebrantamiento de los pilares y reglas sociales en el cuento “Álbum” de Alberto Chimal.

Ahora extendamos tres oraciones que expliquen cada uno de estos tres elementos.

a) El tema: La relación entre la madre y la hija

En nuestra realidad las relaciones familiares se traducen muchas veces en amor, sin embargo, es preciso ponernos a pensar de qué lugar provienen esas ideas, pues nuestro entorno presente se influye en un vasto tejido de situaciones políticas, sociales e históricas que se encuentran implícitas en la sociedad y que generan este tipo de ideales.

b) La delimitación: Insuficiencia de los pilares sociales

En el contexto occidental, estas concepciones se encuentran cargadas de referentes culturales, más que biológicos, de tal manera que la ruptura de valores preestablecidos, como el amor incondicional, resulta inviable en ciertas situaciones de violencia familiar.

c) La aplicación: El cuento “Álbum” de Alberto Chimal

Esto lo podremos constatar en el análisis interpretativo del cuento, donde las protagonistas actúan en contra del “deber ser” establecido y plantea la disyuntiva frente al prejuicio de que toda madre debe amar a sus hijos incondicionalmente, no obstante, esta sea una de las múltiples propuestas que pudiera generar el relato.

Paso 4. El primer párrafo

Posteriormente sólo nos resta unir la pregunta seleccionada y las oraciones creadas para formar el primer párrafo de nuestro ensayo:

¿Es el amor de una madre inherente hacia sus hijos o es cultural?, ¿es algo aprendido?, ¿es similar en los animales?, ¿existe “amor” en éstos? Son algunas de las dudas que suscita la relación existente entre los personajes de la madre y la hija que representa una insuficiencia de los pilares y reglas sociales en el cuento “Álbum” de Alberto Chimal. En nuestra realidad las relaciones familiares se traducen muchas veces en amor, sin embargo, es preciso ponernos a pensar de qué lugar provienen esas ideas, pues nuestro entorno presente se influye en un vasto tejido de situaciones políticas, sociales e históricas que se encuentran implícitas en la sociedad y que generan este tipo de

ideales. En el contexto occidental, estas concepciones se encuentran cargadas de referentes culturales, más que biológicos, de tal manera que la ruptura de valores preestablecidos, como el amor incondicional, resulta inviable en ciertas situaciones de violencia familiar. Esto lo podremos constatar en el análisis interpretativo de este cuento, donde las protagonistas actúan en contra del “deber ser” establecido y plantea la disyuntiva frente al prejuicio de que toda madre debe amar a sus hijos incondicionalmente, no obstante, esta sea una de las múltiples propuestas que pudiera generar el relato.

Si observas el uso de las preguntas se convierte en un recurso estilístico y retórico que te obliga a abarcarlas a lo largo del texto y, como tu opinión se desprende de estas, el desarrollo posterior será más sencillo. Ojo también aquí, pues ya se manifiestan algunos errores de redacción y es necesario utilizar instrumentos gramaticales y textuales (como los marcadores discursivos), pero eso se realizará después, en el último paso, lo más importante es que des forma al primer párrafo del ensayo.

Paso 5. El segundo párrafo

Los párrafos 2, 3 y 4 serán ampliaciones de las oraciones anteriores. La manera más sencilla será preguntarnos ¿por qué? o ¿cómo?, y argumentar mediante ejemplos. Como puedes observar, todo se desarrolla a partir de las preguntas y la oración inicial que se basan en nuestras ideas sobre el cuento, nada de lo que escribimos sale de la nada. Un buen recurso para desarrollar un párrafo es retomar algunas de las preguntas generadas y tomar notas que después se ampliarán en el párrafo. Por ejemplo, para el segundo párrafo:

- Pregunta: ¿Cómo surge la idea de que las relaciones entre madre e hija se traducen en amor?
- Nota: Intervención del amor en la sociedad: no hay una verdad absoluta, mención a sociedades antiguas.
- Pregunta: ¿Es el amor de una madre inherente hacia sus hijos o es cultural?, ¿es algo aprendido?, ¿es similar en los animales?, ¿existe “amor” en éstos?
- Nota: Mención del comportamiento de algunos animales y de la construcción del amor.

Cuando redacte mi párrafo debo explicar lo que es obvio para mí, pero no lo es para mis lectores. Así quedó este primer intento:

Socialmente, por amor, realizamos acciones funcionales que cambian la perspectiva sobre muchas situaciones, en nuestra mente podemos recordar frases como “no existe amor más incondicional que el de una madre” y tenemos la idea de que este sentimiento es inherente al mundo. Sin embargo, no existen verdades absolutas y en ese sentido este tipo de ideal es una construcción cultural más actual de lo que creemos; por

*ejemplo: uno de los mitos griegos más antiguos es el del titán Cronos que se tragaba a sus hijos cuando nacían por temor a ser destronado de su reino inmortal, esta condición también fue plasmada en el arte del siglo XIX en una de las pinturas más famosas de Francisco de Goya: Saturno devorando a sus hijos (1819-23) y demuestra que no siempre nuestro pensamiento es el mismo, todo lo contrario, es cambiante y dinámico, como esta explicación al surgimiento del tiempo. Más adelante, su último hijo, Zeus, fue el encargado de aniquilar a su padre y dar paso a la existencia de los dioses que crearon a la humanidad. Igualmente, en la naturaleza existen animales que para sobrevivir realizan este mismo acto invertido: originaria de Sudáfrica la especie de araña *Stegodyphus dumicola*, conocida también como “araña social”, es capaz de dejar que sus crías la devoren para que estas sobrevivan en épocas donde tienen poco alimento disponible, ¿el comportamiento animal es asimilable entonces al del sacrificio humano? Todo esto apunta a la relatividad de las cosas, y el amor es una de ellas, no fue hasta principios XVIII con los ideales del romanticismo que se empieza instaurar la noción del amor que tenemos hoy en día, por tanto, es muy lógico, que, como sentimiento humano, se le considere una construcción social.*

Si tienes la idea de que escribir un ensayo es difícil, no es así, si planificamos nuestra escritura y, sobre todo, si ejercitamos nuestra lectura mediante una actitud comprometida, responsable y honesta, podremos realizarlo, basta con tener una buena idea sobre lo leído, generar preguntas y plasmar nuestra opinión en una oración.

Paso 6. El tercer párrafo

El tema del tercer párrafo es fundamental para relacionar la principal pregunta generadora, es el que abarcará una explicación a lo que pasa cuando el equilibrio social se quebranta y la actitud que tiene la sociedad para explicar estos sucesos. En este caso anoto la pregunta generadora, así como las razones por las que creo que la idea debe expresarse.

El resultado es el siguiente:

Pregunta: ¿Qué pasa cuando este equilibrio se quebranta, cuando la sociedad contemporánea se muestra insuficiente para explicar la lógica de los individuos?
¿Qué es ser normal?

- Nota: la locura de la madre o de la hija.
- Nota: cómo actúa la sociedad ante la anormalidad.
- Nota: cómo se ejemplifica en el cuento

De la anterior noción se desprende una constante y es que en la sociedad se estipula un conjunto de normativas, reglas

y costumbres para beneficio de todos sus habitantes, es decir, se acuerda nuestro “deber ser”. Esto se relaciona mucho con algunas ideas sobre la locura –uno de los grandes temas que abarca el cuento de Chimal— es entonces cuando leemos cómo actúa la sociedad narrada; frente a la imposibilidad de regular el comportamiento de la niña, es decir, al quebrantamiento de los pilares sociales, se infiere su locura y se excluye de todos los espacios humanos como la casa, la escuela, el psiquiátrico, incluso de la ciudad, el autor juega con estas idealizaciones mediante la exageración, sin permitir la sublevación de la protagonista mediante el apoyo incondicionalmente absurdo de su progenitora que, ante el valor preestablecido, jamás duda en protegerla. A la pregunta: ¿qué es la locura?, podemos responder que es todo aquello excluido del sistema, precisamente, porque se escapa de su lógica. Para la sociedad contemporánea: «el loco no es reconocido en su individualidad. Pertenece a una familia más vasta que obstaculiza la organización económica y social» (Gama, 2010); desde este punto, es deducible que se frene lo anómalo, y esta situación se invierte en la crítica que establece el cuento: ni la normalidad social sale airosa de esta masacre, ni la maternidad como ideal llegan a una solución.

Una vez que he terminado la escritura de este párrafo, también noto que existen inconsistencias en la escritura, pero por ahora no importa, esto lo realizaré una vez que termine de escribir la primera versión del ensayo.

En este caso utilizo una cita de otro autor, si consideras necesario puedes incluir una cita en tu párrafo para reforzar tus ideas, puede ser del mismo cuento o de algún otro texto que se relacione con lo que escribes, es un recurso muy interesante y dota de un efecto de mayor autoridad a lo que redactas, te aconsejo que lo pruebes porque su resultado en la escritura es gratificante.

Paso 7: el cuarto párrafo

Este es un párrafo importante porque mi idea original fue la de ahondar en el quebrantamiento de los pilares sociales que se exhiben en el cuento “Álbum” de Alberto Chimal desde las preconcepciones maternas, entonces debo anotar las preguntas generadoras que relacionen las posibles interpretaciones del cuento:

- Pregunta: ¿qué es lo que espera la sociedad de una madre?
- Nota: Comportamientos maternos.
- Nota: Citas del cuento para ejemplificar.
- Nota: Explicación para el comportamiento de la protagonista y la madre.

El resultado fue el siguiente:

El cuento expone constantemente la fragilidad de una sociedad que se banaliza ante la persistencia inútil del amor maternal. ¿Qué es lo que se espera que haga esta madre frente a la locura de su hija? Si, por un lado, a la condición materna se le impone en nuestros días una imagen virtuosa que se entrega en cuerpo y alma al hijo, se le exige amor intachable y devoción pura, pero, por otro, paradójicamente le reprocha la imperfección, critica el error y le adjudica todas las culpas, en el relato la prole actúa como un aniquilante de todo lo establecido y trastoca las hebras permisibles de la crueldad social que se manifiesta en el derrocamiento de la última columna a través del matricidio. Las consecuencias de esta perversión se observan en las enunciaciones cada vez más beligerantes del relato:

El bebé que resistió tres días en el cuarto donde durmió con su madre. La cara de su madre. El tercer motel donde durmió. El teléfono que su madre trató de usar. La cara de su madre. Un ojo de su madre. La lengua de su madre. El otro ojo de su madre. El coche del hombre que la recogió en la carretera (Chimal, 2004, p. 8).

De ahí que se infiera que el comportamiento maternal como algo innato, esencial, eterno —que no lo es por ningún motivo en el cuento— e intachable, llegue a últimas consecuencias sin cambio alguno para la protagonista. La humanidad idealizada —representada por el sacrificio— y el comportamiento arácnido —la realidad que devora a la madre, su hija— son el reflejo irónico de la inestabilidad del mundo. Hay sin duda un terror que se gesta en la relación madre-hija que significa al cuento, dice Jaqueline Rose (2018) que existen: «nefastas consecuencias que tiene la dedicación exclusiva de los padres al hijo, el daño que eso hace al tejido social [...], al creernos con derecho a poner al hijo, y a la familia, por encima de todo (p. 82) y precisamente, en esta historia esa reproducción de ideales acaba en asfixia, amor y crueldad: «una forma más sencilla de decirlo sería afirmar que la norma esconde cierta violencia —violencia que sería locura esperar que las madres apacigüen» (p. 193) y que simboliza esta situación final.

Puedes observar que sigo utilizando las palabras de otros autores para fundamentar mis ideas mediante citas. También copié textualmente algunas palabras del relato que me parecieron importantes para ubicar las temáticas que expliqué y que me ayuda a interpretar el cuento. En el ensayo crítico el uso de citas es muy importante, nuevamente te invito a utilizarlas.

Paso 8: el párrafo final

Hasta ahora llevo escrito un ensayo breve muy sólido, pues en el primer párrafo se formula una hipótesis (la primera oración mediante una idea original sobre el

cuento). Para finalizar y obtener nuestra primera versión, será necesario resumir los argumentos y volver a enunciar la hipótesis, esto es una fórmula para concluir, aunque existen más posibilidades, esta me parece la más sencilla.

Mi cierre o conclusión queda de esta manera:

Lynne Ramsay en el 2011 proyectó magistralmente la continuidad de esta situación que aqueja al tejido social contemporáneo, We need to talk about Kevin –película inspirada en la novela homónima de la estadounidense Lionel Shriver— nos presenta la historia de Eva –Tilda Swinton—, madre de Kevin –un joven Ezra Miller—, y la relación con su hijo adolescente que comete genocidio escolar y es encarcelado. Esta obra expone las brutales consecuencias de exclusión que culpabiliza a la madre por lo que ha engendrado, esa violencia que ya ha devorado las fibras más sensibles de su ser y que nuevamente manifiesta esta apología a la fragilidad de las cosas. Al leer la fotografía más repetida de “Álbum” «la cara de su madre» no evité relacionarla con la secuencia facial Janet Leigh en la película de culto Psicosis (1960) de Hitchcock y es que Alberto Chimal lleva más allá a este tipo de relaciones familiares, en el abstracto universo de esta pequeña historia, nos propone una ironía que enmascara la vacuidad de las instituciones sociales imperantes. El arte entonces ayuda al conocimiento de aquello que no se dice, pero que puede repensarse.

Paso 9: revisión y corrección de ideas

Tal vez al principio leímos de manera apresurada, o bien, escribimos rápidamente, muchas veces necesitamos volcar nuestras ideas en el papel o la pantalla porque si no se esfuman de nuestra efímera memoria por lo que no nos cercioramos si nuestro mensaje es entendible. Uno de los procesos que ayudan mucho a evitar errores de redacción es la relectura.

Un buen consejo final es evitar las generalidades y realizar ejemplos, pues cuando argumentamos queremos ser lo más específicos posible, el último paso consiste en releer, detectar y revisar los errores que pudimos escribir a lo largo de nuestro texto y obviamente corregirlos, de tal modo que el ensayo sea lo más claro posible. Yo me adelanté a este supuesto e incluí tanto un epígrafe, la cita inicial que sugiere la temática que abordaré en el ejemplo, y las referencias bibliográficas en su apartado correspondiente, por eso el texto es comprensible, pero te invito a que antes de entregar o enviar, releas los textos que escribas y después, los corrijas.

CAPÍTULO 5. Estrategia de aplicación y evaluación

Ubicar la planificación de clases como un proceso empírico, es decir, basado en la experiencia por parte del profesor fortalece la legitimación de esta práctica: hay que meditar sobre lo que queremos hacer y sobre lo que podemos hacer de acuerdo con nuestra situación mediata que nos ayudará a la evaluación de los posibles resultados en el aprendizaje. En ese sentido, este proceso cíclico no sólo se localiza en los procesos de estipulación de objetivos provenientes del macrocontexto escolar, se realiza desde la praxis a la que yo agregaría también la posterior apreciación de los resultados obtenidos, pues si bien existe una enseñanza *preactiva* (Salinas Fernández, 1990), de igual forma existe una comprobación de los medios de enseñanza en donde el profesor también pasa, tal vez los fines de semana, evaluando los resultados obtenidos con el fin de cumplir los requerimientos de una calificación.

Es en el diseño microcurricular donde el profesor puede desarrollar toda su creatividad, pasión y asombro para lograr una verdadera clase exitosa, me parece importante que no hay que dejar de lado esos aspectos para orientar, saber que la clase es de los estudiantes y no sólo depende del profesor en un diálogo continuo, «en la que el profesor ofrece ejemplos a sus estudiantes sobre el contenido que comunica, hace anécdotas, invita a los estudiantes a resolver problemas, sintetizar, reinterpretar, aportar opiniones complementarias, hacer preguntas y explicitar sus dudas, realizar una práctica» (Salcedo y Barragán, 2017, p. 107), donde se indaguen las reflexiones a través de los conceptos abordados y pueda a vencerse incluso la logística clásica del aula. A través de una buena planificación, como en todo proceso, puede lograrse una clave para la construcción del conocimiento.

En el proceso de enseñanza: «la auténtica razón de ser de la evaluación es comprobar en qué medida se van logrando las metas que busca alcanzar y regular las siguientes actuaciones a partir de esa información. Para cumplir esta función pedagógica es imprescindible analizar los procesos, ya que el resultado [...] no nos permite sin embargo comprender la ayuda que el estudiante necesita para seguir aprendiendo» (Martín, 2009, p. 206). La evaluación es parte integral del proceso de educación-aprendizaje, consiste, en mediar y comprobar que la adquisición o adecuación del conocimiento sea congruente con los objetivos y tareas planteadas

en clase, y del estudiante, en reflexionar o tomar consciencia de en qué medida ha adquirido conocimientos. No obstante, el proceso de evaluación no es aplicado exclusivamente al estudiante, sino a todos los actores de la educación, en ese sentido regula, propone, dialoga, reflexiona y favorece la construcción del aprendizaje y la enseñanza. Deviene en promedios y calificaciones, pero el nivel de importancia va más allá de la apreciación, pues también diagnostica y plantea en todos los actores medios de reflexión para la mejoría de sus resultados.

En ese sentido, evaluar es el proceso mediante el cual se integran los objetivos de aprendizaje a través de determinados criterios que dependerán del campo disciplinar o experiencia que orienten el docente hacia la sistematización de criterios que, por lo regular, se basan en instrumentos para la emisión de juicios sobre el desempeño. El proceso evaluativo también se integra al contexto posterior al aprendizaje, es decir, refuerza nuevas metodologías que no han sido bien estructuradas en el aprendizaje con el objetivo de buscar la autonomía constructiva a través de una guía docente: «como siempre, se trata de que los docentes conozcamos bien los principios conceptuales en los que se apoyan las diferentes metodologías, para luego hacer un uso ajustado o creativo a las realidades y necesidades de las aulas de cada cual» (Durán, 2009, p. 187). En ese sentido puede enlistarse los fines de la evaluación que no sólo remite a la cuantificación del desempeño, si no que involucra, nuevamente, un continuo en todas las fases del proceso educativo

5.1 Secuencia didáctica

De acuerdo con lo anterior, la esquematización de la secuencia didáctica obedece al ambiente presencial donde se planificó en un principio la estrategia para abarcar los contenidos propuestos en este trabajo, cuya metodología se revisó en el capítulo anterior. Las tres secuencias que se mostrarán en páginas siguientes se estructuran como una respuesta del contenido central: ¿Tiene la literatura una misión frente a los problemas sociales? (SEP, 2017) del currículo en vigencia. Corresponden, de acuerdo con el plan de estudios del Colegio Preparatorio Vespertino de Xalapa, a la asignatura Literatura 1 e intervienen al inicio de la unidad “Géneros mayores” donde se localiza el género del cuento, las tablas sirven para el desarrollo y evaluación de este módulo a través de los ejes de lectura (primera secuencia) y escritura (segunda).

En ellas se incluye todo el material utilizado a través de ligas para su posible descarga. Desde un punto de vista metodológico, representan un medio para organizar y sintetizar todo el análisis y las propuestas precedentes que incluyen una la aplicación de la teoría sociolingüística en el análisis de la narrativa breve contemporánea (lectura) y el método guiado para la redacción de un ensayo de opinión basado en la interpretación crítica de los relatos analizados (escritura), del mismo modo, concreta la instauración de prácticas disciplinares en el nivel medio

superior, a través del enfoque de alfabetización académica y la escritura a través del currículum.

Secuencia de planeación 1: lectura

Asignatura:	Literatura 1	Sesiones	2	Minutos	100	Fecha de elaboración 27/02/2020
Contenido central	¿Tiene la literatura una misión frente a los problemas sociales?					
Tema y subtema	"Géneros mayores". El cuento					
Aprendizajes esperados	Conoce las características de la literatura mexicana contemporánea a través del relato breve.					
Saberes teóricos (Aprendizajes declarativos)	Saberes heurísticos (Aprendizajes procedimentales)		Saberes axiológicos (Valores, normas, actitudes)			
- Ubicar el género del relato - Identificar algunas características de la literatura mexicana contemporánea - Lectura analítica de cuentos.	- Elaboración de un comentario a partir de lectura. - Análisis estructural del relato.		- Apreciar obras literarias como expresiones actuales de la realidad nacional. - Conocer nuevas expresiones del relato. - Valorar su percepción sobre la literatura.			
Actividades de aprendizaje						
Nombre y descripción de la actividad	Recursos educativos (material)	Fuentes de información	Evidencia de aprendizaje	Instrumento de evaluación		
1. Inducción. cuestionario diagnóstico de percepción. El estudiante contestará algunas preguntas para concientizar sobre sus gustos generales y literarios, así como sus metas en la vida.	- Formulario de Google almacenado en la nube: https://cutt.ly/hnFbH2r Nota. En caso de no contar con el equipo necesario se aplicará mediante copias fotostáticas con la impresión del siguiente archivo: https://cutt.ly/onFbLpm	Algunos reactivos fueron basados en: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 2018. Disminuye la población lectora. <i>Módulo de lectura (MOLEC) 2018</i> , (Comunicado de prensa no. 166/8), 4 de noviembre. https://cutt.ly/0nFbXNq	Base de datos en la nube con las respuestas almacenadas	Análisis diagnóstico gráfico grupal		
2. Desarrollo: Lectura guiada por el profesor del cuento <i>Álbum</i> de Alberto Chimal. El profesor leerá frente al grupo este relato corto con la finalidad de captar de sus estudiantes, comentará brevemente	- Copia fotostática del relato: https://cutt.ly/ynFneMs	Chimal, C. (2004). <i>Álbum. En Estos son los días</i> (p. 7). México: Conaculta.				
3. Aplicación e integración: Comentario escrito de dos párrafos. El estudiante realizará un texto de mínimo de dos párrafos donde plasme su	- Copia fotostática con preguntas generadoras: https://cutt.ly/CnFnIyM	Cassany, D. (2002). <i>Enseñar lengua</i> (p. 294). Barcelona: Gráo.	Texto escrito de dos párrafos	Lista de cotejo: https://cutt.ly/3nFnpJ0		

interpretación y/o análisis del relato corto, con la finalidad de evidenciar su comprensión lectora y expresión escrita y ser diagnosticada para la modulación de las siguientes sesiones.				
--	--	--	--	--

Secuencia de planeación 2: lectura

Asignatura:	Literatura 1	Sesiones	2	Minutos	100	Fecha de elaboración 27/02/2020
Contenido central	¿Tiene la literatura una misión frente a los problemas sociales?					
Tema y subtema	El cuento. Análisis estructural del relato de ficción 1					
Aprendizajes esperados	Conoce, detecta y registra los principales elementos del relato de ficción					
Saberes teóricos (Aprendizajes declarativos)	Saberes heurísticos (Aprendizajes procedimentales)		Saberes axiológicos (Valores, normas, actitudes)			
- Identificar elementos principales del relato de ficción: narrador, estructura y personajes. - Clasificar los tipos de narrador, estructura y personajes. - Distinguir qué elementos presenta el relato: <i>Luces en el cielo</i> (2018) de Fernanda Melchor	- Elaborar citas correctamente. - Registrar la identificación de los elementos mediante citas. - Presentar comentarios sobre el relato basados en el registro de los elementos estructurales.		- Conocer cómo se lleva a cabo un análisis minucioso en la literatura. - Apreciar obras literarias como expresiones actuales de la realidad nacional o mediata - Conocer nuevas expresiones del relato - Valorar la percepción sobre la literatura			
Actividades de aprendizaje						
Nombre y descripción de la actividad	Recursos educativos (material)	Fuentes de información	Evidencia de aprendizaje	Instrumento de evaluación		
1. Inducción. a. Recordatorio y enumeración sobre las características principales de la literatura mexicana. Mención general del resultado diagnóstico. El profesor comentará el estado de la percepción sobre la literatura de los alumnos, explicará la noción de literatura como arte, como método de análisis y como medio de reflexión. El profesor contextualizará sobre la autora que	b. Copia fotostática del relato: https://cutt.ly/unFnUIm	Melchor, F. (2018). <i>Luces en el cielo</i> . En <i>Aquí no es Miami</i> (p. 15-24). México: Random House.	Gráficos en la nube	Análisis diagnóstico gráfico grupal		

<p>abordarán en la clase y dialogará sobre la pregunta: ¿tiene la literatura una misión frente a los problemas sociales?</p> <p>b. Lectura guiada por el profesor y realizada por cinco estudiantes del grupo de <i>Luces en el cielo</i> (2018) de Fernanda Melchor como exponente de la literatura mexicana contemporánea del sur del país. Se hará énfasis en que conozcan la estructura externa del relato (dividido en cinco partes) que representan secuencias con grado de significado para su interpretación.</p>				
<p>2. Desarrollo: Ejemplificación del uso de citas y fichas de registro y análisis de elementos estructurales del relato (narrador, estructura y espacio) aplicado a "Álbum" (2004) de Alberto Chimal. El maestro realizará una síntesis en el pizarrón de los elementos estructurales del relato. Del mismo modo usará la guía de clase para ejemplificar, cómo se cita, cómo se registra y cómo se comenta un relato mediante fichas de contenido</p>	<p>- Copia fotostática de la guía de análisis https://cutt.ly/NnFnHMH</p>	<p>Hamui Sutton, S. (2009). "Modelo de análisis". En <i>Interpretaciones literarias como apertura hacia el universo del otro</i> (pp. 19-42). México: Universidad Iberoamericana</p>		
<p>3. Aplicación e integración: análisis de los elementos estructurales del relato <i>Luces en el cielo</i> mediante fichas de contenido. Los estudiantes realizarán una cita para comprender su forma y después cada estudiante se centrará en un elemento: ya sea narrador, estructura o personajes y</p>	<p>- Hojas o procesador de textos</p>		<p>Ficha de registro de un elemento específico del relato (narrador, estructura y personajes)</p>	<p>Lista de cotejo: https://cutt.ly/fnFnOZ y</p>

deberá identificarlos mediante citas directas sobre el relato. Se espera que a través del ejemplo de análisis pueden realizar el de un elemento pues de esta manera a través de la simulación del proceso, podrán comentar con mayor sustento el relato.				
--	--	--	--	--

Secuencia de planeación 3: escritura

Asignatura:	Literatura 1	Sesiones	2	Minutos	100	Fecha de elaboración 27/02/2020
Contenido central	¿Tiene la literatura una misión frente a los problemas sociales?					
Tema y subtema	El cuento. Interpretación del cuento a través del ensayo de opinión. 1					
Aprendizajes esperados	Conoce y escribe el género del ensayo de opinión como un medio de interpretación de la literatura.					
Saberes teóricos (Aprendizajes declarativos)	Saberes heurísticos (Aprendizajes procedimentales)		Saberes axiológicos (Valores, normas, actitudes)			
- Géneros textuales: El ensayo de opinión.	- Proceso de escritura: planear, redactar, revisar y corregir. - Hipótesis. - Desarrollo de la escritura a través del ensayo..		- Respeto a los derechos de autor. - Conocerse a sí mismo a través de la escritura. - Valorar la percepción sobre la literatura			
Actividades de aprendizaje						
Nombre y descripción de la actividad	Recursos educativos (material)	Fuentes de información	Evidencia de aprendizaje	Instrumento de evaluación		
1. Inducción: Explicación plenaria sobre el género del ensayo y la importancia de las preguntas en el proceso crítico de construcción de la opinión.	- Diapositivas: https://cutt.ly/cnFWpbW		Cuestionario de inducción	Cotejo		
2. Desarrollo: Hipótesis y primer párrafo. Uso de la guía didáctica y rescate de las fichas de registro para que los estudiantes se planteen preguntas sobre el relato "Luces en el cielo" (2018) de Fernanda Melchor y generen una opinión fundamentada.	- Copia fotostática de la guía de ensayo: https://cutt.ly/7nFmcDU	Melchor, F. (2018). <i>Luces en el cielo</i> . En <i>Aquí no es Miami</i> (p. 15-24). México: Random House Soria Fuentes, N. (2018). "Cómo se escribe un ensayo de opinión". En (B. Barajas Sánchez y R. Huitrón Torres, coords.) <i>Prontuario del estudiante</i> .	Redacción del párrafo de hipótesis	Cotejo		

		<i>Herramientas básicas para desarrollar la escritura.</i> México: CCH-UNAM.		
3. Aplicación e integración: redacción del ensayo de opinión a través del desarrollo de los argumentos que se generan a partir del primer párrafo, mediante la lectura y ejemplificación de los pasos de la guía (taller conceptual)..	- Copia fotostática de la guía de ensayo: https://cutt.ly/7nFmc dU		Ensayo de opinión sobre "Luces en el cielo" de Fernanda Melchor.	Rúbrica de evaluación: https://cutt.ly/1nFW MDn

5.2 Evaluación

5.2.1 Evaluación del desempeño

Una de las grandes pautas de la evaluación constructivista señala Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) resulta ser la evaluación del proceso, en ese sentido, la evaluación es una de las fases más importantes e imprescindibles del proceso educativo. Para tales efectos:

Otro tipo de instrumentos de evaluación formal son las llamadas pruebas de desempeño. Estas consisten en el diseño de situaciones donde los alumnos demuestran sus habilidades aprendidas ante tareas genuinas tales como aplicar una técnica de primeros auxilios, escribir un texto persuasivo, ejecutar una pieza musical, hacer un experimento, ejecutar una estrategia cognitiva compleja, solucionar problemas matemáticos, etc. (p. 388).

La estructuración de este instrumento debería considerar:

Que la tarea requerida corresponda con las intenciones de enseñanza, Que la tarea demandada represente el contenido y los procedimientos que se esperan conseguir en los estudiantes, Que la tarea permita a los estudiantes y sus habilidades implicadas, Que se empleen tareas reales y auténticas en la medida que sea posible. (p. 389).

Considero necesario en el nivel medio superior una evaluación formal que demuestre el desempeño de los estudiantes, pues existe una necesidad de renovación en la didáctica de la literatura: «Es necesario que la escritura se convierta en uno de los elementos importantes de la cultura básica del docente y del alumno, y escribir sea una actividad cotidiana como lo es hablar, ¿esto será posible?» (Barajas, 2013, p. 21). Esto es posible en el aula, la escritura me parece uno de los mejores métodos de evaluación y de ejercicio como fin de todas las habilidades comunicativas, es en este sentido que intento instaurar una evaluación

formal que examine el proceso de adquisición de las habilidades de lectura mediante la escritura de un ensayo crítico. El proceso también es evaluado mediante la revisión de las actividades de aprendizaje, estructuradas de acuerdo con los objetivos planeados, por último, considero que este tipo de evaluaciones sitúa al estudiante en un nivel más complejo para su educación futura, es decir, una práctica de escritura disciplinar graduada para estudiantes de bachillerato.

En ese sentido propongo como prueba de desempeño una evaluación suscitada del planteamiento descrito en el anterior apartado y que considere los siguientes rasgos:

Rubro para evaluar	Desempeño			
	Puntos	Bueno (Total de puntaje)	Regular (75% del puntaje)	Deficiente (50% del puntaje)
Estructura (Introducción, desarrollo y conclusión).	10			
Contenido (coherencia con la selección de relatos, desarrollo de la temática)	20			
Argumentación (formulación de la hipótesis y desarrollo de las razones)	30			
Significatividad e impacto social actual (enfoque crítico contemporáneo)	10			
Marco teórico y referencias bibliográficas (modelo analítico y relatos referenciados)	10			
Sintaxis y ortografía (proceso de revisión y corrección textual)	10			
Desempeño:	100			
CALIFICACIÓN:				

9 Rúbrica de evaluación del desempeño para ensayo crítico

5.2.2 Evaluación de la práctica docente

La importancia de la evaluación del desempeño docente es fundamental para detectar las oportunidades de mejora dentro de las funciones del profesorado “la práctica docente reúne los aspectos intrínsecos en el aula [...] Abordar la enseñanza desde esta amplia perspectiva posibilita su comprensión y ubica la necesidad de contar con sistemas diferenciados de evaluación docente acordes con el contexto educativo y características de los profesores” (Luna Serrano, 2011, p. 181). En el sentido descrito la instrumentación de estas evaluaciones debe atenerse a los

contextos específicos donde se lleva a cabo la práctica docente como el nivel educativo, el subsistema, el marco curricular e incluso su tipo de contratación, es decir todos los factores que afectan su desempeño docente como la personalidad del profesor, su producción de investigación, género, edad, experiencia y categoría académica, etc. (García Garduño, 2000); luego entonces, es un fenómeno complejo, más aún si nos encontramos dentro de una estratificación del espacio educativo gracias a la estrategia de contingencia.

De acuerdo con lo anterior, la investigación precedente coincide que en México: “los cuestionarios de evaluación son la estrategia más utilizada y a la vez una de las más cuestionada. Los principales propósitos de la evaluación de la docencia, con base a los puntajes que otorgan los estudiantes, se relacionan con el diagnóstico y la retroalimentación de los profesores para mejorar el proceso de enseñanza” (Luna Serrano, 2011, p. 182) y esto representa una de las estrategias de evaluación en el desempeño docente que se han implementado por antonomasia dentro del discurso de la docencia. No obstante, la selección de sus parámetros debe delimitarse de acuerdo con ciertos propósitos, “tradicionalmente se han distinguido dos finalidades en la evaluación del profesorado: la petición de responsabilidades y la mejora de la actividad docente” (Lukas, 2015, p. 166), la finalidad primera ostenta un motivo para la rendición de cuentas en una evaluación tipo sumativa para la institución educativa, la segunda, que es más competente, representa una evaluación formativa para el perfeccionamiento y desarrollo individual del profesor; es en esta categoría donde recaen los parámetros seleccionados para el quehacer docente.

Esta selección puede ser definida como una fase secundaria en el diseño de la evaluación del docente que en general comprende cuatro fases principales: Ideación, Desarrollo, Implementación y Metaevaluación. Dado que la cuestión que aquí abordamos es la del desarrollo, conviene decir que la elección de parámetros comprende a determinaciones de las funciones y responsabilidades de los profesores donde se estructuran “modelos de docencia bien establecidos y definidos [...] deberán establecerse las áreas de responsabilidad del profesor en el contexto institucional y sus funciones más importantes” (p. 168), para proceder a la formulación de los criterios de evaluación y de sus indicadores: “los criterios proveen una dimensión general de lo que será posible valorar en el nivel de realización alcanzado por el profesor mientras que los indicadores permitirán cuantificar las variables del criterio facilitando de esa manera la objetivación de la evaluación” (p. 166), por último, se fijan los estándares para la valoración de la práctica docente, es decir, “determinar los niveles de actuación del profesor considerados como aceptables” (p. 166). En el siguiente cuadro se sintetiza la fase descrita:

Desarrollo para la evaluación de la práctica docente	Parámetro
1. Determinación de las funciones y responsabilidades del docente.	Selección

2. Desarrollo de los criterios de evaluación y de sus indicadores.	Criterios e indicadores
3. Fijación de la valoración de la práctica docente.	Cuantificación

10 Creación propia. Adaptada de Lukas (2015).

En ese sentido, la determinación de las funciones y responsabilidades del docente se estructura de acuerdo con el contexto institucional donde se elabora la práctica, sin embargo, debemos atenernos a estas variables macrocontextuales, políticas y gubernamentales. Debido a ello, el desarrollo de la selección de criterios e indicadores para su cuantificación dentro del bachillerato tiene su fundamento legal en el “Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada” (DOF, 2008), este texto representa una miscelánea de competencias mediante las cuales se determinan las funciones y responsabilidades del docente mediante atributos del profesor en este sistema educativo y también pueden adecuarse para la rubricación de criterios e indicadores en el desarrollo de la evaluación. Al respecto, estructuro como conclusión a esta cuestión el siguiente cuadro:

Determinación de las funciones y responsabilidades del docente en la EMS

Criterio	Indicador
1. Organización continua y trayectoria profesional.	1.1 Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus procesos de construcción del conocimiento 1.2 Incorpora nuevos conocimientos y experiencias y los traduce a estrategias de enseñanza y aprendizaje. 1.3 Se evalúa y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. 1.4 Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en actividades académicas. 1.5 Se mantiene actualizado en el uso de las TIC. 1.6 Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
2. Dominio de saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	2.1 Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. 2.2 Explica la relación de distintos saberes con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

<p>3. Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del enfoque de competencias.</p>	<p>3.1 Identifica conocimientos previos y necesidades de formación de sus estudiantes, desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.</p> <p>3.2 Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones orientados al desarrollo de competencias.</p> <p>3.3 Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.</p> <p>3.4 Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de su comunidad.</p>
<p>4. Práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva e innovadora en el contexto institucional.</p>	<p>4.1 Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida cotidiana de los estudiantes.</p> <p>4.2 Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias.</p> <p>4.3 Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades.</p> <p>4.4 Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.</p> <p>4.5 Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.</p>
<p>5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</p>	<p>5.1 Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.</p> <p>5.2 Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.</p> <p>5.3 Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su</p>

	<p>superación.</p> <p>5.4 Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p>
<p>6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p>	<p>6.1 Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.</p> <p>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.</p> <p>6.3 Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.</p> <p>6.4 Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.</p> <p>6.5 Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.</p> <p>6.6 Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.</p>
<p>7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p>	<p>7.1 Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.</p> <p>7.2 Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.</p> <p>7.3 Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas</p>

	<p>de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.</p> <p>7.4 Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.</p> <p>7.5 Alienta que los estudiantes expresen opiniones, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.</p> <p>7.6 Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.</p> <p>7.7 Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.</p> <p>7.8 Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.</p>
<p>8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.</p>	<p>8.1 Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.</p> <p>8.2 Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.</p> <p>8.3 Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.</p> <p>8.4 Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.</p>

11 Creación propia. Adaptado de Lukas (2015) y DOF (2008)

Tipo de evaluación

Evaluación tradicional

Evaluación constructivista

- Reduccionista: promueve el conocimiento memorístico y descontextualizado.	- Procesual: redimensión del conocimiento para la representación de la actividad constructiva
- Productiva: se evalúa lo observable y no el proceso.	- Significativa: vinculación de las experiencias previas para generación del nuevo conocimiento.
- Cuantitativa: basada en normativas y criterios para imponer una calificación.	- Cualitativa: se evalúa la progresión de los objetivos de enseñanza.
- Funcionalista: énfasis en la formación y sumación.	- Funcionalista: énfasis en las situaciones de enseñanza (competencias).
- Unidireccional: evalúa sólo el aprendizaje y no la enseñanza	- Contextual: promueve una diversidad de situaciones de enseñanza.
- Restrictiva: sólo la institución define la situación evaluativa de forma autoritaria.	- Dialógica: permite la participación de todos los actantes educativos (hetero, auto y coevaluación).
- Condicional: la evaluación define lo que ha de hacerse.	- Continua: permite darle seguimiento a todo el proceso.
- General: se escogen parámetros que casi nunca se realizan en la enseñanza.	- Situada: recupera la función pedagógica con objetivos en la reflexión constante de las situaciones de enseñanza.

12 Creación propia. Basada en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002)

Gran parte de las referencias consultadas concuerdan que una suerte de fortalezas pedagógicas del profesor que intente valerse de los supuestos constructivistas debe recaer en la formación docente a través de las caracterizaciones de reflexión, mediación y toma de decisiones. Así “la concepción constructivista le ofrece al Profesor un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma en la planificación y en el curso de la enseñanza [...] Paralelamente, aporta criterios para comprender lo que ocurre en el aula” (Salé y Coll, 1999, p. 19) de tal modo que “La afirmación central es que el docente ejerce una importante función de mediación entre el alumno y el conocimiento” (Díaz Barriga Arceo, p. 11); en adición a estos ejes conductores, se propone el de socialización de la práctica docente, puesto que en esta apertura, la ubicación del ejercicio de la docencia se encuentra en concordancia con el paradigma sociocultural de la enseñanza, que interpone “el maestro es un facilitador del aprendizaje que media el encuentro de sus alumnos con el conocimiento” (Argudín y Luna, 2007). Al respecto, con la finalidad de identificar la consigna, se propone el siguiente decálogo sobre la caracterización de las destrezas del profesor constructivista para el nivel medio superior:

Fortalezas de un profesor constructivista

Cotejo

	Sí	No
Pedagógicas		
1. Domina y se actualiza continuamente sobre los contenidos de su disciplina o materia a enseñar.	x	
2. Revisa y cuestiona su propio pensamiento docente o de la llamada "docencia del sentido común".	x	
3. Adquiere conocimientos tanto teóricos como prácticos sobre la enseñanza.	x	
4. Analiza la propuesta educativa contenida en el currículo o del proyecto educativo de referencia.	x	
5. Posee competencias y saberes orientados a mejorar la práctica docente: planificación y preparación de actividades educativas, diseño de apoyos al aprendizaje, provisión de estrategias, manejo de un mejor clima de aula, fomento del aprendizaje cooperativo, entre otros.		x
6. Conduce una enseñanza estratégica centrada tanto en contenidos disciplinares como en actitudes y habilidades de dominio.	x	
7. Practica diversas formas de evaluación del aprendizaje y de la docencia misma que son integrales, equitativas, centradas en el proceso no sólo en los productos y orientadas a la comprensión y mejora de la enseñanza-aprendizaje.		x
Reflexivas		
8. Atiende el desarrollo pleno de las capacidades de la persona (profesores y alumnos), tanto en las esferas cognitiva como afectiva, moral y social.		x
9. Promueve el desarrollo de capacidades que permiten analizar críticamente tanto los contenidos curriculares como las situaciones prácticas que se enfrentan en torno a los mismos.	x	
10. Desarrolla competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura.	x	
11. Privilegia los procesos de construcción reflexiva del conocimiento en situaciones de experiencia cotidiana por encima de la apropiación memorística, acrítica y descontextualizada de éstos.	x	
12. Presta atención especial a la comprensión de los intereses, valores y contradicciones existentes en los contenidos y las prácticas de enseñanza, y en general a los fenómenos curriculares y educativos que afectan al profesor y sus alumnos.	x	

13 Lista de cotejo. Creación propia. Adaptada de Díaz Barriga Arceo (2000).

Considero que en mi ejercicio de la práctica docente me encuentro en el desarrollo de la adquisición de algunas fortalezas psicopedagógicas, sobre todo en lo concerniente a la atención de los y las estudiantes, así como al manejo del clima en el aula para suscitar la participación. De igual forma, en el empleo de evaluaciones situadas más estructuradas. En concordancia con el proyecto educativo a realizar, esta rúbrica fue creada para la ubicación de posibles áreas de intervención de mi práctica docente, en ese sentido partí del contexto actual de

contingencia nacional, de ahí que el criterio *D. Modalidad remota o a distancia* se encuentre presente para la formulación de estos indicadores. Al respecto, una revisión preliminar a la educación digital interpone la conformación de ciertas capacidades que se incluyen en este nuevo panorama para instituirse como *agentes* de formación en línea: formarse como docente en línea, haber realizado un curso como estudiante en línea, ayudar al estudiante a la adquisición de estrategias y destrezas adecuadas para la formación en línea, fomentar la interacción y propiciar la colaboración entre sus estudiantes, diseñar una carga lectiva y de evaluación adecuadas, indicar claramente qué se espera del estudiante, hacer saber el margen de tiempo para responder preguntas, mostrarse accesible y ser empático con el estudiante y su situación, ser flexible en la medida de lo posible (Borges, 2005, p. 8).

Sin embargo, como lo acota Larraz Lara, *et al* (2019): “Para desarrollar su tarea, los docentes no sólo deben utilizar las TIC de forma instrumental, sino también como recurso metodológico. Deben conocer los diferentes entornos digitales y sus posibilidades educativas” (p. 172), de ahí que sea todo un reto establecer parámetros para la evaluación de la Competencias Digitales del Docente pues representa un cúmulo de estrategias que la investigación educativa todavía no ha establecido pese a algunos esfuerzos de organismos internacionales. No obstante, la presente inclusión de las CDD en la conformación del criterio D fueron basadas en tres de los cuatro ámbitos de desarrollo de acuerdo con la revisión de los autores anteriormente mencionados, a continuación, se explican mediante un cuadro:

Ámbitos de desarrollo de la Competencia Digital Docente

Ámbito del aula: los docentes utilizan dispositivos digitales para el aula, diseñan programas y actividades de enseñanza y aprendizaje con las tecnologías digitales, gestionan el aula, hacen el seguimiento y evaluación de los alumnos con las tecnologías digitales y programan la enseñanza-aprendizaje de las competencias digitales de los alumnos.

Ámbito del centro educativo: los docentes utilizan y preservan las infraestructuras y las tecnologías digitales del centro, respetan la identidad digital de la institución, realizan el seguimiento y coordinación pedagógica con los recursos digitales institucionales e incorporan como suyas las estrategias formativas en el ámbito tecnológico del centro. *Este ámbito es el estratificado en determinado caso que la institución cuente con un ambiente virtual de aprendizaje propio, es decir, con una plataforma educativa –más común en instituciones de educación superior.

Ámbito de la comunidad educativa y entorno: los docentes utilizan y organizan los recursos de que dispone el centro para la participación social.

Ámbito de desarrollo profesional: los docentes configuran su entorno personal de aprendizaje, trabajan en red, gestionan su identidad digital, se forman permanentemente, modelan y lideran el uso de las tecnologías digitales.

14 Adaptación de Larraz Lara, *et al* (2019)

Por tales motivos, y de acuerdo con el sustento teórico-pedagógico revisado en este texto, al igual que se retomará lo concerniente a la experiencia docente en una misma reproducción del ejercicio en diversos subsistemas de educación media superior, considero que la situación educativa descrita hace propicia la reutilización de esta rúbrica para evaluar el desempeño de la práctica docente.

Criterio	Indicador	Fortaleza 10	Oportunidad 8	Debilidad 6	Amenaza 4-0	Resultado
A. Inferencia sobre el proceso de planeación	1. Enuncia el objetivo de la sesión o clase					
	2. Incluye actividades de aprendizaje					
	3. Presenta material de apoyo organizado					
B. Técnicas y estrategias para el proceso de enseñanza	4. Utiliza ejemplos					
	5. Realiza preguntas al grupo					
	6. Promueve la participación en las actividades					
	7. Contesta a preguntas, dudas o aclaraciones					
C. Conocimientos sobre el tema o la asignatura	8. Domina el conocimiento sobre la disciplina					
	9. Estructura con lógica los contenidos					
	10. Comunica los contenidos eficientemente					
D. Modalidad remota o a distancia	11. Conoce las plataformas educativas					
	12. Desarrolla un diseño instruccional del curso					
	13. Utiliza recursos digitales al alcance					
	14. Adapta las actividades a las posibilidades del grupo					
E. Experiencia en los subsistemas	15. Reconoce la planeación curricular del subsistema					
	16. Adapta los objetivos de enseñanza con su conocimiento					
	17. Adecua las sesiones con las observaciones del hospedador					
G. Importancia del registro de la actuación docente	18. Registra sus impresiones					
	19. Realiza un análisis FODA para repercutir en su formación					
	20. Identifica las áreas de intervención y estructura un plan					
					Total	

15 Rúbrica de evaluación del desempeño para la práctica docente. Creación propia.

CONCLUSIONES

La única licencia honrada y demostrable para enseñar es la que se posee en virtud del ejemplo. El profesor demuestra al alumno su propia comprensión del material, su capacidad [...] La enseñanza ejemplar es actuación y puede ser muda. Tal vez deba serlo. [...]. La enseñanza válida es ostensible. Muestra.

George Steiner

El contexto donde se llevó a cabo la intervención de la práctica docente y la estrategia didáctica fue el Colegio Preparatorio Vespertino de Xalapa. La investigación tuvo como fin orientar la inclusión del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior en la asignatura Literatura 1, impartida en el tercer semestre del subsistema de bachillerato general escolarizado, se localiza en las Competencias Disciplinarias Básicas, responde al eje “¿Tiene la literatura una misión frente a los problemas sociales?”. Debido a la estrategia de contingencia nacional tuve que virtualizar toda la aplicación y de esto se desprende un apéndice adjunto donde se registran las principales estrategias que implementé en el proceso educativo,

La hipótesis que desarrolla la investigación tuvo como objetivo la formación de lectores y escritores competentes a través del acompañamiento sobre los procesos de lectura para una selección de relatos mexicanos contemporáneos, cuya interpretación se manifiesta en la escritura de un ensayo crítico, toda vez que el hecho literario se revisa desde la oralidad que justifica el marco teórico. De esta manera, las estrategias de enseñanza competen a la estructuración de actividades que abarcan los actos de leer y escribir como medios de adquisición y comprobación de conocimientos, pero también de pertenencia a una comunidad.

Para lograr esto, analicé las posibilidades de dos relatos mexicanos contemporáneos, concretamente “Álbum” de Alberto Chimal en *Estos son los días* (Conaculta, 2004) y “Luces en el cielo” de la escritora veracruzana Fernanda Melchor en *Aquí no es Miami* (Random House, 2018). Estos relatos tienen una peculiar visión de la infancia pues son protagonizados por dos niñas y se

desarrollan en el espacio urbano de nuestra época. Su potencial es el de acercar a los lectores aprendientes a través de un contexto ficcional diferente al suyo de acuerdo con el primer relato, para culminar con el segundo relato que ficcionaliza el estado de Veracruz, es decir, explora un contexto similar al suyo, ambos persiguen el objetivo de “que los estudiantes aprendan a identificar las posturas que hay en la literatura frente a los problemas sociales, especialmente en la prosa mexicana”(SEP, 2017, p. 752) y se encuentran inscritos en el discurso de la violencia, la cultura de masas, la urbanización y las condiciones trascendentales-cotidianas propias de la niñez.

Una vez realizada esta ubicación, procedí a estructurar un marco teórico que comprendiera, por un lado, a las teorías literarias necesarias para analizar la selección de relatos mencionada desde una perspectiva crítica; me auxilié de la mirada posmoderna sobre algunos postulados de autores como Jean François Lyotard, Esther Díaz o Gilles Lipovetsky que me permitieron observar los relatos desde *lo no dicho* o la fragmentación narrativa para establecer algunas temáticas particulares que ayudan a orientar las lecturas de los estudiantes. Igualmente utilicé el criterio de análisis sociolingüístico para revelar la estructura subyacente de la selección a través de las teorías John Searle y Mijaíl Bajtín que proyectaron la forma lógica en los actos de habla simulados constitutivos del discurso de ficción. Los relatos exigen una participación mayor del lector en el proceso de lectura, de ahí que la recepción del lector sea importante para la comprensión cabal de los cuentos.

Por otra parte, todo el proceso de lectura utiliza como metodología el registro en fichas de contenido a través de una guía basada en los presupuestos de Finkel sobre la escritura-ejemplo del profesor, este recurso es crucial para relacionarlo con el eje de escritura que plantea un conjunto de pasos para la redacción de un ensayo donde se manifiesta la interpretación del estudiante (adaptado del modelo de Netzahualcóyotl Soria al ámbito de la didáctica de la literatura). En ese sentido, se concreta el enfoque pedagógico de la alfabetización académica temprana de acuerdo con Marín o López-Bonilla, proveniente de Paula Carlino y de las teorías de literacidad (como en Daniel Cassany, Virginia Zavala, entre otros) e incluye también a la técnica de Escritura a través del currículum de Charles Bazeman. Estos enfoques intentan instaurar prácticas funcionales de la cultura escrita en todas las disciplinas, es decir, en las asignaturas curriculares, o bien, explorar el potencial epistemológico de lo que las personas hacen cuando leen o escriben y ayudan cumplir la función propedéutica del bachillerato para la educación futura de los estudiantes.

El cambio paradigmático del contexto mundial involucró un arduo trabajo por parte del docente, de ahí que existen betas de desarrollo al ambiente digital que por cuestiones del tiempo lectivo del semestre en el bachillerato no pude estructurar, pero que pueden enunciarse a manera de impresiones en el apéndice final. No obstante, el presente trabajo testimonia dicha labor, toda vez que

se concretó en algunos resultados significativos sobre todo en la propuesta de hipótesis realizadas por los estudiantes, característica enigmática que llama mi atención, pues la gran mayoría de los alumnos utilizó como medio de análisis estructural a los personajes protagónicos infantiles a través de esa constante de identificación que practica el adolescente en esta etapa de intenso tránsito; de ahí que comprobara que la espacialidad o el contexto próximo no es su detonante de interés, sino las acciones complejas de personajes infantiles-juveniles, metáfora de su condición de crecimiento y posibilidad. Los ensayos de opinión producidos distaron mucho de lo esperado, el uso de citas casi nulo y argumentos que no concretaban las temáticas propuestas fue probablemente un fruto de ese enfrentamiento con la educación virtual para la que no nos encontrábamos preparados.

Sin embargo, su opinión original subyace en la interpretación, pues me encuentro seguro que la materia prima que genera sus dudas se encuentra presente y que con un poco de atención al detalle —sin mencionar la exacerbada cantidad de alumnos que existen por grupo—podría corregirse para una mejoría de esta estrategia, al fin y al cabo, la formación docente representa un continuo mejoramiento constante y permanente para adecuar la enseñanza y suscitar el aprendizaje. Me parece que en mi tránsito por la enseñanza en este nivel comprobé que existe una necesidad tangible de orientar los procesos de lectura y escritura, no sólo en asignaturas del área de lengua o de humanidades, sino a lo largo de todo currículo y que de acuerdo con mi proposición inicial de inclusión de teorías disciplinares (sociolingüística, posmodernidad) e implementación de nuevos enfoques pedagógicos (alfabetización académica, literariedades) es más que plausible para este nivel. Los productos generados para tal empresa, las metodologías como guías didácticas para leer y escribir a través del discurso de ficción me parecen proclives para incentivar el desarrollo de lectores y escritores competentes, incluso podrían formularse como una unidad didáctica, pese a que involucre un trabajo más extenso en la fase de evaluación pues estas producciones deben leerse a detalle para comprobar el desarrollo de ese conocimiento en los estudiantes.

Concluyo este trabajo con la enunciación de la experiencia, pues considero que el objetivo principal de la profesionalización en el área de docencia de la literatura se ha cumplido, no resta más que invitar al lector a retroalimentar constructivamente esta investigación.

APÉNDICE. Enseñanza de la escritura ante la estrategia de contingencia nacional

Porque «todo maestro es maestro de lengua» y, por ello, saber gestionar la lengua en clase ayudará a construir mejor su tarea.

Daniel Cassany

En el preciso momento en que construyo esta reflexión me encuentro cerrando un ciclo escolar cargado de labores burocráticas exacerbadas que, si bien no lectivas, involucran diversos eventos como la entrega de informes de actividades a dos instancias diferentes de una misma institución escolar, la búsqueda, reunión y organización de evidencias para participar en la evaluación del desempeño docente, rediseños instruccionales para adecuar un curso en una nueva plataforma, seminarios de capacitación para poder *facilitar* más el aprendizaje en línea, entregas de trabajos finales, juntas académicas, entre otros pormenores donde se instituye actualmente la esfera de la docencia y que son consecuencia mediata de los cambios que ha sufrido el mundo en estas circunstancias de incertidumbre. Ante tales situaciones, resulta de pertinencia catártica el registro y racionalización de la experiencia del profesorado donde no sólo los docentes se enfrentan a este escenario, sino que involucra a la humanidad entera.

Vivir la pandemia sin escribir sobre la experiencia educativa y el cambio paradigmático que azota actualmente a la humanidad resultaría un error. Una de las consecuencias del fenómeno de globalización precisamente fue la expansión de las configuraciones sociales que dieron paso a la conformación de las sociedades de información caracterizadas por el desarrollo de las tecnologías comunicacionales y el consecuente efecto sobre la capacidad de sus miembros para obtener y compartir cualquier información de manera instantánea, en cualquier lugar donde se tenga una conexión. Lyotard (1998) apuntaba a que la posmodernidad es el impacto que han tenido los cambios en las sociedades postindustriales que transformaron todas las narrativas del arte, la ciencia y la cultura, entre ellas la de la educación y la tecnología, en todas sus facetas.

El instinto de supervivencia del ser humano se ha caracterizado por la adaptación a circunstancias hostiles que ha puesto a prueba su capacidad de construir su propia realidad colectiva; en este sentido: «la pandemia y la cuarentena revelan que hay alternativas posibles, que las sociedades se adaptan

a nuevas formas de vida cuando es necesario y se trata del bien común. Esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI» (Da Sousa, 2020, p. 79). Dichas alternativas representan una transformación total del panorama educativo, pues la estratificación de un ambiente presencial a uno digital ha cambiado sobremanera las formas de educar y me parece que después de este tránsito los procesos de enseñanza y aprendizaje no serán los mismos, un retorno seguro a las clases presenciales me parece que se encuentra lejos de ser posible, al menos tal y como lo conocíamos: «a futuro [...] el panorama que dejará la crisis sanitaria y educativa incidirá de manera profunda en las instituciones de educación [...], dado que implicará prepararse para un regreso a clases en una crisis económica, de recesión y con recortes en la inversión pública» (Didriksson, 2020, p. 159). Algunos otros autores vislumbran un ambiente semipresencial en el ideal cada vez más incierto del retorno a clases:

Esta [nueva] visión del mundo permea todos los órdenes de la vida y nos lleva a cuestionar el *statu quo* bajo un principio de esperanza que busca nuevas formas de vida, personal, familiar o laboral. Generar una estrategia apoyada en tecnologías digitales va más allá de la operación práctica; constituye un ejercicio intelectual que permita llevar a cabo la práctica docente en un modelo semipresencial o completamente a distancia (Barrón Tirado, 2020, p. 71).

Considero que la revitalización que tiene ahora el valor tal vez clásico de la esperanza es un actante para mitigar la incertidumbre, y esto se ve ejemplificado en un cambio patente —o intento de— sobre las formas de accionar el dispositivo educativo que hoy en día es necesario enunciar: la educación en línea, a distancia o remota, se ha establecido en gran parte del mundo a pasos trémulos y su institucionalización representa ya un paradigma permanente, como ejemplo de la vida cotidiana, ahora son comunes e innumerables los seminarios, cursos, programas de capacitación, congresos, clases, incluso instituciones educativas que se alojan exclusivamente en plataformas digitales y que son ofertados en línea; desde este punto, los profesionales de la educación nos hemos encontrado ante la obligación inmanente de reconfigurar nuestra práctica docente.

En estos sentidos, el presente texto parte de la experiencia vital que se llevó a cabo en el segundo semestre de la estrategia de contingencia nacional, registra los modos de actuación empleados para la consecución de los objetivos de enseñanza. En primer lugar, se recurre a la introspección para localizar una propuesta necesaria sobre el quehacer del docente en línea en el contexto social de las instituciones educativas públicas, involucrando a los procesos de planeación, práctica y formación docente, así también el de los conocimientos disciplinarios necesarios para llevar a cabo las labores de enseñanza. En segundo lugar, se sintetizan las reflexiones generadas a partir de la experiencia en la modalidad a distancia, la necesidad de alfabetización digital tanto para docentes como para estudiantes y el rezago que muchas veces se presenta en el alumnado por nuevas amenazas que se muestran en esta modalidad de

educación, por último, se concluye a través de una recapitulación para conformar la importancia del registro de la actuación docente ante esta crisis.

I. Formación docente ante la estrategia de contingencia nacional

I.1 Formación docente lado A

Reformularé un párrafo anteriormente escrito, básicamente esta operación tuvo que realizarse en todos los ámbitos del saber ante la irrupción de la pandemia: *todavía a principios del primer semestre del 2020 tuve la oportunidad de visitar en uno de los cursos que orienté la cita más famosa del filósofo español Ortega y Gasset (1914), con el objetivo de explicar y dar la bienvenida a mis alumnos de manera presencial en un curso para mejorar su composición escrita: «Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo a mí» (p. 16), el abanico de interpretaciones que posibilitan estas palabras han configurado una explicación que estructura un mundo; una realidad que, bipartita y para bien o para mal, ayuda a la construcción de mi perspectiva sobre diversos ámbitos y, en específico, el de la docencia. Hoy sin duda los ecos de estas palabras cimbran en esta reubicación del mundo y el ser que puede trastocar todo tipo de esferas de acción humana y sin embargo persiste: desde la moral hacia la ética, el ser humano se construye a través del diálogo con su yo (ego, voz) y con la circunstancia, es decir, el exterior, los otros (lo social, la comunidad o la masa anónima) en un continuo dialógico que puede estructurar la cognición de la realidad, ahora digital. Pero ¿qué pasa cuando las circunstancias y el ego son estratificados hacia un nuevo escenario?, ¿cómo se reconfigura la noción de formación docente dentro de una crisis sanitaria que afecta a todos los estamentos sociales?, ¿qué acciones son las más pertinentes?*

Reviro primero al pasado: en los principios de mi profesionalización no había concientizado que la cita también podría reivindicarse hacia uno de los procesos educativos: el de la formación docente. Como profesor primerizo, aquel que se inicia hacia la empresa titánica de conocer desde diversas perspectivas la enseñanza y el aprendizaje, esta categoría era ajena a mi conocimiento, aunque, si bien había sido capacitado en constantes ocasiones sobre saberes teóricos y prácticos que me habilitaban funcionalmente para desarrollar una clase, lo cierto es que jamás había tenido la oportunidad de abordar este tema y, sobre todo, cuáles habían sido los beneficios que esto traía consigo. Ante esta ubicación pude al fin entender que la caracterización reflexiva es el principal paso para que este proceso se concrete, en otras palabras, este tipo de formación involucra una introspección, crítica, meditativa y con aras a la objetivación de la docencia.

En esta categoría es donde puedo ubicar que la formación del profesorado compete a la construcción del “yo” con fines de renovación, es decir, a una reestructuración consciente: «formarse no es más que un trabajo sobre sí mismo, algo imaginado, deseado e intencionalmente propuesto a través de los medios que se ofrecen o que uno procura conseguir» (Asprelli, 2012, p. 95). En ese sentido, la decisión de formarse se encuentra en el profesor, no es posible que los frutos de estos aprendizajes se concreten, sino se tiene una apertura ante

dicho evento: «en la formación el fin está puesto en uno mismo» (p. 98). Los otros, las circunstancias, aquellas prácticas cotidianas que se vislumbran en el aula, son un elemento importante e imprescindible, sí, pero lo cierto será que «la formación docente es considerada un trayecto. Por este entendemos un proceso iniciado mucho antes del ingreso a la institución formadora y que tiene que ver con las vivencias y experiencias escolares. Se combinan y se imbrican situaciones escolares vividas en el sistema educativo formal y no formal» (p. 97).

De esta característica de reflexión debe suscitarse un cambio de percepción sobre las tareas en el aula, es decir, el profesor sería capaz de dialogar con su “yo”, mediante formulaciones y detecciones hacia posibles líneas de aplicación con el objetivo de mejorar en su profesión. Esto corresponde a un proceso donde el producto principal es generar un aprendizaje para que el ser docente se estructure, en términos de la jerga hegemónica: ser competente, manejar el saber, generar conocimiento, etc. De acuerdo con lo anterior, detecto algunas caracterizaciones en las que la formación docente involucra diversos sentidos, no obstante, la principal sea la reflexibilidad sobre la práctica, y me parece que a través de este ejercicio se lleva a cabo una concreción de resultados pues como se menciona en el anterior párrafo, mediante esta práctica el profesor se profesionaliza: a través de mi formación totalizo mi circunstancia, rememoro experiencias, las transporto a posibles oportunidades, reformulo mis acciones.

Renovación, espíritu crítico, participación y una condición activa sobre el desarrollo de la acción del profesor remiten a una condición permanente y a un continuo que también es parte de la formación en docencia. La puesta en escena que representa una clase no es más que la fase intermedia de una labor que se organiza y planifica, se actúa y por último se evalúa. En este último punto, me parece que las consecuencias sobre la formación decisiva son patentes, pues esta fase de la educación no remite sólo a ser formativo con los alumnos, sino y también con uno mismo. Sin duda alguna este ejercicio compete al ser individual y, si bien la formación docente puede considerarse «un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades» (Asprelli, 2012, p. 98), la compartición entre pares es otro ejercicio que dota la reflexibilidad necesaria para llevar a cabo un proceso eficiente. Dialogar sobre y con las vivencias de los otros iguales, representa un motivo para socializar nuestras reflexiones y renovar visiones que, por un lado, trastocan a la experiencia vital de los profesores, y por otro, ayudan a idealizar situaciones afrontadas con la finalidad de saber actuar en el aula.

1.II Formación docente lado B

Reviro ahora al presente, y como una especie de sentencia recuerdo leer que la formación del docente posee el estandarte de la permanencia, esto mismo no ha cambiado, muchas veces he percibido que me encuentro esclavizado al ordenador entre las clases, la capacitación y la investigación, sin dejar de mencionar la labor evaluación para los y las estudiantes, la circunstancia mencionada a veces representa una suerte de lado oscuro de la docencia y

actualmente se ha agudizado. El ejercicio de la práctica docente actual requirió una reconstrucción de las oportunidades ante un ambiente nuevo, del que yo no había sido más que mediador semipresencial. Una frase que recuerdo mucho de algunos de los cursos en los que recientemente he participado es la siguiente: *todo profesor en línea debió ser un estudiante en línea*, del mismo modo que todo profesor antes de serlo fue estudiante; es decir, conocer y experimentar para profundizar sobre las dos caras de una misma moneda: «las estrategias y destrezas que debe emplear, la interacción y complicidad que necesariamente debe fomentar, no pueden ser completas si el docente no ha sido antes [...] un estudiante en línea» (Borges, 2005, p. 4). Considero que mi inclusión en un posgrado virtual me ayudó a un posicionamiento más empírico sobre los nuevos modos educativos, a comparación de muchos otros colegas, mi experiencia como estudiante de una maestría en modalidad a distancia, *me facilitó el ser facilitador*. Gran parte de las estrategias gubernamentales intentaron realizar capacitaciones a otros docentes, sin embargo y como ejemplo:

No se analizaron las condiciones del profesorado ni de las familias. En una encuesta aplicada por la sección 9 del SNTE/CNT a docentes de la Ciudad de México, 58 por ciento respondió que cuenta con una formación digital básica, 16 por ciento afirmó que sólo tiene un teléfono inteligente para acceso a plataformas digitales, y únicamente 1.7 por ciento está en condiciones de manejar programas de diseño. En la misma encuesta, los profesores manifestaron que sólo 25 por ciento de sus alumnos tiene una computadora conectada a internet en su casa, y que 75 por ciento de sus padres o madres tienen que salir a trabajar fuera del hogar (Díaz Barriga, 2020, p. 21-22).

Las desigualdades sociales tanto del profesorado como de las familias han sido expuestas como uno de los grandes problemas para suscitar la educación en México y, de entre todos estos rezagos ubicados, una problemática que aqueja al sector público es la falta de recursos necesarios del propio cuerpo de docentes para cumplir en corto plazo con una capacitación —que no formación— docente. En este sentido una revisión preliminar a la educación digital interpone la conformación de ciertas capacidades que se incluyen en este nuevo panorama para instituirse como agentes de formación en línea: formarse como docente en línea, haber realizado un curso como estudiante en línea, ayudar al estudiante a la adquisición de estrategias y destrezas adecuadas para su formación en este ámbito, fomentar la interacción y propiciar la colaboración entre los y las estudiantes, diseñar una carga lectiva y de evaluación adecuadas, indicar claramente qué se espera de las y los aprendientes, comunicar el margen de tiempo para responder preguntas, mostrarse accesible y ser empático con las y los estudiantes y su situación, ser flexible en la medida de las posibilidades (Borges, 2005, p. 8), etc., y un sinnúmero de acciones concretas que debemos llevar a buen fin con afán de enseñar; bajo las circunstancias ideales, afortunadamente he intentado, con los recursos disponibles, acceder a estas concreciones dentro del proceso de enseñanza.

I.III Competencias

Phillipe Perrenoud (2004) señala un concepto importante que el profesorado debe tomar en cuenta para definir a la competencia como «una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones» (p. 8). De esta definición el aspecto más rescatable, señala el mismo autor, es que las competencias profesionales son creadas en la formación, sin embargo, deben relacionarse con situaciones cotidianas en diversos escenarios laborales. Ante la crisis ya habitual sobre la estrategia de contingencia, fue necesario replantear la formación docente y adecuar la configuración de competencias que estuvieran acordes con la situación: «no se trata de dar clases en línea, se trata de aceptar la realidad como base del aprendizaje de los alumnos» (Díaz Barriga, 2020, p. 28). De acuerdo con lo anterior, Daniel Cassany (2021) explica:

En marzo de 2020, las escuelas cerraron a causa de la pandemia de covid-19. De golpe empezaron a dar clases por internet desde casa, con equipo personal, sin preparación. [...] En ese momento, muchos pensaron que la teleeducación era cambiar el aula por un canal de video (Meet, Zoom, Collaborate) manteniendo horarios, programa, ejercicios. [...] Como mínimo la covid-19 ha servido para popularizar la distinción entre sincronía y asincronía de los estudios de comunicación mediada por ordenador. [...] Los maestros más experimentados saben que la teleeducación se basa en la asincronía, aunque los encuentros síncronos sean importantes para motivar y orientar (p. 101).

El proceso de planeación en la modalidad a distancia representa un arduo trabajo por parte del docente, mucho más profundo y minucioso que el elaborado para un ambiente presencial, la planificación de los contenidos debe ser más ordenada y tener todas las actividades precargadas que se adecuan conforme al desarrollo de los cursos y los grupos, es decir, la clase debe ser estructurada en su totalidad, con antelación y sin excusas:

El diseño de un curso en línea puede tener un alto componente conceptual o procedimental, pero puede dejar de lado el aspecto procesual y social del aprendizaje [...] Si el docente no tiene en cuenta la marcada influencia de la interacción y la colaboración en el aprendizaje del estudiante estará reforzando la individualidad y el aislamiento del estudiante, factores que podrían llevar a una situación problemática. (Borges, 2005, p. 5).

De ahí la importancia imperativa de la organización de los materiales, pues en el ambiente virtual dentro de una clase sincrónica, por ejemplo, es muy difícil dar lugar a improvisaciones. La calidad del diseño de materiales es vital, pues sin la consecuente “facilitación” de estos, los estudiantes corren peligro de perderse en un mar de información cibernética. Al igual que en el ambiente presencial es necesario un diagnóstico sobre las posibilidades del alumnado, en este caso para conocer a los estudiantes que sólo pueden acceder a las clases mediante un solo dispositivo electrónico, que en la mayoría de los casos es el celular.

A tientas, los docentes actualmente y en cierta medida reviramos a algunos postulados conductistas tradicionales, basándonos enteramente en los

actos de prueba, error y recompensa; en cierto modo, para muchos de nosotros la nueva modalidad impone el reto de construir un aula dentro de la pantalla, donde se escapan de nuestra intervención algunas configuraciones espaciales, por ejemplo, en la atención del alumnado. Muchas veces la clase se convierte en una carrera contra el tiempo, tan breve que tanto las plataformas de videoconferencia con licencia gratuita pero limitada, como la nula transmisión de cámara que, por comodidad o impedimento, los estudiantes practican resultan un grave problema. Así, llego a la conclusión de que muchas veces todas las planeaciones perfeccionadas se inmutan ante estas variables contextuales, la comunicación efectiva para con los alumnos a veces es obsoleta, las lecturas al respecto sólo enuncian lo que debes lograr y el reto de alcanzar estas competencias consiste en las decisiones estratégicas que se toman en ese momento: dentro de la puesta en escena que representa una clase, algunos actos como realizar preguntas al grupo o promover la participación pueden tornarse en un milagro, he sido testigo en varias ocasiones cuando ningún alumno responde ante estas instrucciones.

Hace poco leí en una publicación especializada sobre didáctica de la literatura, un artículo que versaba sobre las estrategias de enseñanza dentro del encierro. En este caso el autor se refería a la instauración de una pedagogía crítica para los reos en las penitenciaras españolas; sin embargo, fue imposible que no pensara en el panorama actual de la educación en México, es cierto, las formas de dar clase se encuentran más próximas a las de aislamiento penitenciario por la crisis de contingencia que a las de innovación en la escuela: «hemos convertido a esta institución en el lugar de reclusión de los niños y adolescentes para que dentro de un horario aprendan un plan de estudios y usen sus libros de texto, no para que desarrollen aprendizajes significativos» (Díaz Barriga, 2020, p. 25), sólo con la plausible diferencia de que aún en esas circunstancias las clases de los reos eran presenciales. Frugoni (2020) culmina su singular reflexión sobre la educación literaria tras las rejas con una frase definitoria:

Poner en discusión cierta mirada “salvacional” [sic] que se tiene sobre la literatura, en especial la poesía, e interrogar las condiciones sociales e institucionales que hacen posible que leer y escribir literatura sean parte de proyectos que dignifican las vidas, rompen el aislamiento y tienen el potencial de denunciar las violencias y los silencios que nuestras sociedades imponen (p. 39).

Me parece que el mérito de las materias que oriento puede ser ese, el de escape hacia los mundos posibles que la literatura y la escritura pueden generar, representa en estos momentos un potencial epistémico que, sin lugar a duda, ayuda a muchos de nosotros para sobrellevar, tanto a los estudiantes como a los docentes o a cualquier individuo, el privilegio del aislamiento. Llama también mi atención que en esta publicación reciente —a finales del año pasado—, ninguno de los autores reflexione acerca de los cambios que la didáctica de la lengua y la literatura ha tenido gracias a la pandemia, retomando las palabras de un prestigioso autor mexicano: «la preocupación que ha orientado todas estas

decisiones es “salvar” el año escolar, no necesariamente analizar las opciones de aprendizaje que esta circunstancia ofrece a los alumnos, sino cumplir el currículo formal y calificar a los estudiantes» (Díaz Barriga, 2020, p. 24), al parecer esto se presenta no sólo en nuestro país.

II. Ámbitos, experiencias e importancia de la práctica docente

La experiencia de practicar las clases en línea es una subversión a gran parte de los enfoques educativos, antes de la inclusión de la estrategia de contingencia mundial, se vislumbraban posturas críticas en cuanto al aprendizaje en este ambiente, cuyo recelo se explica a través de la conformación histórica del discurso educativo, como lo retoma Palamidessi (2006):

Es posible afirmar que existe un malestar básico que atraviesa el encuentro histórico –tan complejo como inevitable— entre las escuelas y las TIC. El trabajo y la definición de la misión de los docentes se construyó en el espacio social ordenado por el proceso de construcción de las sociedades nacionales. El docente fue históricamente un representante de un orden social y cultural, portador de unidad de sentido y una comunicación imaginada (la nación). La alteración de este suelo de constitución ha generado, desde hace ya algunas décadas, una sensación estructural de impotencia, agobio o debilitamiento de la tarea docente (p. 27).

Pero, ¿qué sucede cuando estas circunstancias de un momento a otro son inevitables?, si bien ya las reflexiones acerca de la educación habían dado cuenta de que era inexorable la inclusión de las tecnologías aplicadas a su ámbito, no obstante soy en parte producto de esta relación; sin embargo, la pandemia aceleró el proceso de aculturación de las redes informáticas, ahora forzada, ya que ningún docente se encuentra exento en estos momentos de incursionar y valerse de estas herramientas para dar clases. Han sido incontables los casos de exposición de profesores que se encuentran apáticos ante la imposición de la modalidad a distancia, cada semana en redes sociales se exhibe a maestros que pierden los estribos y que, de manera injusta, se desquitan con el alumnado; tan es así que se constituye en los principales tópicos de moda, retomando las palabras de Palamidessi (2006) “la voz y la identidad de los educadores se ha debilitado” (p. 27) y la sociedad no ha cambiado su costumbre medieval de inclemencia sobre este nuevo coliseo digital.

II.1 Ámbitos de la modalidad remota

Resulta un tópico significativo de igual forma, la experiencia derivada del quehacer diario como profesor, se cambió el pizarrón por la pizarra electrónica, las copias fotostáticas por el visualizador de PDF, el plumón por el ratón, el salón de clases por la sala de videoconferencias, los exámenes departamentales por los *quiz*, la atención personalizada por el correo electrónico, incluso por los servicios de mensajería instantánea; y así sucesivamente el nuevo ambiente digital marca una brecha entre la zona de confort presencial asimilada para

algunos docentes, a la conjunción del espacio personal con el laboral, los nuevos términos como *home office* o trabajo remoto figuran entre los vocablos más recientes para la regulación de estas nuevas actividades y representan parte de la identidad actual del escenario educativo, la nueva imagen del profesorado se encuentra en estos momentos constituida por medio de píxeles. José Luis Martínez Suárez (2020) explica:

Una práctica docente reflexiva y sensible, que tanta falta hace en nuestras aulas, [...] integran [...] comunicaciones absolutamente necesarias en un mundo que, ahora, cambió por completo a partir de la contingencia sanitaria provocada por el Covid19. En esta transformación total de la realidad, con mayor énfasis necesitamos modificar las formas de concebir la enseñanza en todos sus ámbitos. (p. 10).

Esta necesidad se encuentra latente en las modificaciones que dan sentido ahora a mi labor y en esta introspección doy cuenta de que, si bien había mencionado la facilidad empírica que me brindó el ser estudiante a distancia, nunca caí en cuenta hasta en marzo del año pasado que la carga laboral para los docentes en este escenario digital es superior con creces de lo que habría imaginado en un primer momento. Los procesos de automatización que ofrecen las plataformas digitales básicamente obligan a la revisión de un cúmulo de información exorbitante, si antes de la pandemia se podría destinar un espacio para la calificación dentro del aula de clase, entre la tradicional fila de espera, a la labor evaluación conjunta entre pares, o a vislumbrar el lenguaje corporal de quien no ponía atención y mediar para recuperarla, hasta el diálogo y retroalimentación inmediato, es decir, a la convivencia social con el estudiantado que no se limita de ninguna manera a la facilitación de contenidos disciplinares. Esto en la actualidad no se concreta, en la efímera sincronía de las videoconferencias, cuya sintonía muchas veces no deja lugar para el esparcimiento social, hace falta tiempo para brindar una atención más personalizada, tiempo que se traduce en cifras monetarias para las estadísticas del Estado que no puede invertir o en que el grupo debe entrar a otra sesión de otra experiencia educativa.

Existen muchos estudiantes que no cuentan con los recursos o estabilidad en el servicio de red necesarios para participar en las clases, existe también apatía y desinterés de algunos de estos, se presentan casos de docentes que son incapaces de formular alternativas asincrónicas como video clases por temor a hacerse virales, o bien, no presentan alternativas plausibles con un número superlativo de estudiantes rezagados, en general, todas las justificaciones han llegado al absurdo casi existencial. Sensibilizar y reflexionar acerca de esto dota al registro de un panorama nada alentador, como mencionaré más adelante, Prenski (citado por Gallardo, 2012, p. 10) proyectó una capacidad innata de los estudiantes sobre sus competencias digitales y resultaba casi un hecho de que estos mismos tenían una destreza con un gran potencial para su educación, mucho más estructurado que los docentes no nativos de este nuevo lenguaje. Con la inclusión de la pandemia y el nuevo escenario educativo «estamos ante una nueva generación de alumnos [...] vinculada con la tecnología digital [...] Sin

embargo, esto no significa que puedan aprender con la tecnología; saben usarla para comunicarse, para las redes sociales, pero no necesariamente la emplean como un recurso de aprendizaje» (Díaz Barriga, 2020, p. 22).

No obstante estos estratos alarmantes, la modalidad a distancia en el quehacer docente me ha permitido utilizar recursos que antes no podía implementar. Para algunas instituciones educativas los proyectores y una conexión a internet son un lujo, gracias a la estrategia de contingencia pude aplicar algunas estrategias de enseñanza de las cuales solo había leído sobre su conveniencia de integración, desde esta perspectiva utilicé los recursos digitales a mi alcance: como un uso creativo de presentaciones dinámicas, procesadores de texto sincrónicos que permitieron la participación por medio de la escritura individual o colaborativa de los alumnos, incluso pude hacer uso de los elementos multimedia como videos explicativos o recreaciones de algunos géneros que en otras circunstancias hubieran sido imposibles, me acerqué un poco a la gamificación, pues pude implementar juegos de cuestionarios para revisar algunos contenidos teóricos y para que los alumnos interactuaran de manera sincrónica, esto último «sólo en el caso excepcional de que la familia cuente con conectividad a internet y que además existan suficientes equipos de cómputo para cada hijo, el empleo de los cursos en línea podría llegar a funcionar» (Díaz Barriga, 2020, p. 23); es decir, en la medida de lo posible, intenté adecuar las actividades a las necesidades de la población estudiantil, que sin duda se tradujo a la posesión de los recursos disponibles para su formación en este ambiente de estudios.

III. Enseñanza de la escritura ante la estrategia de contingencia nacional

Si el avance tecnológico digital es el de mayor innovación en esta época, el trabajo docente y la humanidad se han servido de herramientas tecnológicas para facilitar el quehacer desde tiempos inmemoriales, es decir, el alfabeto, el libro de texto, el ábaco y otros materiales didácticos también representan o representaron un elemento que facilita el trabajo docente. No obstante, y es cierto, uno de los efectos de la globalización entendida, en este caso, como «el proceso de creciente interdependencia social a nivel mundial» (Palamidessi, 2006, p. 18) es que la expansión y velocidad de estos procesos incentivaron a la desacralización de la escuela como medio de adquisición legítimo de los conocimientos, en parte por la ya conocida pérdida de poder de los estados-nación. La instauración de una red internacional de información dotó a los estudiantes de un cúmulo interminable de información que por un lado genera el fenómeno mencionado y por otro la credulidad de que el individuo posee el conocimiento al alcance de su mano.

Estas condiciones incentivaron a la creación de revoluciones que integraron las imbricaciones sobre la tecnología y los modos de educar, en ese sentido el ser humano se ha hecho codependiente de la tecnificación del medio natural, es decir, de las relaciones humanas geográficamente más distantes pues la tecnología actúa como un elemento para acercar al individuo a lugares inhóspitos, en el siglo pasado esto era impensable para la realidad nacional:

«Internet se convierte en una poderosa metáfora de nuestras vidas, los sujetos instauran una nueva forma de relacionarse al conectarse y desconectarse de la realidad, esto es una nueva forma de interacción social» (Palamidessi, 2006, p. 21). Las influencias de la globalización y digitalización de las tecnologías tienen como consecuencia en los procesos educativos que exista una gran cantidad y diversidad de datos. Narrativas inabarcables pues los estudiantes se encuentran bajo el escenario de flujos electrónicos de información globales que constituyen en gran medida su identidad, es decir, «la escuela deja de ser definitivamente el canal privilegiado mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con la información sobre el mundo» (p. 23).

Si bien esta condición puede ser abarcada desde un punto de vista alarmante, el trabajo docente ha tenido a bien vindicar este macrocontexto y transformar la educación en todas sus facetas, por ejemplo «en los primeros años de la década de 1990 [la experiencia con redes telemáticas] aportaron la posibilidad de materializar el desarrollo de intercambios educativos a distancia» (Palamidessi, 2006, 23), de ahí que pudiera existir la educación virtual que es la que todos nosotros estamos experimentando, es decir, la creación de servicios de educación a distancia, foros de intercambio y discusión, juegos o entornos de simulación y realidad, bibliotecas y laboratorios virtuales, revistas, boletines electrónicos, sitios con información de gobiernos, empresas, organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales, etc. Indudablemente estos elementos son un paraguas fundamental para admitir que las TIC sirven para adquirir conocimientos, pues es cierto que la revolución digital ha dado lugar a nuevas prácticas educativas, al desarrollo de nuevos lenguajes y a la reconceptualización de internet, no como una herramienta para obtener comunicación e información, sino también como un espacio integrativo de acción social que modifica todas las narrativas o esferas sociales de la vida humana.

En cuanto al trabajo docente mediante la tecnología globalizada: «es preciso que las escuelas brinden oportunidades sistemáticas de formación vinculadas con capacidades que no están previstas en los procesos educativos tradicionales y que se han agrupado bajo el multiforme paraguas de la alfabetización digital [...] el desarrollo de habilidades, conocimientos y disposiciones para el uso de herramientas informáticas fundamentales, la comunicación y la coordinación a través de redes electrónicas y el uso de bases de información» (Palamidessi, 2006, p. 28), así también, orientar estos procesos a la adquisición de las competencias que contempla el currículo. Estas competencias son una necesidad patente de la publicación estudiantil, pues como he advertido, bastantes estudiantes presentan deficiencias para adecuar sus capacidades digitales en sus habilidades comunicativas, por ejemplo, para escribir un correo electrónico. Debo aclarar que este punto se desprende de una crítica ideal, pues también es cierto que el acceso a una buena conexión a internet en la escuela, con el equipo necesario para integrar una educación digital es un privilegio del que muy pocas escuelas públicas gozan.

III.1 El contexto actual

¿Qué pasa cuando las reglas lógicas del discurso educativo antes mencionado se suprimen y se trasladan a un espacio de aprendizaje completamente diferente al que la mayor parte de la literatura especializada se enfoca?, ¿cuáles son las acciones de enseñanza que se llevan a cabo para la detección de problemáticas en el aprendizaje de alumnos en estas situaciones? La estrategia de contingencia nacional a la que se enfrenta todo el sector educativo ha revitalizado estos conceptos y ha puesto en mesa de juicio el replanteamiento de nuevas problemáticas que no sólo se limitan a las de aprendizaje, sino a una reconfiguración de todo el discurso educativo, por tales motivos compartiré una propuesta de intervención docente ante dicho estado.

Boaventura da Sousa Santos (2020) fue uno de los primeros intelectuales en afirmar que «si las escuelas cierran, desaparece la merienda escolar que garantiza la supervivencia de los niños. Por último, surge el problema de la violencia doméstica, que es particularmente grave en los barrios» (p. 50), esto último sirve para agregar otro factor social en la conformación del desarrollo cognitivo del individuo: el traspaso de la modalidad presencial a una modalidad remota para educar. Si las escuelas cierran, también se omite el espacio donde muchos alumnos encuentran el refugio para sus estudios, en donde tienen un lugar delimitado para accionar su mente: el pupitre, la banca, incluso las conversaciones casuales, el diálogo entre pares, y en algunas ocasiones, para tener acceso a internet o a una biblioteca, al suprimirse esta arquitectónica se estratifica todo este discurso hacia el universo digital y ante esta situación deben establecerse posibles betas de intervención docente.

La pandemia ha orillado a muchos estudiantes a adecuarse a un ritmo de estudios más lejano, virtual, distante, incluso ajeno, pese a las grandes carencias económicas que la gran mayoría de la población mexicana posee y que, como bien marca el autor, pueden generar episodios de violencia, frustración o ansiedad que imposibilita un desarrollo cognitivo deseado; estamos, pues, ante un agente que incrementa las posibilidades de riesgo. El mismo autor enfatiza que «existe un debate en las ciencias sociales sobre si la verdad y la calidad de las instituciones de una sociedad determinada se conocen mejor en situaciones normales, de normal funcionamiento, o en situaciones excepcionales, de crisis» (p. 19), es en esta crisis donde las instituciones escolares luchan para tratar de transferir el conocimiento ante nuevas modalidades de enseñanza y es también donde los supuestos de Prensky (2012) se vienen abajo:

Los estudiantes de hoy son todos “nativos” del lenguaje digital de los ordenadores, videojuegos e Internet [...]. Este nuevo grupo de estudiantes [...] son esencialmente diferentes que sus profesores, debido al uso constante y frecuente de las tecnologías. Ellos usan estas herramientas como extensiones de sus cuerpos y mentes, con fluidez las incorporan en sus rutinas diarias (citado por Gallardo, p. 10).

Hoy en día las instituciones escolares y los docentes han observado que esta capacidad en el uso de las tecnologías inmanente en las nuevas generaciones de alumnos no ha sido capaz del todo para habilitar a gran parte

de estos hacia fines educativos. Hemos caído en la cuenta de que la gran mayoría nunca tomó clases en línea, ni en modalidad remota, síncrona o asíncrona. En estos sentidos, si bien los profesores fueron formados en un sinnúmero de cursos que los capacitan como asesores en línea, lo cierto es que algunos estudiantes carecen de las habilidades cognitivas necesarias para retomar todo el cúmulo de sus capacidades digitales con la finalidad de configurar su competencia de aprendizaje y esto deviene en una problemática notoria: en la gran mayoría de las instituciones, se ha dejado de lado la capacitación de los estudiantes para el manejo de las tecnologías educativas. Esto último tiene vital importancia para la temática abordada en este texto, pues a las problemáticas de aprendizaje se adhiere el contexto digital –con ello, todos los usos y costumbres socioculturales que en ese espacio se instauran—y a estas algunas incapacidades observables del alumnado para el manejo de sus medios a favor de la construcción del aprendizaje.

El espacio virtual educativo concibe aún más la autonomía para el aprendizaje por parte del estudiante, independientemente de la modalidad, el profesor no puede monitorear sincrónicamente el accionar de su alumnado pues muchas veces no es permisible la transmisión por cámara web de este último, y en determinado caso que el estudiante posea esta tecnología. Por consiguiente, el docente enseña a ciegas, a veces ante grupos que muchas veces no muestran proactividad, en el silencio atroz que representa la negación, en la expectativa de la simple confirmación o negativa monosilábica que despierta incertidumbre ante estas reacciones, para culminar con una despedida enérgica pero que flota en la duda del nivel de atención prestada.

Muchos estudiantes, por otro lado, no poseen la capacidad de interés necesaria entendida como un factor vinculado con su participación, pese a las estrategias de inducción, abordaje y encuadre sobre las asignaturas, puede concebirse un arduo trabajo por parte del docente que forzosamente deviene en que la modulación conductual deba ser trasladada a la entrega de evaluaciones para monitorear el progreso del estudiante. De acuerdo con esto, lo que en un principio se concibe como una observación sincrónica-presencial para determinar *a priori* la interacción de los estudiantes, con la finalidad de remediar problemáticas conductuales o de instrucción, obedece ahora a la inferencia del desempeño plasmada en las entregas de actividades como evidencia del proceso de evaluación para poder estructurar estas estrategias y determinar las necesidades.

En ese sentido, el proceso debe llevarse a cabo posteriormente, incluso en la identificación de los conocimientos previos del alumno, las preconcepciones tanto de origen social como inducidas o análogas. Para la formulación de estrategias de intervención, puede vindicarse hacia la participación en foros, la realización de una bitácora o diario de aprendizaje, que evidencia este proceso cognitivo y que también será reconocido a la posterioridad del evento o clase. Para tales efectos, el docente debe crear con anterioridad una instrumentación precisa que irá adecuándose a la capacidad observable del desempeño promedio del alumnado, influye sobremanera el nivel

del curso y la apertura del docente para crear un ambiente virtual sincrónico o asincrónico de respeto, aunque, como se sabe, el sesgo de confiabilidad disminuye si es que se orientará a grupos numerosos, o bien, incluso puede ser que otras personas tomen la clase –es común observar la intervención de los padres de familia, por ejemplo.

Ya he mencionado la situación actual ante la desafortunada aparición del virus SARS-Cov-2 que influyó en gran parte de mi intervención docente, desde este punto, se yergue una panorámica de descontextualización en el ambiente educativo que se ha imbricado forzosamente en una educación virtual impuesta por la estrategia de contingencia, así como de desinformación de muchos estudiantes al respecto del uso de las tecnologías digitales. Del mismo modo, he propuesto algunas estrategias para llevar a cabo el abordaje para la participación, creación del interés y reflexión sobre la construcción del conocimiento que estructuran los estudiantes en el espacio virtual de aprendizaje. En esta línea, atañe ahora explayar lo concerniente al ámbito específico de la adquisición y producción del lenguaje escrito que resulta una competencia imprescindible para los procesos cognitivos.

III.II Capacidades de estudio del alumno para el desarrollo de la competencia comunicativa en el ambiente virtual de aprendizaje

Para que el profesor realice una intervención pedagógica eficiente debe forzosamente diagnosticar al alumnado con el objetivo de observar el nivel de conocimientos previos sobre el área de estudios a aprender, que deberán ser nivelados en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje perseguidos, es decir, en la conformación de los objetivos microcurriculares. Este apartado parte de que el profesor de lengua ya ha reconocido los factores que afectan su desempeño docente, según García Garduño (2000): personalidad, producción de investigación, género, edad, experiencia y categoría académica, a través de la reflexión e introspección sobre las fortalezas y debilidades precisamente advertidas en su estilo de enseñanza.

Una vez concientizado su quehacer en relación con los factores mencionados el profesor de lengua deberá estructurar estrategias para reconocimientos de posibles sesgos que dificulten al alumno su aprendizaje; para tales efectos debe considerar los procesos tanto instruccionales: planeación, diagnóstico de las necesidades, exposición de información, evaluación, como de intervención directa: ambiente de trabajo, establecimiento de normas, motivación e incentivación de la confianza (Cooper, 2000). Ante toda la instrumentación realizada, se procederá al desarrollo del curso o clase y es en esta fase donde las problemáticas de aprendizaje serán observables.

Las investigaciones con respecto al desempeño de la lectura y la escritura se centran en las capacidades cognitivas que presenta el alumnado ante dichos actos, respecto a lo anterior la literatura especializada ha detectado las consecuencias de algunas constantes en las dificultades que los estudiantes poseen, por ejemplo, para leer los textos pertenecientes a la asignatura, en la existencia de una falta de familiaridad con los propósitos y demandas de la

lectura, pues están acostumbrados a leer a partir del libro de texto y pocas veces han realizado una escritura con registros argumentativos (reseña, ensayo, etc.) o explicativos (artículos, informes, etc.) o en su propia concepción de la lectura, ya que la conciben como una tarea impuesta (Mateos, 2009).

Igualmente presentan dificultades en aspectos más específicos como para definir los propósitos del autor y del texto, para identificar la polifonía textual, para realizar una lectura relacional de significados, para identificar las ideas principales de las secundarias, para utilizar la organización textual como herramienta de comprensión, etc. (Cisneros, Olave y Rojas, 2013). En el ámbito de la escritura se da un especial énfasis a la inexperiencia en el bagaje de conocimientos ejemplificado a través de las dificultades para construir un aprendizaje sobre la naturaleza del proceso de composición escrita, en el desconocimiento de las características tanto estructurales como funcionales de los textos escolares, así como una falta de familiaridad con las demandas y objetivos de las tareas de escritura (Castelló, 2009). En adición al punto mencionado, pueden perfilarse estas limitantes en relación con las incapacidades de estudio del alumno en general propuestas por Cooper (2000) y que sirven para plantear una posible solución (véase Tabla 1. Relación de las incapacidades generales del alumno en sus competencias comunicativas).

En un sentido estricto, los objetivos de enseñanza proyectados en las soluciones propuestas pueden formar parte de la instrumentación y planeación previa de la clase o curso. Sin embargo, existen situaciones que se escapan de dicho control y es ahí donde el diagnóstico sobre alguna de las evaluaciones podría ser clave para la intervención del docente. Esto también nos habla de un sentido ético de obligatoriedad para la calificación y revisión de las actividades entregadas dentro del desarrollo del curso o posterior a la sesión facilitada con cierta periodicidad, pues de no detectarse a tiempo, podría ser un obstáculo más para nivelar a los estudiantes que podrían presentar un rezago lingüístico entendido «no tanto [como] el reconocimiento de la palabra escrita como sí a la lectura comprensiva del texto» (García-Mateos, de Santiago Herrero y Salas Muriel, 2014, p. 262) y que de ahí deviniera gran parte de las dificultades de la composición escrita.

Incapacidades relacionadas con el alumno	Incapacidades del alumno en la competencia comunicativa ⁶⁴	Solución de intervención docente
1. Desorganización: olvidos descuidos, falta de planeación, irresponsabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la polifonía textual. - Identificación de las ideas principales y secundarias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agendar orden del día para sesión o clase. - Establecer ejercicios de identificación en párrafos.

⁶⁴ En relación con los procesos de lectura y escritura de cualquier asignatura o área de estudios.

	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura relacional de significados. - Lectura de textos pertenecientes a la asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar lecturas fuera de los libros de texto. - Proponer la creación de una bitácora de aprendizaje o diario para organización tanto de ideas como de las tareas.
<p>2. Inconstancia: ambiente escolar, motivación personal, familiar e institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de la lectura y la escritura. -- Familiaridad con los propósitos, demandas y objetivos de la lectura y la escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar sobre la cultura escrita como acto cotidiano. - Mencionar los propósitos tanto del texto como de la clase. - Inducir a la lectura guiada. - Redactar instrucciones precisas sobre el texto a producir.
<p>3. Superficialidad: hábitos de estudio, tendencia a realizar cosas con el menor esfuerzo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento del proceso de composición escrita. - Desconocimiento de las características de los textos escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describir durante el desarrollo del curso todo el proceso de composición escrita: planeación, redacción, revisión y corrección. - Ejemplificar las características textuales de los textos a producir.

Por último, me gustaría concluir este apartado con una reflexión tomada de Daniel Cassany (2021):

Las preguntas aquí son inquietantes. La primera es si algún día desaparecerán las aulas de ladrillo como las tiendas de discos o las agencias de viajes. ¿Se acabará el horario semanal, lo de entrar en el aula y pedir a todos que se sienten, mirar los ojos, escuchar las risas y pedir silencio? ¿Quedaremos esclavizados veinticuatro horas ante la pantalla, gestionando distintos EVA, respondiendo correos y corrigiendo trabajos? Espero que no. No lo creo. Aunque se reduzcan las horas de presencialidad, el futuro de la educación es híbrida, con una parte en línea y otra presencial.

III.II.1 Análisis de un caso sobre rezago lingüístico e intervención del docente

El siguiente caso es sólo representativo de un continuo que por lo regular se presenta en la práctica docente. En muchas ocasiones las instituciones escolares dan entrada a estudiantes que, por situaciones diversas, no pudieron ingresar al inicio del semestre lectivo, en ese sentido, su posterior entrada da pie al establecimiento de un rezago en relación con la cronología del desarrollo del curso que llevan los otros alumnos avanzados en tiempo y forma. El desempeño por tales motivos debe ser nivelado a la par dentro del proceso de enseñanza para la adquisición del aprendizaje, cabe decir que esta situación se agudiza de acuerdo con el contexto de la contingencia.

Desde este punto, existen ahora otros factores socioculturales que devienen gracias esta situación: la experiencia del manejo de la tecnología aplicada al proceso de aprendizaje, la posesión de hardware necesario para llevar a cabo los estudios, la presencia de internet estable en el espacio destinado para asistir a clases, o bien, realizar tareas, incluso la existencia de dicho lugar por parte de los estudiantes. Así también, el grado de autonomía y el nivel de adquisición de valores que en estos momentos no pueden ser por ningún motivo omitidos —como la puntualidad en las entregas o la perseverancia— que posibiliten una construcción cabal del conocimiento.

Ante dichos factores, los docentes somos testigos de alumnos que se encuentran desmotivados, ansiosos ante la incertidumbre que se incrementa en la nueva dimensión de virtualidad, por otra parte, en una economía emergente como la de nuestro país, son muchos los que carecen de recursos necesarios como un dispositivo electrónico, llámese ordenador o tableta para facilitar sus estudios. El nivel de adecuación del diseño instruccional de las actividades de evaluación, así como de los recursos educativos deben ser estructurados de acuerdo con las necesidades detectadas, de ahí la importancia vitalicia para esta situación de la evaluación y diagnóstico, pues algunas adecuaciones, como la edición de los materiales textuales en el tamaño de letra que pueda adaptarse a la interfaz de un celular son un componente que puede hacer un cambio crucial para que el estudiante pueda desarrollar su conocimiento.

Una vez establecida las estrategias necesarias como orientaciones específicas para el grupo de alumnos que han ingresado con posterioridad al curso, ya sea que se destinen sesiones virtuales para la explicación de la clase, o bien, se faciliten los contenidos centrales de los objetivos de aprendizaje sintetizados, se procede a una revisión del desempeño y construcción del conocimiento manifestada. Me parece muy representativo señalar que este tipo de intervención en el ambiente virtual siempre tiene esta constante, pues el hecho de que el estudiante ingrese con posterioridad al curso, también atañe a que conozca y se integre al grupo, en el caso del ambiente remoto, esto se lleva a cabo mediante la facilitación de contactos de los probables miembros de equipos colaborativos, en relación y de ser posible, con otros estudiantes más destacados en sus competencias lingüísticas, con la finalidad de que estos últimos sirvan de apoyo para la inclusión del estudiante rezagado.

No obstante estos esfuerzos, resulta casi imposible obtener información externa de los estudiantes, ya sea para proteger la integridad de su identidad o bien por descuido de la institución escolar, la realidad es que se tiene muy poca información acerca del alumno cuando recién ingresa a un curso. A muchos docentes no se nos facilitan datos como los medios de contacto de sus familiares, su situación socioeconómica o si manifiestan un problema psicopedagógico, información que es recabada por la institución para fines estadísticos, pero que pocas veces llegan al profesor.

Luego entonces, muchos problemas de aprendizaje en alumnos específicos son ya ubicados en el desarrollo del curso, y es cuando manifiestan síntomas que son señales posibles de problemas de aprendizaje, por ejemplo, en una incidencia para invertir el orden de la escritura, cuando evita escribir composiciones largas y en consecuencia trata de escribir lo menos posible porque tiene problemas en su redacción, incluso manifestada en la poca memoria a corto plazo. En ese sentido, es deber del docente enfrentar estas problemáticas manifestadas en alumnos con rezago para prevenir posibles conflictos en la adquisición del conocimiento de sus estudiantes. A continuación presento el ejemplo textual de un estudiante que posee las características antes mencionadas: dificultades en su composición escrita y problemáticas de lectura, de igual forma, tuvo que ser nivelado pues se integró posteriormente a la clase, esta diferenciación surge en relación con un estudiante promedio:

Alumno 1 que presenta problemas de aprendizaje

Alumno 2 que presenta una condición deseable promedio

<p>[El texto no presenta título]</p> <p>Durante este inicio tal y como nosotros lo conocemos las matemáticas tiene años o me atrevo a decir que tiene siglos de existir en el mundo pero en este capítulo y dado a que muchas veces no sabemos de dónde vienen, en este libro ya que en este texto nos muestra que en la India ha llegado a proporcionar a todas las posibilidades de la imaginación ya que desde siglos antes de nuestra era. Es así como poco a poco nos fuimos desarrollando Desarrollo</p> <p>Podría decir que este capítulo me dejó con un poco más de conocimiento a través de cómo conocemos muy poco de las matemáticas ya que viene de un gran amplio desarrollo que no</p>	<p>El papel de la estadística en la construcción de la nación</p> <p>En lo que sigue hablaré del estado nación en la estadística, para esto es importante tener primero un concepto, como lo menciona, Michel Armatte (2014) “Se puede enunciar, por simplificar, una definición más clara de lo que podría ser la idea de nación. Es una noción reciente, que data una vez más el siglo XIX.” (p.20). Con esto aclarar o tener una idea más acertada de lo que se habla.</p> <p>Considerando conocer la interpretación que se le da a la palabra estadística. Si bien Michel Armatte (2014) dice, “ustedes saben como yo que no es un azar estadístico que en la propia raíz etimológica de la palabra estadística encontraremos el término star, que puede enunciarse como</p>
--	--

<p>conocíamos así que puedo decir que un capítulo lleno de nuevos conocimientos que dejan un buen sabor de boca ya que por ahora sabré más sobre más sobre ello y como fu3 su historia que a mí punto de vista no sabíamos o no teníamos muy en claro de dónde venía o de donde fue su inicio</p>	<p>status en latín, que quiere decir estado, o como Staat, en alemán, que quiere decir estado. Las Staatskunde, en alemán, son las ciencias del estado.” Resumiendo que nos especifica la relación que tiene esta disciplina desde la etimología.</p> <p>En conclusión puedo redactar que, la estadística tiene una amplia relación en el estado nación, examine que con frecuencia tiene lugar alrededor de nociones estadísticas: la medida del paro, de la pobreza, de la natalidad, etc.</p>
---	--

La actividad versaba en la investigación sobre alguna lectura de carácter informativo donde se tenía que escribir un texto crítico. Se explicó con anterioridad las características estructurales y funcionales del género textual a través de instrucciones y orientación precisa de acuerdo con las soluciones propuestas en la tabulación del apartado anterior. El texto del estudiante con problemas de aprendizaje distingue un evidente rezago lingüístico pese a que la competencia gramatical del estudiante promedio sea más evidente. Si leemos a consciencia, nos daremos cuenta de que Alumno 1 presenta errores dentro del nivel semántico textual, pues no existe una distinción coherente de sus ideas y no se compaginan con las convenciones genéricas de un texto crítico, ni siquiera logra concretar la estructura de cohesión general: introducción, desarrollo y conclusión, sobra mencionar que no existe un título.

En ese sentido, el alumno presenta una redacción desordenada que obedece a una escritura probablemente automatizada y crea ambigüedad en el proceso de lectura. Del mismo modo, no se concibe una apropiación temática de la lectura hecha, ya sea por descuido, o bien, porque los problemas lingüísticos obedecen ya a una gradación más severa del rezago. En adición, puede observarse el desempeño promedio del Alumno 2, que poco a poco adquiere la competencia comunicativa para retomar las ideas principales del texto y compaginarlas con su opinión, mediante una construcción loable de la estructura textual.

Ahora bien, este tipo de problema es instruccional y requiere una atención eventual, una vez detectado, deberá ser orientado, ya sea con la intervención psicopedagógica correspondiente a través de una atención individualizada: contacto del estudiante, sesiones virtuales personalizadas, guía en la lectura para detectar posibles inconsistencias en este proceso, o reforzar el proceso de escritura ya explicado. Toda vez que se establecen los objetivos mediatos para que el estudiante comprenda las expectativas del profesor y actúe de acuerdo

con ellas, en seguimiento de estas explicaciones para suscitar una participación de manera activa en las tareas de aprendizaje.

Como puede observarse, la nivelación del proceso de aprendizaje en el ambiente virtual de enseñanza sobre este tipo de casos requiere una atención instruccional eventual del docente de lengua. En este sentido, a la detección del rezago lingüístico le corresponde una instrumentación estratégica casi inmediata para cubrir las necesidades evidentes de los alumnos que presentan estas características. Por lo regular, estas intervenciones logran concretar los objetivos de instrucción, sin embargo, existen casos en los que el estudiante no corresponde al incentivo de enseñanza porque perviven algunas problemáticas ya concernientes a daños orgánicos, o bien, a retardos en el desarrollo cognitivo que muchas veces es omitido o del que no es consciente la institución, en estos casos opto por remitirlo al departamento psicopedagógico de orientación correspondiente.

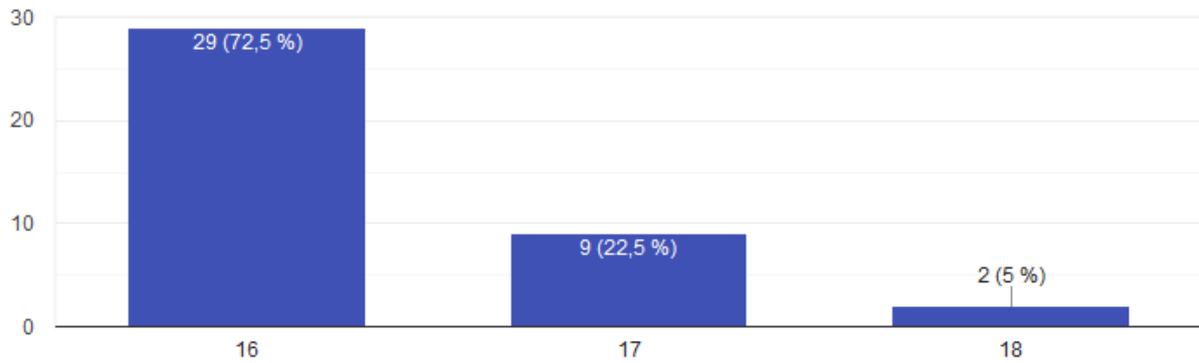
Para finalizar este texto, me parece plausible enunciar nuevamente la importancia de la revisión periódica para detectar estas posibles necesidades de los estudiantes a lo largo del curso virtual, pues muchas veces estas problemáticas de aprendizaje no pueden ser detectadas de manera sincrónica por las limitantes abarcadas en los apartados anteriores de este texto. La responsabilidad de un docente efectivo, entonces, recaerá en su monitoreo para actuar en la intervención eventual con el objetivo de nivelar a los estudiantes rezagados.

Xalapa, Ver., marzo de 2021

Anexo 1. Gráficas de diagnóstico de percepción

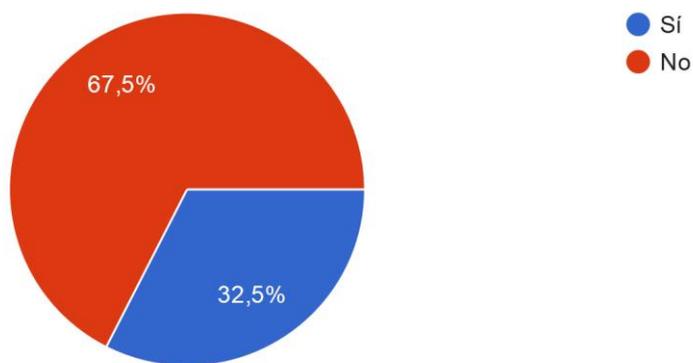
Edad

40 respuestas



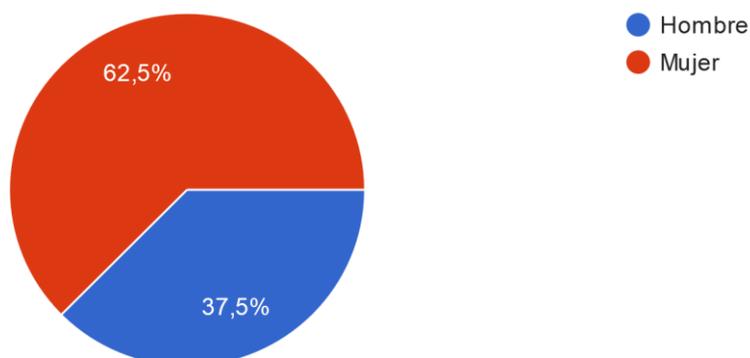
¿Acostumbras a leer literatura?

40 respuestas



Género

40 respuestas



¿Cuál es tu libro de literatura favorito? 13 respuestas

Kipatia

La quinta ola

El esclavo

La divina comedia, Dante Alighieri

Viaje al centro de la tierra, Julio Verne.

Memorias de mis putas tristes, Gabriel García Márquez.

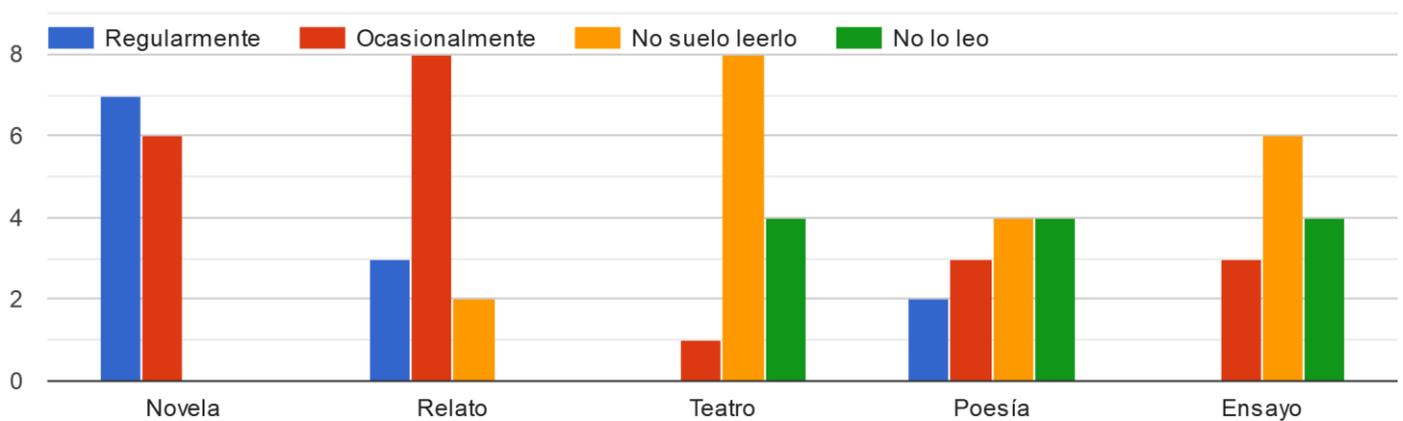
El día que se perdió la cordura, Javier Castillo

El síndrome de país, Aniko Villalba

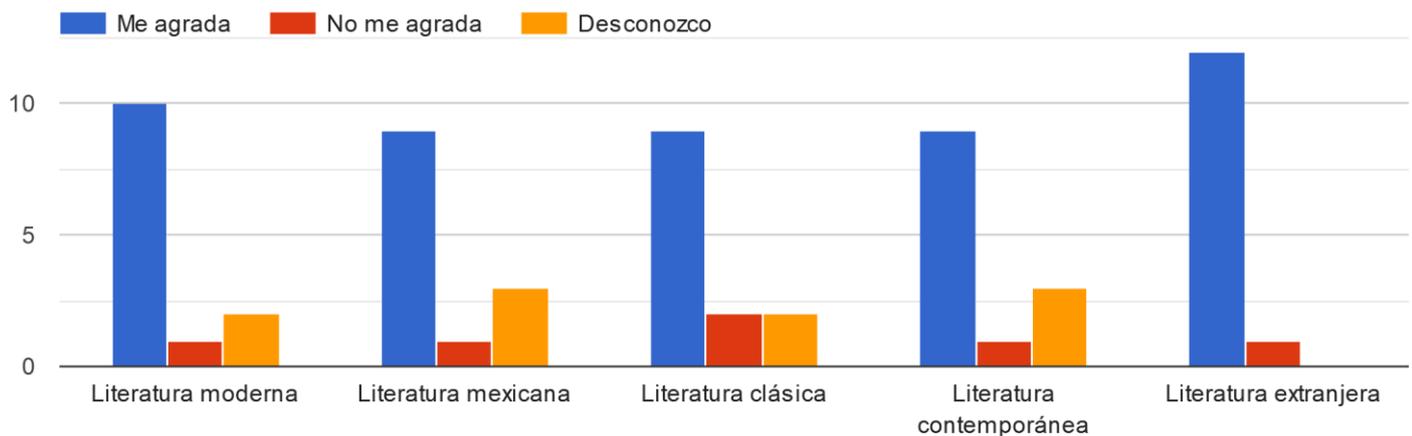
Por siempre Lara Jean, Jenny Han

Harry Potter y la piedra filosofal, J.K. Rowling

¿Qué géneros de la literatura acostumbras a leer?



¿Qué tipo de literatura te agrada?



Normalmente no me da tiempo, casi ningún tema es de mi agrado, no me gusta tanto leer.

Considero que no acostumbro a leer literatura porque no lo había considerado, me enfoco más a las pinturas, dibujos, otra expresión del arte, he tomado en cuenta comenzar con ello, pero siempre termino en otro asunto.

A veces no me llama la atención y otra razón porque no tengo tiempo.

Normalmente no tengo tiempo y algunas veces al comenzar un libro solo leo las primeras páginas.

No acostumbro a leer literatura porque no me llama la atención, prefiero realizar otras actividades.

Considero que no acostumbro a leer literatura como, libros o novelas, no sé, si entre ahí lo que me gusta, en este caso los cómics, es lo único que leo.

Considero que no me acostumbro a leer literatura porque no es de mi interés.

Pienso que se debe a que las pocas lecturas que he realizado con relación a la literatura no me atraen.

Pocas lecturas me parecen interesantes y cuando tengo una la disfruto pero se vuelve algo muy irregular porque a veces sí leo ese libro y a veces no.

Considero que no acostumbro a leer literatura porque, no tengo tiempo para dedicarle a la lectura.

Considero que no acostumbro a leer literatura porque en mi casa tenemos muchos libros pero son de química, física etc. Por eso no me acostumbré a leer.

No suelo leer literatura, ya que en mis tiempos libres es más de mi agrado dibujar, pintar. Pero cuando leo, suelo leer textos científicos de mi agrado.

Nunca he tenido una costumbre de leer, prefiero escuchar leer a alguien más, que leer yo misma.

Se me hace muy aburrido y varias veces que no tengo tiempo, además de que no me llama la atención.

No leo porque no me llama la atención y tampoco tengo tiempo para hacerlo.

Considero que no acostumbro a leer, por que nunca me hice el hábito de disfrutar o acostumbrarme a leer.

Muy pocos libros me llaman la atención, por lo normal leo novelas románticas. A veces no tengo tiempo.

Algunos escritores utilizan un tipo de lenguaje o de palabras, que desconozco y por ello no entiendo la lectura.

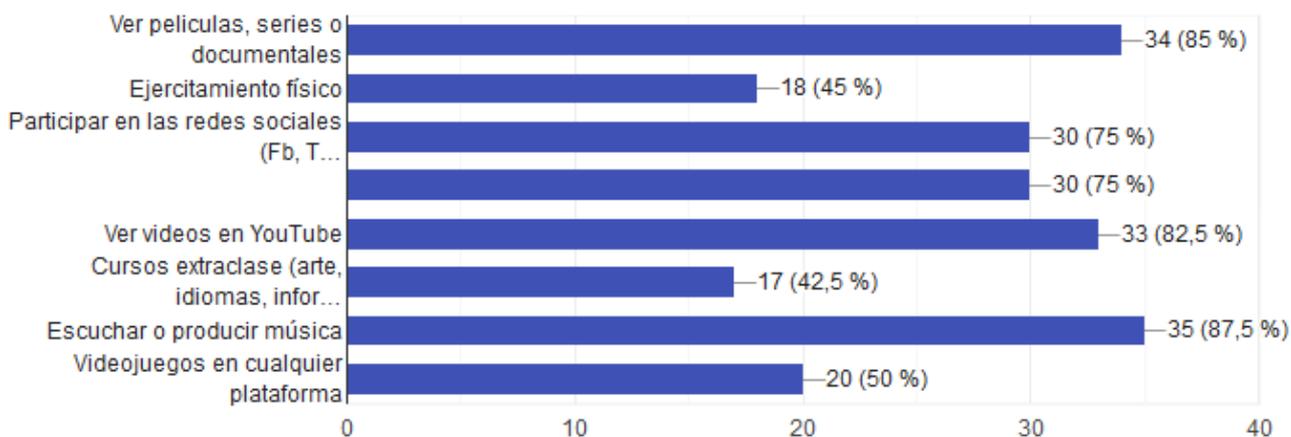
Siento que aún no encuentro un género que realmente me llame la atención.

Mi interés por las historias es muy selectivo y la forma de entrar a ellas a través de la literatura me parece lento y negativo.

De la siguiente lista y en tus tiempos libres, ¿qué actividades realizas?

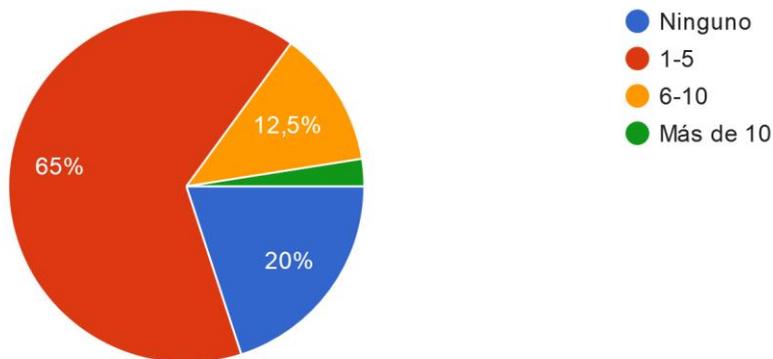


40 respuestas



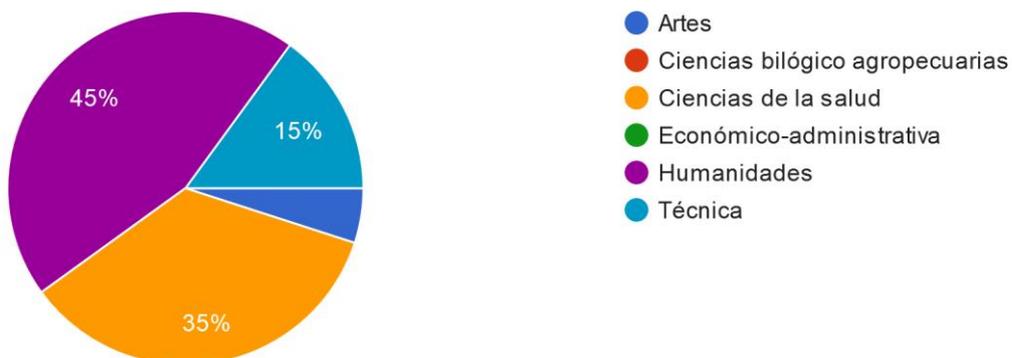
¿Cuántos libros (completos) has leído en los últimos doce meses?

40 respuestas



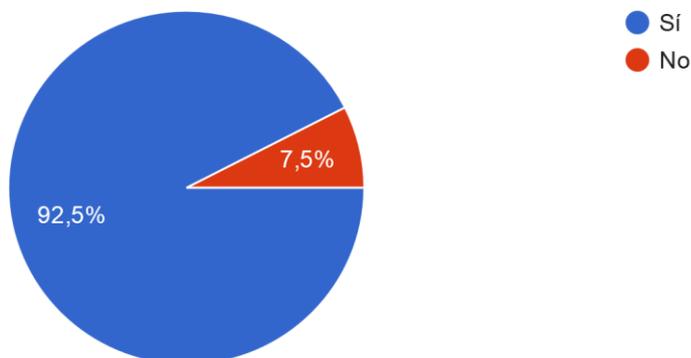
De la siguiente lista de áreas académicas, ¿en cuál te gustaría estudiar?

40 respuestas



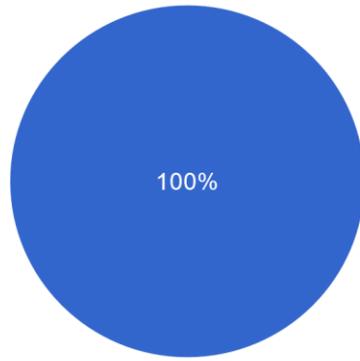
¿Acostumbras a consultar otros materiales (diccionario, enciclopedia, internet, etc.) para buscar más información sobre lo que has leído?

40 respuestas



¿Consideras que el estudio de la literatura puede ayudarte a mejorar tu lectura y escritura?

40 respuestas



- Si
- No

Anexo 2. Resultados

Ejemplos de ficha de registro

1.

Elemento: Personajes principales	"Luces en el cielo" (2018)Fernanda Melchor
<i>Identificación textual (citas)</i>	Observaciones
<p>Dos hermanos</p> <p>Una niña</p> <p>Un niño de nombre Julio</p> <p>Niña (Protagonista)</p> <p>"Yo tenía 9 años cuando vi las luces"</p> <p>"Es una nave extraterrestre, replique, maravillada"</p> <p>"Ese verano aprendí todo lo que había que saber del tema"</p> <p>"Prácticamente pasaba las tardes echada sobre el vientre, mis ojos brincando de la caja idiota a las coloridas páginas de los tebeos"</p> <p>"Yo pensé que no había manera más cobarde de claudicar a la causa"</p> <p>"Me recuerdo acucillada en aquel patio... pero tuvieron que pasar 10 años para que yo pudiera relacionar esas dos fotos"</p> <p>"Creo que jamás volví a creer en algo con tanta fe como creí en los extraterrestres"</p> <p>Julio (Hermano de la protagonista)</p> <p>"El otro testigo, fue mi hermano Julio, a quien le faltaban 6 meses para cumplir los siete"</p> <p>"¿Vistes?, dijo Julio señalando el horizonte"</p> <p>"¿Pero qué es? Pregunto él."</p> <p>"Cinco luces brillaron sobre nuestras cabezas"</p>	<p>Edad: De entre 9 y 11 años</p> <p>Están en su niñez</p> <p>Descripción física: El personaje principal es una niña de 9 años, podemos confirmar el género de este personaje gracias a la manera en que se presenta en el cuento.</p> <p>Descripción psicológica: La niña se presenta en el cuento con muchas actitudes emotivas, ella que es la misma narradora de la historia, se le nota con una gran inocencia y con grandes conspiraciones en su mente que hacen que su imaginación vaya más allá, por lo que le es muy fácil imaginar que en el cielo existe un objeto volador no identificado.</p> <p>Es un personaje principal, el cual tiene 6 años de edad.</p> <p>No contiene características físicas.</p> <p>Descripción psicológica: Al igual que la niña, Julio es un niño risueño, tiene mucha imaginación y obviamente cuenta con mucha inocencia ya que apoya a su hermana con el pensamiento de que las luces que están en el cielo están ahí porque son ovnis.</p>
Elemento: Personajes secundarios	"Luces en el cielo" (2018)Fernanda Melchor
<i>Identificación textual (citas)</i>	Observaciones
<p>Mamá de la niña: persona que le gustaba beber y también fumar, usaba palabras altisonantes. Quería mucho a su hija, en ocasiones escuchaba sus historias de ovnis, pero no le explicó o le dio más información acerca de ellos.</p>	<p>Descripción física:</p> <p>Nos los imaginamos algo mayores de unos 40 años, el padre se dedica a la ingeniería según lo que se describe en el cuento es serio y no</p>

<p>Padre de la niña: persona enfocada en otras cosas, poco crédula, no les prestaba sus pertenencias a sus hijos (cámara), poco amoroso con sus hijos, les hablaba con groserías, no creía en ellos y no les explicaba los temas. Les cortaba la ilusión.</p>	<p>cree ni muestra interés en temas de ovnis o fuera de la realidad. Además, es muy estricto.</p> <p>La mamá es más relajada y pero tiene vicios que no son buen ejemplo para sus hijos.</p>
<p>Elemento: Referencias espaciotemporales externas</p>	<p>"Luces en el cielo" (2018) Fernanda Melchor</p>
<p><i>Identificación textual (citas)</i></p>	<p>Observaciones</p>
<p>"Playa del muerto apenas era una franja de arena grisácea, ubicado en la cabecera de Boca del Río, municipio gemelo de Veracruz"</p> <p>"el jueves 11 de junio de 1991 tuvo lugar el que sería denominado "el eclipse solar más largo del siglo xx"</p> <p>"los primeros reportes de actividad aeronáutica irregular detectada sobre los municipios de Sotavento datan de finales de los años ochenta"</p>	<p>Todos los acontecimientos suceden entre 1980 y 1991 en las costas de la playa del muerto en el municipio de Boca del Río, en esos años se traficaban drogas por medio de avionetas y usaban la pista de La Víbora para poder aterrizar. En 1991 sucedió el eclipse más largo del siglo xx y se asoció a este fenómeno con las luces en el cielo que aparecieron volando encima de la Playa del muerto</p>
<p>Elemento: Referencias espaciotemporales internas</p>	<p>"Luces en el cielo" (2018) Fernanda Melchor</p>
<p><i>Identificación textual (citas)</i></p>	<p>Observaciones</p>
<p>"La playa del muerto"</p> <p>"Gracias a estas edificantes lecturas puede comprender, durante el verano de mis nueve años, que la extraña la luz que julio y yo vimos en playa del muerto"</p>	<p>Es una locación en donde se desarrolla diversos sucesos, desde la aparición de las luces hasta reuniones.</p>

2.

<p>Elemento: Símbolos</p>	<p>"Luces en el cielo" (2018) de Fernanda Melchor</p>
<p>"Ovni", "Mirábamos embobados", "Objeto brillante", "Luces en el Cielo", "La playa del muerto"</p> <p>"Gracias a estas edificantes lecturas puede comprender, durante el verano de mis nueve años, que la extraña luz que Julio y yo vivimos en playa del muerto"</p> <p>"Mamá escuchaba nuestras teorías y fantasías sobre el ovni de la playa, y reía, y nos despeinaba los cabellos y una noche ella y sus amigas nos llevaron de regreso a Playa del muerto"</p> <p><i>Mami ¿a qué horas sale el ovni? "</i> <i>"Extraterrestres".</i></p>	<p>Observaciones</p> <p>Este término se refiere a la vaga muestra de énfasis y evidencia que da a estos seres que se consideran de otro mundo.</p> <p>A como se representa y recuerda aquellos transportes que estos seres ocupaban y su falta de visualización o características propias.</p> <p>En como también genera o influye en la imaginación de aquellos infantes o adultos en creer o confirmar con toda importancia o ignorancia.</p> <p>Y la muestra de la falta de conocimientos y la triste y pobre realidad de las personas al creer</p>

<p><i>“Aquel objeto volador no identificado nunca transporto ningún extraterrestre”, “jamás en la vida volví a creer en algo con tanta fe como creí en los extraterrestres”,</i></p>	<p>ciegamente en hechos con poca base u eventos aleatorios.</p>
--	---

Ejemplos hipótesis y párrafo inicial

Hipótesis
<p>1. Los hermanos no tenían muchas fuentes de información certeras para investigar lo que habían visto, por lo que les hace creer cosas que piensan niños de entre 9 y 7 años, ovnis.</p>
<p>2. Como la ilusión e inocencia de una pequeña al creer en algo con todas sus fuerzas, la hizo caer en la cruel realidad, marcando sus esperanzas futuras con una fe limitada.</p>
<p>3. Muchas veces los padres tienen tantas cosas en la cabeza que dejan de lado de intentar comprender lo que sucede con las personas que los rodean; pero no debió ser excusa para que el padre de este cuento se mostrará con desinterés ante aquella ilusión y sorpresa que les causaba a sus hijos que con la inocencia de la niñez les hizo creer en los ovnis.</p>
<p>4. La emoción de la niña al ver un objeto volador en el cielo, se desvaneció al ver que no era lo pensado y ver la realidad.</p>
<p>5. Cuando descubre que aquellas luces en el cielo solo eran un avión u otro transporte aéreo cosa que no fuesen extraterrestres</p>
<p>6. La infancia los lleva a una imaginación al ver cosas de ovnis en la television a dos niños al pensar en la existencia de los ovnis llevándolo en la triste historia de que solo era una avioneta.</p>

Párrafo inicial
<p>1. La niña sabía lo que había pasado en aquel Llano de la Víbora y la supuesta matanza o guerra que hubo con los que traficaban droga, pero a mi parecer todo esto fue planeado para aplacar el interés de la gente por estas luces y dejar de investigarla, cuando aún la población de la Playa de Muerto habla de que las ve , y en realidad pueden ser ciertas y el gobierno las oculta. Solo que la niña al pasar los años le perdió el interés y si aún, tuviera podría descifrar si esto es cierto o lo que se contó por las autoridades era verdad.</p>
<p>2. Ser crédulos nos lleva a fantasear con lo que nos gustaría que fuera real, es fácil ser cegados, sin embargo, estas experiencias pasadas llevan a la incredulidad luego de ser decepcionados por algún suceso. Sea real o no, es válido creer cuando genera ilusión, más cuando se es joven, como a la niña; quien a pesar de su inmensa creencia, las personas que desvalorizan su opinión y no confiaban en ella, la hacen abandonar su fe.</p>
<p>3. Cualidad impresionante para una niña de nueve años. ¿Por qué perseverante e impresionante? La niña, tenía una idea y ante todo el desarrollo del cuento siempre tuvo firmeza ante sus ideales, creencia y fe. Existían comentarios negativos acerca de lo que ella creía, de su opinión y manera de pensar y ver las cosas pero, ella siempre investigó, se informó y trataba de llegar a un conocimiento razonable, de tener pruebas para poder demostrar que ella tenía razón, lo intentó y no se daba por vencida, la base de su perseverancia era su fe, y sobre todo la confianza en ella misma y su criterio, algo muy importante, algo asombroso, positivo y preciado en alguien tan pequeño.</p>
<p>4. Había una extraña luz que vimos julio y yo en la playa esto no podía ser más que una nave o diversos acontecimiento que pueden pasar en el cielo, pero teníamos demasiado interés en los que podrían ser, el padre de los niños no les creía que eran cosas de dos simples niños porque si eran muy pequeños, al parecer su madre los apoyaba pero no del todo, un día la policía atrapo a una avioneta la cual traficaba drogas, entonces la gente creyó que lo que veían pasar realmente no era un ovni si no esa avioneta, al menos fue lo la policía dijo, escogí este ya que para se me hizo importante porque es como una famosa “CORTINA DE HUMO”, si puede ser cierto que lo que encontraron fue una avioneta, pero que fue de aquello que veían los niños tal vez, si no se hubieran dejado guiar con que era una avioneta ahora supieran que fue, fue la excusa perfecta para que el gobierno clamara a la gente y esta no siguiera investigando, me parece que es algo interesante ya que en la actualidad sigue pasando esto, si el gobierno hace algo, sacan algo que nos afecte a la sociedad, o viceversa.</p>

Ejemplos ensayo crítico

1.

Perseverancia e ilusión.

El siguiente ensayo está basado en el relato *Luces en el cielo* de Fernanda Melchor 2018. Se pretende analizar dos cualidades impresionantes que se pueden encontrar en un niño, así como el lado bueno de las cosas.

Perseverancia. Cualidad impresionante para una niña de nueve años. ¿Por qué perseverante e impresionante? La niña, tenía una idea y ante todo el desarrollo del relato siempre tuvo firmeza ante sus ideales, creencia y fe. Existían comentarios negativos acerca de lo que ella creía, de su opinión, su manera de pensar y ver las cosas, pero, ella siempre investigó, se informó y trataba de llegar a un conocimiento razonable, de tener pruebas para poder demostrar que ella tenía razón, lo intentó y no se daba por vencida. La base de su perseverancia era su fe, y sobre todo la confianza en ella misma y su criterio, algo muy importante, algo asombroso, positivo ypreciado en alguien tan pequeño.

Es importante mencionar los motivos por los cuales ella tuvo que mantenerse firme siempre, la relación con sus padres no era del todo buena en el aspecto de las opiniones, ¿Cómo puede quitarle una persona mayor a un niño la esperanza, la imaginación, la fe y creencia? Me resulta demasiado difícil comprender. Tal vez solo querían evitar alguna decepción en ella, querían que fuera realista y eso está bien, pero, como lo dice la frase “de los errores se aprende”, es parte de crecer el equivocarse. Pienso que era el momento perfecto para mostrarle que podía indagar más sobre el tema y así llegar a una conclusión, sería un buen aprendizaje que los padres podrían aportar a su hija, sin embargo, ellos optaron por no querer ayudarla, la dejaron sola y la importancia que ellos brindaban a sus ideas era inexistente.

La falta de apoyo (principalmente por su padre) hizo que ella tuviera que buscar maneras de investigar e informarse, quería demostrar que tenía razón, pero, ¿era solo por eso? No, Se identificaba con aquellas criaturas extrañas llamadas extraterrestres, ¿por qué? Las circunstancias en las que se encontraba la impulsaron a sentirse así, en el relato *Luces en el cielo* (2018) lo menciona, “tal vez porque yo misma me sentía sola y extranjera en el mundo, incluso en mi propia familia” (Melchor, 2018, p.19). Me resulta muy triste que ella se sienta así, el apoyo ausente hacia sus ideales y creencias, a su criterio, llegaron a generar consecuencias, si, tanto buenas como negativas...

Me parece muy asombroso la iniciativa que tiene la niña para obtener más información sobre lo que sucede en su mundo, a su alrededor y aún mejor, como lo mencioné, la capacidad de ser perseverante, respetar y mantenerse firme a lo que ella opina, claro, es correcto poder cambiar de opinión pero, su perseverancia muestra que cuando se propone algo puede lograrlo, habla muy bien de ella, sin importar que al final tuviera una desilusión al no estar su idea en lo correcto, aunque, no está comprobado, existen miles de posibilidades y nada puede ser descartado.

Encontrar en una niña pequeña esa cualidad, nos lleva a encontrar muchas más, que son apreciadas e importantes en las personas. Después de todo, no fue tan malo el apoyo ausente ¿cierto?

Siempre me ha gustado enfocarme más en las enseñanzas que nos brindan las situaciones, en este caso, este relato. Me gusta enfocarme en lo positivo, trato de encontrar cosas que me ayuden a crecer como persona. En este cuento he podido encontrar varias, la niña ha mostrado que es importante esforzarse para obtener algo, respetar las ideas que tenemos y no dejarse llevar por los comentarios negativos de los demás para así cambiar de opinión, cada persona vive en su propio mundo, tienen ideas diferentes y no hay porque apagar la ilusión en alguien. Evitar desilusiones no siempre está bien, es importante aprender de las caídas. Por último y demasiado importante, ser perseverante. Tener confianza en nosotros mismos, mantener la mente abierta a las posibilidades y nunca perder a ese “niño interno que todos tenemos”.

Xalapa, Ver. Diciembre 2020.

2.

Los secretos del gobierno

Los niños después de haber avistado esas luces en la Playa del muerto y descubierto que podían ser ovnis tuvieron mucho interés en saber el ¿por qué están ahí? ¿Que son? , y muchas preguntas más, pero su padre no los tomaba en serio y no creía en esas cosas ,es más las detestaba por completo y cuando la niña y Julio veían a Jaime Maussan , Su padre enfurecida ya que con el tan solo echo de escuchar su voz le molestaba ; Su madre en cambio parecía que si los apoyaba y los escuchaba, ya que aparte los volvió a llevar a la Playa del muerto , pero tan solo era una excusa para que su mamá saliera de pachanga decía ella ; La niña y Julio eran muy chicos todavía, ella con 9 y el con 7 años de edad, no podían hacer mucho.

Cuando se habla del problema que hubo en el Llano de la Víbora y como la policía atrapó una avioneta que traficaba drogas, se dijo que esta avioneta era la que se veía en lis cielos en la Playa

del Muerto y la gente perdió interés en aquel ovni ya que solo era una avioneta, había dicho el gobierno.

A mi parecer el gobierno aprovechó este echo y les fue de mucha ayuda ya que desmintieron el echo de los ovnis y lo cubrieron con este tráfico de drogas y de esta forma la gente perdió interés y dejó de investigar sobre este caso , esto mismo le pasó a la niña , ya que pasaron los años y ya no le importaba nada del tema , ya no creía en los ovnis , no como antes que era su pasión saberlo todo sobre ellos , pero si tan solo quedara un poco más de interés de su parte y dedicación podría tratar de conectar todo y descifrarlo ya que como ella sabe , en la actualidad los habitantes de la Playa Del Muerto dicen que cuando no está la luna se ven aquellas luces en el cielo , esto significa que son reales y todo fue un buen plan del gobierno para ocultarnos algo mayor , pero la niña , ahora una adulta no lo sabe , si tan solo lo supiera podría descifrar mucho y recordar aquellos momentos en las que se lo pasaba tan bien.

Y así de simple es como el gobierno nos puede ocultar información valiosa e importante a toda la población haciéndonos creer situaciones falsas , o verdaderas pero que opacan a otras más relevantes . Esto podría ser cierto o no , pero como podríamos saberlo nosotros si no investigamos nada.

Referencias

- Abril Villalba, M. (2004). "Claves de lectura". En *Enseñar lengua y literatura*, (pp. 147-156). Málaga: Aljibe.
- Academia Mexicana de la Lengua. (2004). *Diccionario breve de mexicanismos de Guido González de Silva*. Recuperado de: <https://www.academia.org.mx/obras/obras-de-consulta-en-linea/diccionario-breve-de-mexicanismos-de-guido-gomez-de-silva>
- Aguirre Aguilar, G. y González Suárez, E. (2011). "La violencia: signos y expresiones del espacio del puerto veracruzano" (pp. 140-161). *Global Media Journal* 8(15). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68718411007>
- Albert, V. (1997). *Los hypomnémata de Platón. La génesis del platonismo desde la memoria de la escritura*, (Trad. Universidad de Mendoza). Recuperado de: <http://www.um.edu.ar/um/resenia/rese07/THIEL.htm>
- Amazán Ramos, M. D. (2005). "Capítulo primero. Marco teórico". En *Representación literaria de la identidad yucateca en el discurso ensayístico de Yucatán, 1910-1960*. (Tesis de doctorado), pp. 13-49. Universidad Carlos III de Madrid. Departamento de Humanidades: Historia, Geografía y Arte. España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10016/2334>
- American Psychological Association (2010). "Citación de las fuentes". En *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (pp. 169-173). México: Manual Moderno.
- Amoros, A. (1989). *Introducción a la literatura*. España: Castalia.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2007). "Constructivismo". En *Procesos docentes I, II, III*. México: UAM.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: Base internacional bibliográfica sobre Lectura y Escritura <https://www.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/publicaciones-lectura-escritura/referencia/ver/747>
- Asprelli, M. C. (2012). *La didáctica en la formación docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Bajtín, M. (1987). "Introducción: Planteamiento del problema". *La cultura popular en la Edad Media: el contexto de Francois Rabelais*. En (pp. 2-48). Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. España: Antrophos.
- _____ (1999a). "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo veintiuno editores.

- _____ (1999b). "De los apuntes de 1970-1971". En *Estética de la creación verbal* (354-380). México: Siglo veintiuno editores.
- _____ (1999c). "Para una reelaboración del libro de Dostoievski". En *Estética de la creación verbal* (324-345). México: Siglo veintiuno editores.
- Báñales Faz, G., Vega López, N. A., Reyna Valladares, A. y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2013). "Investigación de la Lectura y la Escritura en la Educación Media Superior y Superior en México: perspectivas, avances y desafíos" (A. C. Altamirano y G. López-Bonilla, coord.). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/314142063_Investigacion_de_la_Lectura_y_la_Escritura_en_la_Educacion_Media_y_Superior_en_Mexico_perspectivas_avances_y_desafios
- Barajas, B. (2013). "Didáctica de la lengua y la literatura". En *Didáctica de la literatura en el bachillerato* (pp. 13-27). México: INFOCAB.
- Barrón Tirado, M. C. (2020). "La educación en línea. Transiciones y interrupciones". En *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 154-163). México: UNAM. Recuperado de <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Barthes, R. (1999). "Introducción al análisis estructural del relato". En *La aventura semiológica*, (pp. 163-202). Barcelona: Paidós.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L. Chavkin, T., et al. (2016). *Escribir a través del Currículum*. C. Bazerman (Ed.). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Beristain, H. (2006). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Bermúdez, R. L. (16 de julio de 2019). "Esta es la playa más peligrosa de Boca del Río". *La silla rota Veracruz*. Recuperado de <https://veracruz.lasillarota.com/estados/esta-es-la-playa-mas-peligrosa-de-boca-del-rio-playas-veracruz-boca-del-rio/299892>
- Borges Saiz, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. En *Digithum UOC*, 7. Recuperado de <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. "Alfabetización académica: 10 años después". *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar la clase (según un lingüista)*. España: Anagrama.
- Castelló, M. (2009). "Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?" En Pozo, J. I., y Pérez Echeverría, M. del P. (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

- Chimal, A. (2014). *Estos son los días*. México: Conaculta.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Colegio Preparatorio Semiescolarizado Xalapa (junio 2019) *Nuestra Misión*. Recuperado de <http://www.preparatoriajuarez-mixto.com/>
- Colomer, T. (octubre 1996). "Eterna caperucita: La renovación del imaginario colectivo" (pp. 7-19). En *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 87(9).
- Cornejo Espejo, J. (2012). "Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 17(52). 15-37. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100002&lng=es&tIng=es.
- Crosthwaite, L. U. (2010). *Tijuana: crimen y olvido*. México: Tusquets.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Argentina: CLACSO.
- Delors, J. (1996) "Los cuatro pilares de la educación". En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación (29 de octubre, 2008). "Capítulo II. De las competencias docentes". Ciudad de México, México: Secretaria de Educación Pública. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- Diario Oficial de la Federación (9 de febrero de 2012). *DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2002). "Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato", pp. 6-25. *Perfiles educativos* 24(97). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000300002
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). "Características de una evaluación constructivista" (pp. 357-366). En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
-
- (2002a). "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos". En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 137-230). México: McGraw Hill.
-
- (2002b). "Constructivismo y evaluación psicoeducativa". En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 349-426). México: McGraw Hill.

- Díaz Barriga, A. (2020). "La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado". En *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 19-29). México: UNAM. Recuperado de <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Díaz, E. (2000a). "¿Qué es la posmodernidad?". En *Posmodernidad* (pp. 15-34). Argentina: Biblos.
- _____ (2000b). "Posestética". En *Posmodernidad*, (pp. 35-51). Argentina: Biblos.
- Didriksson T., A. (2020). "Ante la pandemia, evitar reproducir la desigualdad social y educativa". En *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 154-163). México: UNAM. Recuperado de <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Durán. D. (2009). "Aprender a cooperar: del grupo al equipo". En Pozo, J. I., y Pérez Echeverría, M. del P. (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- Eagleton, T. (2016). "Comienzos". En *¿Cómo leer literatura?* (pp. 13-58). Barcelona: Ediciones Península.
- Eco, H. (1992). *Obra abierta*. Buenos Aires: Planeta.
- El Colegio de México, A.C. (s.a.). *Diccionario del Español de México (DEM)* <http://dem.colmex.mx>
- Fabre, L. F. (2013). "Sor Juana y otros monstruos". En *Poemas de terror y de misterio* (p. 51-60). México: Almadía.
- Foucault, M. (1999). "La escritura de sí". En *Estética, ética y hermenéutica*. III (pp. 289-306). Paidós: Barcelona.
- Frugoni, S. (noviembre-diciembre 2020). "Prácticas literarias en contextos de encierro". *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura: Otra educación literaria 90*, pp. 36-40. España: Grao.
- Gallardo, E. (junio de 2012). "Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales", pp. 7-21. UT. *Revista de Ciències de l'Educació*. Recuperado de: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>
- García Garduño, J. M. (julio – diciembre 2000). "¿Qué factores extraclase afectan la evaluación docente en la educación superior?". *Revista mexicana de investigación educativa* 5(10), pp. 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001006>
- García-Mateos, M. M, de Santiago Herrero, F. J. y Salas Muriel, R. A. (2014). "Retraso lingüístico, asimilación del texto y problemas de aprendizaje". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), pp. 261-266. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349851785026>

- Garrido, M. Á. (2004). "¿Qué es la literatura?". En *Nueva introducción a la teoría de la literatura* (p. 19-46). Madrid: Síntesis.
- Giddens, A. (2007). "Globalización". En *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas* (pp. 6-11). México: Taurus.
- Gutiérrez Estupiñán, R. (1994). "Intertextualidad: teoría, desarrollo y funcionamiento". *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica* 3. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcx35h1>
- Hamui Sutton, S. (2009). *Interpretaciones literarias como apertura hacia el universo del "otro": un acercamiento crítico a algunos cuentos de Jacobs, Poe, Rulfo, García Márquez y Cortázar*. México: Universidad Iberoamericana.
- _____ (2018). *Lecturas desglosadas. Oralidad y escritura en la narrativa mexicana*. México: Universidad Iberoamericana.
- Hernández Campoy, J. M. y Almeida, J. (2005). "Definición y orígenes de la sociolingüística". En *Metodología de la investigación sociolingüística* (pp. 1-35). Málaga: Comares.
- Hernández Palacios, A. (1985). "Breve reseña histórica de la educación de Veracruz". *La palabra y el hombre* 55. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/2380>
- Hutcheon, L. (1981). "Ironía, sátira y parodia. Una aproximación pragmática a la ironía". *Poética* 45, pp. 173-193. Recuperado de: <https://tallerletras.files.wordpress.com/2013/02/ironc3ada-sc3a1tira-y-parodia.pdf>
- Inciarte Rodríguez, M. (octubre de 2009). "Diseño instruccional por competencias para administrar unidades curriculares virtualizadas". *Hekademus: Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa* 6, pp. 5-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3287600>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 2018. *Disminuye la población lectora. Módulo de lectura (MOLEC) 2018*, (Comunicado de prensa no. 166/8), 4 de noviembre. http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf
- Jacobson, R. (1996). "El metalenguaje como problema lingüístico". En *El marco del lenguaje* (pp. 81-92). México: FCE.
- Lara, P. (25 de enero de 2015). "EU investiga 1947 ovnis en México". *Excelsior*. Recuperado de <https://t.co/cGYEcdotvj?amp=1>
- Larraz Lara, V., Álvarez Herrero, J. F., Espuny Vidal, C. y González Martínez, J. (2019). "La evaluación de la competencia digital y de la competencia digital del docente" (pp. 165-178). En (M. Gisbert Cervera, V. Esteve-González y O. L. Lázaro Cantabrana, eds.) *¿Cómo abordar la educación del futuro?: conceptualización, desarrollo y evaluación desde la competencia digital docente*. España: Ediciones Octaedro.

- López Bonilla, G., Tinajero Villavicencio, G. y Pérez Fragoso, C. (2006). "Jóvenes, currículo y competencia literaria". *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-24. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000200009&lng=es&tlng=es.
- López-Bonilla, G y Pérez Fragoso, C. (2014) "Debates actuales en torno a los conceptos de 'alfabetización', 'cultura escrita' y 'literacidad'". En A. C., Altamirano y G. López-Bonilla (Eds. de la serie), *Lenguaje Educación e Innovación (LEI): Vol. 1. Lengua y Educación. Temas de investigación educativa en México*. México: Fundación SM. (pp. 21-81). Recuperado de <http://www.fundacion-sm.org.mx/node/4291>
- López-Bonilla, G. (2006). "Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad". *Perfiles Educativos*, 28(112), pp. 40-67. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200003
- López-Bonilla, G. (2013). "Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades". *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 383-412. Recuperado en 10 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200004&lng=es&tlng=es.
- López-Bonilla, G. y Rodríguez Linares, M. (2006). "La enseñanza de la literatura en la educación media superior: una mirada al bachillerato internacional". *Revista Textos* 43. [versión electrónica]. <https://mexico.grao.com/es/producto/la-ensenanza-de-la-literatura-en-la-educacion-media-superior-una-mirada-al-bachillerato-internacional-tx04314187>
- Lukas, J. (2015). "Evaluación del profesorado" (pp. 164-171). En *Evaluación educativa*. España: Larousse-Alianza Editorial.
- Luna Serrano, E., Arámburo Vizcarra, V. y Cordero Arroyo, G. (2011). "La efectividad de la enseñanza y su relación con las características del profesor y del curso: aportaciones para el diseño de sistemas de evaluación docente" (pp. 180-204). En (E. Luna Serrano, comp.) *Aportaciones de la investigación a la evaluación de estudiantes y profesores*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Lyotard, J. F. (1998). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Maqueo, A. M. (2004). "Antecedentes del enfoque comunicativo". En *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica* (pp. 109-163), México: Limusa/UNAM.
- Marín, M. (diciembre de 2006). "Alfabetización académica temprana". *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16 (4). Recuperado de:

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sSJKg-articulo.pdf>

- Marincovich, J. (1998). "El análisis del discurso y la intertextualidad". *Boletín de Filología*, 37(2), pp. 729-742. Recuperado de <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21478>
- Martín, E. (2009). "Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente". En Pozo, J. I., y Pérez Echeverría, M. del P. (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Martínez Suárez, J. L. (2020). "Prólogo". En *Literacidad: Sentidos, experiencias y narrativas* (pp. 8-11). México: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/bdh/general/literacidad-sentidos-experiencias-y-narrativas-citlalli-hernandez-martinez-y-cesar-ricardo-azamar-cruz-comp/>
- Mateos, M. (2009). "Aprender a leer textos académicos. Más allá de la lectura reproductiva". En (M. P. Pérez Echeverría y J. I. Pozo, eds.) *Psicología del aprendizaje universitario*, 106-119. España: Ediciones Morata.
- Mayr, E. (2019). "¿Puede la evolución explicar la ética?" (pp. 215-232). En *Así es la biología*. Epublibre.
- Meek, M. (2018). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Melchor, F. (2018). *Aquí no es Miami*. México: Random House.
- Mendoza Fillola, A. (2003). "Didáctica de la lengua y la literatura: aspectos epistemológicos". *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 3-33). Madrid: Prentice Hall.
- _____. (2004). "El tratamiento didáctico de la literatura en el ámbito escolar". En *La educación literaria* (pp. 27-51). Málaga: Aljibe.
- Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2013). "Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje". *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 437-459. Recuperado en 10 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200006&lng=es&tIng=es.
- Montes Silva, M. E. y López Bonilla, G. (2017). "Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas". *Perfiles educativos* 155 (39) (enero-marzo): 162-178.
- Nam-joo, C. (2019). *Kim Ji-young, nacida en 1982*. México: Alfaguara.
- Navarro, F. (2016). "Introducción: El movimiento de Escribir a través del Currículum y la investigación y enseñanza de la escritura en Latinoamérica". En *Escribir a través del Currículum: Una guía de referencia* (pp. 38-49). Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

- OCDE (2019). *Economy Policy Reforms*. Recuperado de <https://www.oecd.org/economy/mexico-economic-snapshot/>
- Ochoa, A. de T. (2006) "Leer". En *Conocimientos fundamentales de literatura* (pp. 27-34). México: McGraw Hill.
- Olson, D. R. (1998). "Desmitologización de la cultura escrita". En *El mundo sobre el papel. Impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento* (pp. 21-40). España: Gedisa editorial.
- Ong, J. W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. S.L.: Titivillus.
- Palamidessi, M. (2006). "Las escuelas y las tecnologías en el torbellino del nuevo siglo". En (M. Palamidessi comp.) *La escuela en la sociedad de redes: Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación* (pp. 13-32). Argentina: FCE.
- Paz García, P. (2016). *Análisis del discurso. Seminario impartido por Luis Enrique Alonso*. Recuperado de: <https://docplayer.es/21053214-Analisis-de-discurso-seminario-impartido-por-luis-enrique-alonso.html>
- Pérez Tamayo, R. (1987). *Acerca de Minerva*. México: FCE.
- Perrenoud, P. (2004). "Introducción: nuevas competencias para enseñar". En *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje* (pp. 7-14). España: Grao.
- Poniatowska, E. (1971). *La noche de Tlatelolco: testimonios de historia oral*. México, D.F.: Era.
- Prada Oropeza, R. (1978). "Introducción". En (R. Prada Oropeza ed.) *Lingüística y literatura* (pp. 5-9). Xalapa: Universidad Veracruzana, Cuadernos de textos críticos.
- Real Academia Española. (s.a.). *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. [versión 23.3 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Redacción (10 de enero de 2020). "Niño de 12 años mata a su maestra en un colegio privado de Torreón y luego se suicida". Aristegui Noticias. Recuperado de <https://aristeguinoticias.com/1001/multimedia/nino-de-12-anos-mata-a-su-maestra-en-un-colegio-privado-de-torreon-y-luego-se-suicida-periodista-video/>
- Rose, J. (2018). *Madres. Un ensayo sobre la crueldad y el amor*. España: Siruela.
- Rousseu, J. J. (2008). *Emilio*. Argentina: EDAF.
- Salcedo Barragán, M. y Ortiz Ocaña, A. (2017). "Diseño microcurricular. La clase de excelencia". En *Currículo. Cómo preparar clases de excelencia* (pp. 97-120). Colombia: Ediciones de la U.

- Salinas D., De Moraes, C. y Schwabe, M. (2018). "Programa para para la evaluación internacional de los alumnos (PISA)". *PISA 2018 – Resultados*. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Salinas Fernández, D. (1990). "¿Qué hago el lunes?". En *Cuadernos de Pedagogía*. España: Universidad de Valencia.
- Searle, J. (1978). "Estatuto lógico del discurso de ficción". En (R. Prada Oropeza ed.) *Lingüística y literatura* (pp. 37-50). Xalapa: Universidad Veracruzana, Cuadernos de textos críticos.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México: SEP.
- Solé, I. (2004a). "El reto de la lectura". En *Estrategias de lectura* (pp. 17-32). Barcelona: Grao.
- _____ (2004b). "Leer, comprender y aprender". En *Estrategias de la lectura* (pp. 33-40). Barcelona Grao.
- Solé, I. y Coll, C. (1999). "Los profesores y la concepción constructivista" (pp. 7-24). En *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Soria Fuentes, N. (2018). "Cómo se escribe un ensayo de opinión". En (B. Barajas Sánchez y R. Huitrón Torres, coords.) *Prontuario del estudiante. Herramientas básicas para desarrollar la escritura*. México: CCH-UNAM.
- Steiner, G. (2016). *Lecciones de los Maestros*. España: Siruela.
- Tarabini, C. A. y Bonal, S. X. (mayo-agosto, 2011). "Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio". *Revista de Educación*, (355). Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_10.pdf
- Torres de Castillo, R. S. (1998). "Nuevo papel del docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?". *Perfiles educativos* 82. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>
- Trujano Ruíz, M. M. (mayo-agosto 2013). "Del hedonismo a las felicidades efímeras". *Sociológica* 79(28), pp. 79-109. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000200003
- Vallejo, I. (2020a). *El infinito en un junco: La invención de los libros en el mundo antiguo*. Madrid: Siruela.
- _____ (2020b). *Manifiesto por la lectura*. Madrid: Siruela.
- Van Dijk, T. A. (1987). "La pragmática de la comunicación literaria". En (J. A. Mayoral, ed.) *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 171-194). Madrid: Arco.
- Volpi, J. (1999). *En busca de Klingsor*. México: Seix Barral.

Wullicher, R. [Cristian Cousseau]. (13 de marzo de 2019). *Documental: Borges para millones (1978)* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Y7SYLXpeRsc>

Zavala, V. (2009). "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura". En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados* (pp. 21-35). Barcelona: Paidós.

