



01921
49

1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Una aproximación educativa a la
enseñanza -aprendizaje de la literatura**

T E S I S

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A**

Martha Patricia Cedillo Ortega



DIRECTOR DE TESIS: DR. MIGUEL LÓPEZ OLIVAS

COMITÉ:

DRA. GEORGINA CÁRDENAS LÓPEZ

POR SU INVALUABLE APOYO TÉCNICO GRACIAS A:

DRA. GEORGINA DELGADO CERVANTES

LIC. MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ COMPEÁN

DR. ARIEL VITE SIERRA

CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO, D.F.

2003



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.

A todos aquellos que sienten un gran compromiso por la educación

A Carlos y María:

A ustedes que lograron que mi vida tuviera un significado especial y me vincularon siempre con el mundo mágico de la lectura y la escritura que hicieron de mi persona alguien con coraje para enfrentar la vida y con la ilusión de ser útil a los demás, con mi especial forma de amarlos les digo *mil gracias papás. Mi búsqueda siempre ha sido pensando en su ejemplo, deseo que la suya sea tan rica como la mía.*

A Carlos, Lili, Tete y Ana (Wendy):

Por los momentos maravillosos, difíciles e inolvidables de una vida compartida, su especialidad: el apoyo, la dulzura, la reflexión y la confrontación "bien vale la pena haberlos vivido con ustedes" *mi amor para siempre.*

Erwin, Mark e Ingrid:

Segura de que nuestras vidas tienen una razón de ser y existir, me gustaría escribirles estas palabras: el mundo es difícil, el camino inacabable y confusos los sentimientos. Explorarlos y atreverse a pensar y actuar por ustedes mismos como siempre lo hacen es lo que más me ha maravillado, nunca lo dejen de hacer.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo editorial.
 NOMBRE: María Teresa
 CARGO: Colecta
 FECHA: 2011/03
 FIRMA: [Firma]

	INDICE	pp.
Resumen		4
Marco de referencia. Introducción		6
Capítulo 1 La enseñanza y el aprendizaje de la literatura		
1.1 Educación formal		17
1.2 Educación básica en México		24
1.3 La enseñanza curricular de la lengua y literatura españolas en nivel de secundaria y educación media superior		27
1.3.1 Los cambios en la enseñanza del español, SEP 2000		32
1.3.2 Evaluación de las habilidades comunicativas en educación básica		34
1.4 Educación no formal		38
1.5 Aspectos que deben ser considerados en la educación básica futura		40
Capítulo 2 Aspectos psicológicos del valor educativo de la literatura		
2.1 Aspectos cognoscitivos y conductuales		43
2.2 El valor de la literatura		51
Capítulo 3 Programas y estrategias instruccionales en la enseñanza y evaluación de la educación en literatura		
3.1 Enfoques de la enseñanza en literatura		61
3.2 La influencia de los medios de comunicación en el aprendizaje de la literatura		67
3.3 La creatividad en literatura		77
Capítulo 4 La literatura en el contexto escolar		
4.1 La literatura como elemento significativo del proceso académico		86
4.2 La literatura como medio para enseñar vocabulario poco familiar		91
4.3 La literatura elemento de motivación y de comprensión para el alfabetismo		94
4.4 Enseñanza de la ética a través de la literatura		95
4.5 El alfabetismo y su cercana relación con la literatura		99
4.5.1 Transferencia		99
4.5.2 El campo de la instrucción en literatura		105
4.5.3 Instrucción para crear significados		106
4.5.4 Evaluación en literatura, respuesta del lector		115
4.6 Enseñanza respondente		117
4.7 Estrategias de aprendizaje		122
4.8 Impacto de la evaluación externa de la práctica de la literatura		129
4.9 Razones para escribir literatura para adolescentes		134
Capítulo 5 Conclusiones		137
Bibliografía		148

RESUMEN

Quizá una de las preocupaciones centrales de esta época es la formación de lectores y escritores dentro de nuestras aulas, el motivo pareciera ser muy lógico, la necesidad de formar jóvenes que enfrenten con celeridad y de la mejor manera posible los constantes cambios que impone una sociedad del conocimiento. Se concede a la palabra escrita ser fuente primaria del conocimiento, de ahí el valor asignado a tales habilidades. Acorde con Ivan Illich, (cit. en Olson y Torrance, 1991) que define el alfabetismo escrito como la habilidad de leer y escribir, un conjunto de competencias y conocimientos penetrantes requeridos para participar en una sociedad alfabetizada. Conceptualización que marca la pauta para prestar atención al estudio de la literatura en el contexto de la enseñanza-aprendizaje, como el acto educativo digno de ser considerado como vínculo del individuo consigo mismo y con la sociedad, productor de un pensamiento interpretativo que sienta las bases para una identidad dentro de espacios objetivo - subjetivos de texto y lector. Creando identidad al desarrollar un pensamiento más reflexivo, abstracto y complejo a través de la palabra -que día con día hace uso de múltiples formas de comunicación-, permitiendo el acercamiento de mi identidad con la diferencia; al hacerlo la significo y la valoro; la entiendo y comprendo a los demás; la siento y formo parte; formo parte y cambio; cambio y transformo; en una palabra mi entendimiento ejercita cognición, afecto, valores, actitudes y discernimiento. No cabe duda que la literatura es la representación cultural del mundo y la experiencia.

¿No es acaso lo que tanto anhelamos?, el fin educativo de formar, informar, transformar, vitalizar, significar...al educando y al educador. Prospectiva de vislumbrar un mundo funcional y no solo instrumental. Donde nuestros actos, acordes a nuestro pensamiento den espacio la construcción de las personas. No obstante que el presente trabajo dedica en gran parte una aproximación didáctica a la literatura, quiero recalcar que dentro de su aprendizaje es fundamental no perder de vista su poder como experiencia personal y colectiva, donde los acercamientos a ella son y deben ser ante todo experiencias creadoras, imaginativas, humanas y estéticas. Con sentido de vida y no sólo de utilidad (Pètit, 1999). Si el docente no pierde de vista que la literatura es ante todo recreación y una experiencia humana irremplazable de intimidad, libertad y

soledad, que no controla, sino que construye el pensamiento, estaremos en camino de edificar significados que favorecen el espíritu crítico, la argumentación, y un gesto de afirmación de la singularidad (Pètit, 1999). Nuestro campo de acción estará en gran medida determinado porque el placer no quede estancado, sin conexión, sino que verdaderamente sea trabajado por el lector y el escritor entablando una relación de armar y rearmar la palabra para convertirnos en sujetos concientes. El camino sugerido en este escrito es hacer hincapié en que la psicología cognitiva nos proporciona un modelo privilegiado para preguntarnos cuáles son los procesos inmersos en el lector que le permiten significar y representar sus experiencias a través de los textos literarios y que le proveen de herramientas para el desarrollo de habilidades de acceso al lenguaje oral y escrito; ayudándole a comprender la realidad al construir culturalmente su aprendizaje.

El alfabetismo en esta era está apuntalado por muchas tecnologías, la práctica educativa construye campos teóricos y esta autonomía refleja cambios en la educación del alfabetismo, Albright (2000, p. 181) indica “estamos obligados a proponer una visión alternativa, y la mejor forma de empezar es teniendo una visión absoluta de nosotros mismos”. Visión que nos habla de una interpretación lectora y su correspondiente nexo con una comunidad, por lo tanto de un valor formativo socioeducativo al estructurar y reestructurar el lenguaje. La literatura es utilizada también para favorecer la colaboración interdisciplinaria entre diferentes ciencias por su aporte valoral; no únicamente en el sentido estético, como obra literaria, sino en el sentido ético que transmite y re-crea actitudes, valores y sentimientos. La literatura apoya la interrelación de humanidades, ciencia y tecnología con una nueva alfabetización que busca dar continuidad y conexión de programas y métodos en los niveles educativos. Sin encasillarnos en la escolaridad, sino en la relevancia social que sistematice e integre el aprender. La literatura promueve aprendizajes cooperativos en el aula fomentando el diálogo; favorece la identidad y postura de los estudiantes al participar en la elección, el desarrollo e interpretación de las historias; el conocimiento, cuando investigan componentes históricos, culturales y sociales, lo que les enriquece personal y cognitivamente cuando leen y escriben una gran variedad de textos y géneros. Lo que fortalece su análisis textual, necesario para cualesquier materia curricular.

Marco de referencia INTRODUCCIÓN

Leer literatura es una experiencia cultural que no debiese ser considerada a la ligera, la formación de lectores y escritores abre un encuentro de vidas, conocimientos y emociones de la intimidad a lo público. Si nosotros, podemos con su estudio y ejercicio sistematizar el conocimiento *y constituir un espacio rico en posibilidades pedagógicas de saber –creación, circulación, modos de enseñar y aprender-*, el acto educativo no será un instrumento de poder y sumisión; al hacerlo *aprendemos a prestar atención a su marco referencial y afectivo.*

El *marco referencial* la literatura –por su característica casi definitoria de lectura y escritura- aboga por un carácter didáctico de alfabetismo, *que dista de la mera repetición de hábitos, destrezas y competencias y busca una mayor reestructuración en las maneras de pensar y sentir que ayudan al desarrollo de la autonomía del estudiante.* La sociedad busca solución a sus problemas políticos, sociales y económicos *en la educación*, “sin una base educativa mínima, un proceso de desarrollo centrado en el ser humano no puede implantarse ni sostenerse, ni pueden construirse oportunidades reales de aprendizaje posteriores” (Ahmed y Carron, cit. en Schmelkes, 1997, p.11).

Schmelkes, *et al.* (1997, p.13) manifiestan que la pobreza, con factores como desnutrición, problemas de salud, ambiente poco propicio para el aprendizaje, características culturales sobre la importancia que la familia otorga al avance escolar de sus hijos, son condicionantes del acceso, permanencia y aprovechamiento escolar.

Mismos que inciden en las desigualdades ya existentes:

- El analfabetismo en personas mayores de 15 años en el país es de 12.44%. En Oaxaca 27.5%; Guerrero, 26.9% y en 14 entidades federativas es superior a 12%.
- Los estudios sobre la calidad de educación en México son indicativos de un deterioro alarmante en los niveles de logro académico de los alumnos de primaria.

- El promedio general de los alumnos de 6° de primaria, en una escala de 10 puntos, fue de 4.8 y en 3° de secundaria fue de 3.9 (examen aplicado por Nexos, 1990, cit. en Schmelkes op. cit., p. 15)
- El estudiante latinoamericano promedio de primaria, aprueba menos de 5 grados (4.7 en sistemas escolares con 6 grados).
- En 1995, 1,200,000 menores de entre 6 y 14 años de edad se encuentran fuera de la escuela.

La revisión del estudio de caso de Schmelkes, nos muestra que “el lenguaje – componente fundamental del capital cultural- está distribuido desigualmente entre las familias. La mayor complejidad, el mayor número de conceptos y palabras, el mayor nivel de abstracción de los enunciados, etcétera son patrimonio de los grupos con mayor escolaridad. En tanto el lenguaje de los grupos de menor educación formal se caracteriza por ser simple y “pobre”. A ello se añade el hecho de que toda la estructura de poder social tiende a descalificar las formas de lenguaje popular” (CEPAL, cit. en Schmelkes *et al.*, op.cit., p. 16).

Refiere también que si es mayor la educación de los padres, mayor será su capital educogénico, que se refleja en procesos de estimulación, desarrollo del lenguaje y habilidades cognoscitivas y psicomotrices, valores incorporados y apoyo al desarrollo educativo de los hijos y los procesos de socialización (Álvarez e Iriarte, cit. en Schmelkes *et al.*, op. cit.).

La baja calidad educativa, entre otros factores, se traduce en falta de relevancia de los aprendizajes que ofrece la escuela (Ahmed, cit. en Schmelkes *et al.*, op. cit., p. 17); en que la práctica pedagógica para el aprendizaje pone énfasis en la aprehensión de la forma - estructuras abstractas- antes que del contenido; a que el maestro es repetidor y mediador del contenido, frente a la exclusión de conocimientos y experiencias de los alumnos, así como de toda posibilidad de elaborar de manera propia el conocimiento; que el “pensar” y “razonar” se reduce a la mecanización independiente de la comprensión. Que la calidad de lo aprendido es más importante en cuanto a efecto posterior que la cantidad de años cursados (Schmelkes *et al.*, op.cit, p.19). Que el tiempo dedicado efectivamente a la enseñanza de los contenidos programáticos (calculados en

México en 120 h anuales —el tiempo efectivo de lectura en clase por alumno pueden ser menos de 1 hora al año—, y la ausencia significativa del uso de la lengua escrita tanto de alumnos como de maestros es evidente (estudios etnográficos de Rockwell, cit. en Schmelkes *et al.*, op. cit.).

Aunado a lo anterior, los docentes no perciben los mecanismos a través de los cuáles ellos mismos intervienen y que son responsables de los rezagos educativos. Schmelkes enfatiza los resultados de un estudio realizado en Uruguay (p. 21), indicador de que, si bien no se puede revertir la distribución de capitales culturales y materiales de la sociedad, la escuela no debe ser más una reproductora cultural de la comunidad, sino una institución interventora que tienda a elevar el nivel cultural del medio, que irrumpa en la dinámica de la reproducción cultural y logre disminuir la brecha entre diversos niveles culturales y socioeconómicos de origen de los alumnos.

La eficiencia de un sistema educativo será tangible en tanto se pueda reducir la brecha en la distribución de conocimientos entre estratos sociales, rescatar a un gran número de niños del no-aprendizaje rompiendo los anillos reproductores de la pobreza y crear una categoría de “mutantes culturales” entre los que se reclutaría a los socialmente móviles (CEPAL, cit. en Schmelkes *et al.*, op. cit.). Es en el proceso educativo donde se define la escolarización y el éxito o fracaso de los niños (Schmelkes *et al.*, op.cit.).

El maestro se vislumbra como transmisor del saber, sin percatarse de que la mayoría de las veces únicamente aplica el conocimiento. Sus indicadores de éxito en el aula, no corresponden a la realidad. Emilia Ferreiro (1999, pp.24-26), advierte que una propuesta metodológica que no considera los procesos de asimilación no sirve. Asimilar es transformar en función de esquemas previos, es el mecanismo fundamental para la adquisición de conocimiento. El comienzo de la escuela primaria significa lectura, escritura, matemáticas (reducidas al aprendizaje de operaciones elementales). Fracaso escolar inicial quiere decir fracaso en alguna de esas materias. Toda la institución escolar está centrada en la posibilidad de moverse con textos escritos y no resulta extraño que la escuela no sepa qué hacer con un chico de segundo de primaria que no puede leer autónomamente. Las dificultades con matemáticas se detectan después que se dan cuenta que el chico memorizó y no entendió lo que memorizaba; con la escritura se

detectan mucho más temprano. Saber qué pasa con el aprendizaje de la lectura es un dato crucial para entender los fenómenos de repitencia inicial. El fracaso escolar inicial está concentrado en la lengua escrita y sobre eso hay evidencia internacional contundente.

El cúmulo de conocimientos obtenidos gracias a las investigaciones en psicología educativa le ayudarán a encontrar un camino eficaz en el cual incidir para mejorar su labor docente, entre otros los mencionados en el estudio de: (Henson y Eller 2000, p. 4):

- Influencias ambientales y culturales sobre el aprendiz.
- Funcionamiento cognitivo del aprendiz.
- El manejo del salón de clases.
- La forma en que los estudiantes aprenden.
- La manera en que esas variables se relacionan con los docentes y con la enseñanza.

Este cuerpo de conocimientos no ofrece fórmulas precisas para formar un maestro de éxito, pero con práctica y reflexión, ayuda a tomar decisiones oportunas que los profesores deben realizar cada día (Clark, Hang y Schoeppach; cit. en Henson y Eller, 2000). La investigación educativa se aboca en gran medida a mejorar la práctica docente en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje que ocurre en las aulas escolares. La enseñanza- aprendizaje de la literatura en el aula escolar ha demostrado ser un área en la cual la adquisición de conocimientos y su significación permite —en el estudiante— despertar su interés hacia otras materias, incrementar su vocabulario, utilizar el nuevo vocabulario en contextos diferentes, un mejor manejo de su fluidez verbal y escrita gracias a que ha aprendido a dialogar consigo mismo y los demás y el desarrollo de un pensamiento crítico. Sea mediante discusiones, diálogos o escritos, desterrando el verbalismo del maestro y centrando la atención en la respuesta del alumno, porque se convierte en parte activa del proceso cognitivo cuando relaciona la literatura como parte de su realidad vital en donde actúa o actuará.

La psicología aborda el estudio del lenguaje como vehículo natural del pensamiento, y la literatura es lenguaje. El dominio del lenguaje nos permite exteriorizar nuestros pensamientos. Cuando cultivamos y corregimos nuestro lenguaje, ayudamos al cultivo y

sistematización de nuestro pensamiento. Cada meta que alcanza el propio estudiante en el proceso de este aprendizaje como resultado de su propio esfuerzo, le ayuda a adquirir confianza en sí mismo y aumenta sus posibilidades de superación. Es la literatura un camino que permite conducir a un aprendizaje de su propia concepción del mundo y de la vida. Es interesante hacer notar “que los problemas que afloran en la educación generalmente no surgen de una confusión conceptual, sino que son problemas sustanciales reales que provienen de la práctica; por lo tanto requieren solución más que disolución” (Moore, 2002, p. 13).

Moore explica que el nivel más bajo de la práctica educativa es donde se desarrollan actividades como la enseñanza, la instrucción, la motivación de los alumnos, el asesoramiento y la corrección de sus trabajos. Quienes trabajan en este nivel, principalmente los maestros, emplean un aparato conceptual para referirse a lo que están haciendo. Estos conceptos son básicos para la realización de actividades de alto rango, de las actividades básicas surge la teorización educativa, de alto rango.

Las conexiones entre la práctica y la teoría es lo que trato de mostrar en la presente monografía, recopilación de experiencias docentes, investigaciones o métodos, que presenta el estudio de la literatura como un aporte que brinda a estudiantes y maestros un eje de trabajo que puede constituir un proyecto de beneficio mutuo para la enseñanza-aprendizaje de esta materia y ser elemento fundamental del proceso lecto-escritor, que determina en gran medida la alfabetización formal.

¿Por qué el interés por los mecanismos de enseñanza-aprendizaje de la literatura?: la escuela nace con el alfabeto, por lo que la lectura es una verdadera arma de conquista a la que el poder se apega (Gilbert, 2002). Gilbert (pp. 23-24) indica que aquél que sabe leer posee sobre los demás una ventaja que le confiere una autoridad casi mística. La lectura formaba parte del programa básico de las escuelas desde la antigüedad, seguida por el estudio de la escritura. La presencia del latín en las escuelas secundarias intenta apegarse a la antigüedad, dando prioridad al lenguaje. Por el latín se da preferencia a una orientación literaria a la escuela primaria, preparatoria o secundaria con un énfasis en el conocimiento gramatical, sobre todo el morfológico, por esto el interés hacia el análisis de las estructuras gramaticales.

Como refiere Gilbert, los jesuitas contribuyen de modo especialmente relevante a exaltar el culto de las letras, que consistía en la selección de autores para fortalecer una capa selecta de cristianos. Sin embargo al término del siglo XIX la escuela se convierte en una institución con vocación utilitaria, con una insuficiencia institucional de los principios que vuelve intolerable la no democracia. Para Gilbert (pp. 36-38) el hombre formado por la escuela es el hombre de una sociedad de clases y la escuela se encarga de transformarlo en un buen ciudadano, intelectualmente había que iniciar a los alumnos en las letras y cultivar en él un amor por la expresión bella, la literatura sobresale por sus méritos de cultura intelectual.

A fines del siglo XIX y principios del XX surgen intentos de renovación pedagógica con Rousseau, Pestalozzi, Fröbel; pero para Piaget (Ferriere, 2002, p. 42) “los nuevos métodos sólo se han construido verdaderamente con la elaboración de una psicología o una psicología sistemática de la infancia; la aparición de los métodos nuevos, data, por tanto, de la aparición de esta última”. Ferriere relata que la Escuela Nueva cuenta con un instrumento que la psicología genética pone a su disposición (p. 44): las leyes del desarrollo, sus constantes, sus etapas y sus necesidades.

No obstante, señala, que aún existe una separación entre la teoría de la práctica, la psicología de la pedagogía. En el estudio del lenguaje la psicología funcional establece correspondencia al estudiarlo como un índice de inteligencia que nace y se fortalece con el ejercicio, donde la interrogación y el diálogo se asimilan a manifestaciones inequívocas de la inteligencia.

El diálogo es la piedra angular del sistema pedagógico y ha sido mantenido dentro del marco de la educación intelectual (Freud, 2002, p. 59). Para Freud la escuela olvida lo esencial que es, no es enseñar muchas cosas a los niños, sino en darles seguridad de que son queridos, deseados, establece la importancia de las relaciones interpersonales en su desarrollo (p.60).

En el *marco afectivo* la literatura no se reduce al área intelectual, sino que es un gran motor para el desarrollo del diálogo interior y exterior; que crea en su mundo símbolos en donde más allá del conocimiento, se encuentra el reconocimiento (Hameline, cit. en Freud op. cit., p. 62). La literatura les ayuda en su identificación y reflexión; les permite

descubrirse y reconocerse a sí mismos superando sus esquemas de rigidez. Valora el factor emocional y afectivo que le permite buscar el conocimiento con voluntad propia, en busca de relaciones interpersonales positivas, pues en esta materia los juicios evaluativos quedan fuera de lugar, cada lector crea su propio mundo, cada lectura es distinta para ellos y sin embargo se puede dialogar su contenido. El dejar atrás los juicios externos enriquece sin duda sus esquemas cognitivos y afectivos, puede opinar en una atmósfera de respeto y seguridad.

El maestro es únicamente un facilitador, es el alumno quien discierne, discute, opina y refiere su interpretación. Puede ser auténtico. La literatura abre un extenso campo para la comprensión de valores y no sólo su transmisión, les confiere un mundo de independencia y autonomía al asumir su estudio como un compromiso personal, no impuesto; y si deseado. Que les permite encontrar mundos convergentes, divergentes o paralelos en donde no son poseedores de una verdad; de que existen percepciones diferentes de los demás y de la naturaleza; ocurren diferentes formas de enfrentar los problemas; de que existen diferentes escalas de valores; en una palabra su libertad hace más significativos sus aprendizajes al conectarlo con vivencias de sí mismo y los demás.

El panorama histórico de las letras es indispensable para el joven en su formación cultural, no existe oposición entre ciencia y literatura, ambas se enriquecen. Para el siglo XX la ciencia había dejado de ser sierva de la filosofía para convertirse en un complemento necesario para la educación. La filosofía científica, el positivismo, se dedica al estudio del objeto sensible utilizando su método de investigación: experiencia, observación y verificación de los hechos. Su énfasis de estudio recae sobre los contenidos de las materias de estudio. El estudio del lenguaje no se sustrae a ello.

No obstante que el positivismo encajaba muy bien con el régimen capitalista, la pedagogía pugna por enfocar su interés a la educación como suscitadora de las potencialidades del individuo, con un humanismo en el que lo importante no es el maestro y mucho menos el programa. El centro de interés de la escuela es el niño (Ferriere op. cit.; Rogers, 2002).

Es bien sabido que los programas escolares consignan la importancia capital de leer y escribir correctamente al finalizar su educación primaria (la educación oficial enfatiza

que la educación primaria debe preparar a los alumnos en la lectura y escritura, una propuesta curricular imprescindible para acceder al nivel de educación secundaria, preparatoria e incluso a la vida adulta). No obstante como cita Rugarcía, (1994) los egresados universitarios tienen tres tipos de carencias: saben, pero no entienden lo que saben; no son capaces de resolver problemas ni tomar decisiones y son irresponsables, desperdiciados, desconfiados (quejas de empleadores); para Rugarcía los resultados educativos en México orillan a cuestionar los métodos para enseñar, la dinámica escolar de sólo transmitir conocimientos para enfrentar los estudios posteriores y la vida son ineficaces, pues no se promueve la actividad intelectual ni afectiva de los alumnos.

El proceso educativo deja mucho que desear, la argumentación en nuestro sistema escolar no se promueve ni enseña, con consecuencias como: abandono de los estudios, incapacidad de realizar una tesis o la presentación de trabajos poco creativos e intrascendentes, incluso para su propio autor. Modelo educativo caracterizado por falta de reflexión, crítica y búsqueda de propias y nuevas ideas sobre nosotros mismos (Alcalá y Góngora, 1998, p. 170).

La práctica educativa nos muestra que existen experiencias negativas respecto a la lecto-escritura, bloqueando una importante forma de comunicación, la de compartir con nosotros mismos y otros nuestras reflexiones cuyo resultado se traduce en conductas, actitudes y visiones estereotipadas del mundo, al inhibir intercambio de formas de pensar, sentir y actuar.

Actualmente la educación hace especial énfasis en un concepto global –formación integral- que puede resumirse en los siguientes apartados indicados por Zarzar (1995, pp. 6-9):

- **Formación intelectual**, se refiere a la adquisición de métodos, habilidades o destrezas, actitudes y valores de tipo intelectual, en el ámbito de la razón, del entendimiento, de la mente humana. Objetivos como aprender a pensar, a analizar, a sintetizar, a deducir, a abstraer o inducir; que aprenda a leer y comprenda lo que lee, que sepa resumir y esquematizar; que aprenda a preparar exposiciones y a exponer sus ideas; que aprenda a expresar sus ideas por escrito, clara y correctamente; que aprende a investigar, a experimentar, a comprobar o

refutar sus hipótesis; que aprenda a estudiar; que aprenda a discutir con otros, a fundamentar lo que dice, a aceptar las ideas de los demás, a modificar su posición cuando debe hacerlo; que le guste aprender en general, y determinada materia en lo particular; que sea inquisitivo; que tenga una actitud crítica...

- **Formación humana**, la adquisición o el fortalecimiento de actitudes y valores por parte del alumno como individuo, como persona con una potencialidad en proceso de desarrollo que nosotros, como maestros, podemos ayudar a que se realice. Fomentar la honestidad, el sentido de responsabilidad, el valor civil, el sentido de justicia, la búsqueda continua de la verdad; el deseo de superación continua; fomentar la búsqueda de la calidad y la excelencia, que aprenda a conocerse a sí mismo y a aceptar sus limitaciones tanto como sus capacidades...
- **Formación social**, el desarrollo de actitudes y habilidades por parte del alumno, como un ser en relación con otros, como alguien que, en todo momento, convive con otras personas y forma parte de diversos grupos. Aprender a convivir de manera armónica con diferentes grupos y tipos de personas; aprender a trabajar en equipo y a desarrollar un espíritu de colaboración y participación; aprender a conocer y respetar las normas, culturas y tradiciones propias de cada grupo, institución u organización; aprender a discutir sus ideas con otras personas, con respeto a las diferentes ideologías con que se pueda encontrar; fomentar el compromiso con las clases sociales más necesitadas; aprender a compartir con los demás; favorecer una conciencia social, un sentido de participación y compromiso en la vida pública...
- **Formación profesional**, desarrollo de actitudes, valores y habilidades por parte del alumno, enfocado éste como un futuro profesionista, como alguien que, dentro de poco tiempo, pasará a formar parte de la clase productiva. Adquirir un sentido de la ética; a dar lo mejor de sí mismo; a buscar el bien común; que desarrolle un sentido de iniciativa responsable y creativa, de tal manera que busque las maneras de sacar adelante su trabajo; que aprenda a analizar los problemas y conflictos, y a tomar decisiones para resolverlos y superarlos...

Debido a que la enseñanza de la literatura ha sido centrada tradicionalmente en formas de lectura referenciales, con un enfoque de análisis textual donde la gramática y la lingüística son la base; el estudiante ha perdido el interés por ella, es en este espacio que abordaremos su relevancia para que no se reduzca a espacios fragmentados y empobrecidos sino como un continuum donde no sea separado el aspecto intelectual del afectivo. Atendiendo principalmente a lo que las palabras provocan en la conciencia, con un propósito primario de guiar al lector a una lectura espontánea recreativa para ir desarrollando después habilidades interpretativas y autocríticas para entrar al mundo de la experiencia literaria.

La distribución del presente trabajo obedece a los siguientes esquemas:

Capítulo 1, aproximaciones educativas a la literatura contenidas en la asignatura de español en educación básica y media superior donde la rigidez de fórmulas y poco conocimiento de los aspectos teóricos tienen como consecuencia el no favorecer el gusto por la literatura y el desarrollo de su potencialidad como agente conformador de una visión más amplia del educando. También se vislumbran en este apartado el creciente interés por la renovación del campo de la lectura y escritura en educación formal y no formal donde el impacto de la tecnología incide en el proyecto modernizador de la SEP afectando necesariamente los contenidos y formas de enseñar y aprender en las instituciones educativas, en donde una sociedad propugna por la calidad y relevancia de la educación.

Capítulo 2, muestra un breve panorama de las teorías de aprendizaje más utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, el cómo hacer uso de la investigación cualitativa y cuantitativa para dar respuesta al estudio de las interrelaciones implícitas y explícitas del salón de clases. El valor de la literatura se aborda como eje rector y objeto de conocimiento que permite la construcción del estudiante dando lugar a estilos de enseñanza, comunicación, uso del poder y generación de un clima socioafectivo que puede mejorar notablemente los espacios educativos; alentando una respuesta educativa

fresca en relación a la enseñanza de valores, respeto por la multiculturalidad y formas de socializar.

Capítulo 3, presentación de los diversos enfoques de la enseñanza de la literatura que busca construir el conocimiento más que asimilar información; la multifuncionalidad de los medios de comunicación para generar experiencias creativas y comunicativas como modos de un nuevo alfabetismo cuando se experimenta con ellos; así como el manejo de la literatura para el desarrollo de la creatividad en la expresión oral y escrita.

Capítulo 4, la literatura como herramienta de apoyo que se traduce en actividades socialmente significativas extendiendo su influencia a asignaturas que insertan cuestionamientos éticos y morales, como mediadora de emociones para entender sentimientos y mejorar las relaciones humanas y su significado pedagógico como formadora de acción, negociación y multiculturalidad al permitir posicionamientos e interpretaciones propias donde la literatura se percibe como un acto social, indicando su capacidad transformadora al convertirse no sólo en un suceso académico, sino significativo para el lector donde se vislumbra un panorama de tolerancia y respeto hacia la diversidad.

Capítulo 5, conclusiones y una propuesta educativa que favorezca un modelo pedagógico y psicológico en donde la implantación de la literatura en la asignatura de español funcione como fuente de conocimiento, construcción y transformación del docente, estudiante y padre de familia.

CAPÍTULO 1

La enseñanza y el aprendizaje de la literatura

La fragmentación, el borramiento de los límites y los desplazamientos, marcan la reflexión sobre un objeto de estudio, la literatura, que ha trazado ella misma con dificultad sus propias fronteras y ha sido permeable a una discusión que incluye y excluye lo propiamente literario. La capacidad de la literatura que pertenece a las "ciencias humanas" ha enriquecido y a la vez ha hecho más compleja la discusión sobre lo literario". La lingüística -por derecho propio-, la etnografía, la antropología, la filosofía, la psicología y la sociología se han mezclado y contaminado el campo de la poética, teoría literaria, teoría crítica, estudios literarios. De la resistencia de la teoría, de la refutación (teórica) a la necesidad de la teoría, propia al siglo XX, ésta ha salido incólume. Su fuerza ha residido en su capacidad natural de alimentarse de la praxis.

(Nara Araujo, profesora de Teoría Literaria de la UAM, 2000).

1.1 Educación formal

La literatura ha sido incluida como constitutiva de la materia de español en Educación Secundaria, se parte de la base de que en educación primaria los alumnos cuentan con las habilidades básicas de lectura y escritura que les permitirán hacer frente a esta materia. Nada más lejano a la realidad en nuestras aulas. Las más de las veces no cuentan con las herramientas que les ayuden a comprender e interpretar los textos, mucho menos a efectuar análisis estructurales de ellos, que es la orientación metodológica de la materia en el nivel de secundaria como prioridad académica.

Si partimos de que además, la práctica de la escritura se ha dirigido hacia "composiciones libres" realizadas por alumnos sobre temas puestos a obligatoria consideración, caemos en la cuenta de que el educando no adquiere por voluntad propia la habilidad más importante, el gusto por la lectura y la escritura. Las composiciones son objeto de juicios sintácticos y morfológicos, en vez de ser considerados como proyectos creativos de los alumnos, debiesen ser en esta etapa carentes de evaluaciones formales y sí objeto de aliento por parte de los maestros para que el educando adquiriera la fluidez necesaria en el lenguaje escrito y de esta forma sea vista como "habilidad natural".

Las escuelas actuales y con una visión hacia el futuro requerirán de la investigación de nuevos métodos de la transmisión del aprendizaje. Los profesores deberán poseer un conocimiento profundo de las teorías del aprendizaje, del desarrollo y la cognición.

La aproximación tradicional a la educación multicultural ha consistido en dar información a los estudiantes. Esta estrategia no funciona en sí misma, aunque la

información es necesaria, “no puede esperarse que modifique por sí misma las actitudes aprendidas” (Guyton y Fielsten, cit. en Henson y Eller, 2000, p. 5).

Rothenberg (cit. en Henson y Eller, 2000, p. 9) manifiesta que los profesores deberán enfrentarse al aumento en el número de estudiantes con problemas de aprendizaje, integración de la tecnología al salón de clases y un crecimiento considerable en el número de estudiantes mayores. Organizaciones como la escuela, pareciesen estar diseñadas para impedir que las personas que participan ahí no vean las interacciones importantes debido a los muros y divisiones rígidas internas que inhiben las preguntas fuera y dentro de los límites normativos. Por lo que se empieza a explorar cómo las reformas educativas se filtran en los eslabones administrativos para llegar a los maestros; existen factores que condicionan el éxito o fracaso de la práctica docente, tal es el caso de su organización interna (Rockwell, 1991).

Estrictos formulismos en programas, contenidos, materiales didácticos y formas de enseñanza que condicionan y limitan la espontaneidad y la creatividad de los alumnos en aras de cumplir el currículo. Se carece de tiempo para entregarse a la actividad literaria y favorecer el gusto estético y la recreación en sí misma. Tiempo que en teoría es dirigido hacia el bachillerato, no obstante continuamos con la imposición selectiva de “obras maestras”.

En situaciones donde el educando puede elegir las lecturas ¿Cómo podrá hacerlo? Si carece del gusto por leer, ¿Cómo sentirse atraído hacia las obras literarias cuyos protagonistas únicamente son para él personajes primarios, secundarios o ambientales?, ¿Cómo se dialoga entonces de sentimientos, actitudes, vivencias si el placer o disgusto de cualesquier percepción propia se diluye en el frío análisis?. Rosenblatt (2002, pp. 46-49) argumenta que igualmente el profesor de literatura debe estar no solamente interesado en dar información científica; sino en propiciar la asimilación de hábitos de pensamiento que lleven a la comprensión social. Compartiendo junto con los demás docentes la responsabilidad de dotar al estudiante del equipo adecuado para formular juicios sociales y éticos sólidos. Lo que lleva a proponer que debe tener un conocimiento sólido en materia de psicología y de las ciencias sociales. Sin por esto entrever que la literatura se asemeja únicamente a un “enfoque social” o por el

contrario a un valor estético puro, dicha separación conduce a percepciones limitadas. El equilibrio entre ambos enfoques integra la experiencia literaria y nos da una visión más fructífera de la literatura y aprecio por ella.

Las aproximaciones educativas a la literatura se centran en análisis de construcción textual cuyos resultados manifiesta Colomer (2002) produjeron una falsa cientificidad técnica en la escuela secundaria y una total inhibición de objetivos en la primaria cuyo fin era la afirmación de la lectura directa de los textos como medio formativo. El estudio de los factores externos de lo propiamente literario buscaban establecer correspondencia entre el desarrollo del lenguaje y las formas lingüísticas adoptadas, no obstante los teóricos se preguntaban acerca de los procesos que estaban inmersos en la capacidad del lector para representar y significar su experiencia a partir del mensaje literario.

Jackson (1975) refiere que en las aulas los acontecimientos cotidianos y aparentemente monótonos de la jornada escolar del estudiante se centran en aspectos muy limitados de la experiencia escolar del estudiante. El niño se refiere a sus actividades como “lo de siempre”. Su estancia prolongada adquiere mayor importancia cuando son considerados factores como repetición, redundancia y acción ritual que se impone a la experiencia humana en estas instituciones.

“La clase es un entorno físico relativamente estable y ofrece además un contexto social bastante constante y lo que es digno de destacarse (...) en las escuelas se da una intimidad social que no tiene término de comparación con otros medios de nuestra sociedad. Aprender a vivir en una clase implica aprender a vivir en un grupo (...), a ser sujeto de evaluación permanente por otras personas, y finalmente a establecer una relación de poder (autoridad) entre débiles y fuertes. Este tipo de experiencias se dan con frecuencia especial en el medio escolar y es precisamente en estos medios que se desarrollan los mecanismos de adaptación que tendrán influencia decisiva en otros contextos y en otras etapas de la vida” (Jackson, op. cit., pp. 18-22)

No menos interesante resulta lo indicado por Jackson en su estudio “Comunicación alumno-maestro en la escuela elemental: un estudio observacional” realizado en 1965 en el sentido de que, por ejemplo, en la escuela primaria se ha descubierto que un profesor establece al día nada menos que 1,000 contactos interpersonales.

Recientes consideraciones de la escuela pugnan porque sea vista, como un objeto de conocimiento que debe ser abordado para tener una explicación más coherente del proceso enseñanza-aprendizaje y proporcionar un marco referencial al trabajo docente, y en este sentido, el reconocimiento de la historicidad. La escuela es un producto histórico, una organización social, y por lo tanto transitoria y arbitraria. Este marco referencial contempla un análisis de problemas de finalidad, autoridad, interacción y currículo desde una perspectiva científica que parte del reconocimiento de la educación como un hecho social.

El marco de la escuela crítica surgida a mediados del siglo XIX se pronuncia por la reflexión educativa entre maestros y estudiantes, sobre los problemas que les atañen. Como una renovación en donde los protagonistas recuperan por ellos mismos el derecho a la palabra y la reflexión sobre su actuar e incorporando a este proceso educativo el valor de la afectividad que anteriormente fue considerado como un obstáculo o no fue valorado en su dimensión real.

Lo anterior refleja un asunto educativo que es de gran valor para nuestro país en el sentido de la educación rural, en donde se tiende a alfabetizar a las comunidades rurales e indígenas para modificar sus ideas, conceptos y cultura lo más rápidamente posible en aras de un progreso "civilizado". Donde de hecho la comunidad no es considerada como capaz de crear por su propio esfuerzo un camino hacia el progreso.¹

¹Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe Secretaría de Educación Pública . <http://ilce.edu.mx/estados/Zacatecas-1.html>; datos proporcionados por la DGEI indican que sólo 6% de los alumnos indígenas de 5º año de primaria alcanzó los estándares nacionales en comprensión de lectura, mientras que el promedio nacional fue de 50%; y el 5% en habilidades matemáticas, frente al 11% de los niños urbanos. Sin embargo, para determinar con mayor exactitud la calidad de la educación intercultural bilingüe también es importante analizar los elementos del entorno del escolar del medio indígena que favorecen la permanencia de las competencias básicas de aprendizaje, tales como: la organización social y económica de las familias, los servicios de la comunidad (sistema de salud, caminos), las condiciones que les ofrece el entorno para estimular o no sus estudios, la capacidad y permanencia de los docentes, el currículum, los vínculos de la escuela con los padres, entre otros. Para valorar la calidad de la educación intercultural bilingüe no sólo se debe incluir una evaluación sistemática de los programas sino también de su calidad intracultural.

Las interconexiones sutiles de este complejo sistema de enseñanza-aprendizaje pueden ser analizadas mediante el uso del pensamiento sistémico. "El pensamiento sistémico es ahora muy importante (...), la humanidad tiene la capacidad de crear más información de la que nadie puede administrar y para impulsar el cambio con una celeridad que nadie puede seguir. La complejidad puede erosionar la confianza y la responsabilidad (...), el pensamiento sistémico es una disciplina que nos permite ver las estructuras que subyacen a las situaciones complejas, y para discernir cambios de alto y bajo apalancamiento (...) El pensamiento sistémico ofrece un lenguaje que convence gracias a que reestructura nuestro pensamiento". (Senge, 1992, pp. 91 y 92).

El lenguaje arma nuestro pensamiento, modela nuestra percepción e incluso fragmenta nuestro pensamiento debido a nuestras limitaciones sociales, contextuales, ambientales, escolares..., lo que leemos depende de cómo estemos preparados para leerlo. Los idiomas occidentales, con su estructura Sujeto- Verbo- Objeto, favorecen una percepción lineal a diferencia de los idiomas orientales que no poseen esta secuencia. Abandonando el modo tradicional visual aristotélico y occidental, el hombre se dirige hacia un modo acústico, oriental y no jerárquico. Este segundo modo es más rico y facilita la coexistencia, la diversidad y la armonía de los diferentes tonos que antes eran mutuamente excluyentes (McLuhan y Powers, cit. en Senge, 1992).

El poder evitar la generación de visiones fragmentadas de un problemas inicia con la práctica del pensamiento sistémico- con el concepto de feedback o "retroalimentación"-, que no es recoger opiniones sobre un acto realizado, sino un concepto que involucra el flujo recíproco de influencia, donde las influencias no ocurren únicamente en una sola dirección. El lenguaje deductivo y lineal -sujeto y predicado- es distinto al que en la realidad aparece como dinámico y circular. El sistema educativo se estructura casi exclusivamente alrededor del lenguaje. El pensamiento racional se forma a través del lenguaje, conceptualizando la realidad según el modelo lingüístico que desde ese momento, para nosotros, se identifica con la propia realidad (Selvini, cit. en Guil, 2001, p. 8). Guil especifica que los niños se incorporan a la cultura al adquirir una lengua, que posteriormente en el sistema educativo consolida aprendiendo su representación gráfica,

abriéndole un mundo simbólico presente y pasado, cuya visión queda sesgada por el mismo lenguaje utilizado para denominarla.

Watzlawick (cit. en Guil, 2001, p. 8); analiza cómo en nuestra cultura se priman las funciones de uno de nuestros hemisferios, el izquierdo, en detrimento del otro. “Se potencian las representaciones lógicas, semánticas y fonéticas (lenguaje –gramática; sintaxis, semántica) y el pensamiento estructurado sobre él, la lectura, escritura, y también el cálculo y funciones lógico –analíticas y digitales. Se inhiben las funciones del hemisferio derecho, ocupado de la globalización, de captación de conjuntos lógicos y conceptualizaciones subsiguientes, parecen más arcaicas, siendo las responsables de un lenguaje y cálculo primitivo, dominados por la imagen y la analogía, siendo responsables en gran medida de la comprensión musical.

La enseñanza de la literatura y su aprendizaje involucran situaciones donde la causa y el efecto son sutiles, los efectos a corto y largo plazo no parecen ser obvios, la misma acción de “enseñar y aprender a apreciar la literatura” tiene efectos muy distintos, esto es una complejidad dinámica. Como indica Senge (op. cit., p. 95) “cuando las intervenciones obvias producen consecuencias no obvias, hay complejidad dinámica”.

Es interesante hacer notar la impresión de Senge con respecto al pensamiento sistémico no procuramos el desarrollo emocional con la misma intensidad con que procuramos el desarrollo intelectual y físico. Es lamentable, pues el desarrollo emocional pleno ofrece la palanca más potente para alcanzar nuestro pleno potencial.

El planteamiento sistémico del fenómeno educativo no “trata de subrayar de manera trivial que el comportamiento de un sujeto influye en el de los demás y está, por su parte, sujeto a influencias, sino de descubrir, en cada una de las situaciones, las reglas del juego sistémico en acción, para buscar así una estrategia de intervención capaz de incidir en las pautas de interacción y producir el cambio mediante la estructuralización de realimentaciones positivas” (Selvini, cit. en Guil, 2001, pp. 1 y 2).

Para Guil el centrarse en la perspectiva sistémica de un centro docente constituye un ambiente de amplio sistema en el que se pueden identificar muchos subsistemas que se entrecruzan y comunican entre sí, siendo el alumnado, por una parte y el profesorado por

la otra, con la clase como centro principal de unión, los tres subsistemas con mayor estabilidad temporal.

La escuela como organización no escapa al factor cultural marcado por el desarrollo tecnológico, que ha venido creciendo y madurando desde la década de los setenta de acuerdo a Hernández B. *et al.* (2000, p.42):

El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción". La educación es uno de los terrenos donde de forma más aguda se experimenta la urgencia de incorporar las posibilidades tecnológicas. Es patente que las propuestas educativas tratan neuróticamente de ajustarse a las posibilidades del satélite, el correo electrónico y la realidad virtual, sin tener un mensaje humano para transmitir congruentemente por medio de esos medios. Nuestra cultura se queda corta, deslumbrada por las herramientas modernas y se torna acritica e infecunda. Nuestra paidea moderna alcanza a formar ingenieros, pero no puede crear hombres con sentido.

McLuhan (cit. en Hernández B. op. cit., p. 38), estudió los medios de comunicación modernos, especialmente los audiovisuales, y concluyó que la humanidad se mueve hacia una forma distinta de percepción de la realidad. Explica que todas las tecnologías y medios de comunicación "poseen una estructura fundamentalmente lingüística (...) son lenguaje, cuyo origen proviene de la capacidad del hombre de extenderse a sí mismo de sus sentidos hacia el medio que lo rodea". Colomer (2002, p.1) explica que "el sistema educativo ha ido retirando a la literatura el favor que había ostentado durante siglos como eje vertebrado de la enseñanza lingüística, de la formación moral, de la conciencia de una cultura con raíces clásicas y, desde el siglo pasado, de la aglutinación de las colectividades nacionales".

Para Latapi (1998, p. 2 y 3) "el ideal de formar un hombre armónico y equilibrado que no está vinculado solamente al estudio de los autores clásicos o a la literatura, sino que es una tendencia más general que inspira muchas teorías y métodos educativos. Propuesta humanista puede resumirse en cuatro puntos:

- Una atención especial a la formación de valores. Una sensibilidad axiológica de la persona y su capacidad de comprometerse con decisiones éticas que sean coherentes con la propia visión del mundo.
- Una teoría del aprendizaje que respete la singularidad de la persona y su capacidad de decisión libre con formación de hábitos intelectuales de análisis, síntesis y raciocinio lógico. La disciplina de pensamiento y la expresión clara y precisa son indispensables la capacidad de pensamiento autónomo (si necesario, crítico).
- La formación de los sentimientos y afectos que vinculan la forma armónica del ser humano con los demás, con sus raíces y tradiciones, no menos que con el hábitat natural, que lo preparan para comprender las expresiones de todas las culturas y épocas.
- Una formación de la conciencia histórica que permita a la persona situarse en su época, comprenderla y, en función de los valores del pasado, asumir sus responsabilidades respecto al futuro.

El marco contextual de la educación formal es sociohistórico, los procesos educativos que ahí ocurren responden a acciones culturales que anteriormente eran vistas como agentes de movilidad social y que con los nuevos enfoques de modernización educativa, se insertan como agentes de cambio y transformación del ciudadano en ciernes de formación. Tendencia que se percibe como el rescate de una educación humanista que conforma un proyecto educativo nacional más vigoroso (Latapí, 1998).

1.2 Educación básica en México

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 resultado de una gran consulta nacional y fundamentado en los principios del artículo tercero Constitucional y en las disposiciones de la Ley General de Educación el propósito general es el de asegurar para todos los mexicanos la equidad, la pertinencia y la calidad de la educación (Ernesto Zedillo, cit. en Oria, 1999, pp. 29 y 30):

- Calidad es la demanda principal para el sector educativo, en aras de competir no sólo en industria y comercio, sino básicamente en educación. Ahora se considera

que una educación es de calidad si reúne las características y requisitos que permitan verificar y registrar esa calidad de acuerdo con sistemas, normas y parámetros de reconocimiento internacional. Es el caso de los sistemas de gestión y aseguramiento de la calidad ISO 9000.

- Pertinencia a través de planes y programas de estudio que respondan satisfactoriamente a las demandas de nuestra época, particularmente del sector productivo de bienes y servicios.
- Equidad que consiste en ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los mexicanos. No basta con ofrecer todos los servicios educativos, es indispensable que sean de calidad.

En el gobierno del presidente Vicente Fox 2000-2006 se habla de una nueva revolución educativa cuyos elementos de diagnóstico de la educación básica y media superior de acuerdo a Victorino (2000, p. 33) son:

- “La educación ha constituido un derecho restringido. La vergonzosa distribución del conocimiento está peor que la del ingreso: “el 20% de las familias con menos nivel educativo tienen el 3% del conocimiento(...) el que asiste a la escuela cuatro años o menos, pasa a formar parte de las filas de la pobreza extrema (...) en Chiapas se necesitan inscribir 200 niños para que, dos décadas después, salga un profesionista (Fox, propone, p.14). Los estados de Guerrero, Oaxaca, Chiapas e Hidalgo están ubicados en la pobreza extrema y han sido objeto de programas para abatir el rezago educativo.
- Sigue siendo asignatura pendiente la calidad y pertinencia de la educación, en la investigación científica y tecnológica, de igual forma en la creación, participación y difusión de la cultura.
- No se niega la ampliación de la cobertura escolar en los últimos años en educación básica y el combate al analfabetismo, pero no igualamos todavía a los países con quienes competimos en el terreno económico.
- La formación de valores es precaria.
- No existe enseñanza y aprendizaje significativos.

- La reprobación y deserción escolar es de 37% en primaria, de 35% en secundaria y 75% en media superior y sólo se titulan 9 de cada cien niños que entran a la escuela.

La gran apuesta de México debe estar en el capital humano algunas de las acciones propuestas de políticas educativas, especialmente en los documentos “Alianza para el Cambio” y el libro “Vicente Fox propone” (cit. en Victorino, 2000, pp. 34 y 35) son:

1. Promover un acuerdo nacional en torno a los fines y objetivos de la educación.
2. Fortalecer los planes y programas de estudio para mejorar las currículas de español y matemáticas; fomentar la educación a distancia; enseñar valores como justicia, libertad, solidaridad, tolerancia, respeto al medio ambiente y a los derechos humanos; destacar la importancia del deporte, las actividades culturales y artísticas e integrar todas las escuelas a la revolución informática.
3. Elevar la escolaridad promedio de los mexicanos a diez años.
4. Cambiar los libros de textos gratuitos para que dejen de ser una acumulación de fichas y se conviertan en relatos interesantes dignos de leerse y cambiar la visión de los libros de historia fabricados por regímenes “monolíticos y autoritarios”.
5. Promover y proporcionar a los mexicanos la posibilidad de capacitación y educación permanente, con sistemas de educación a distancia, educación práctica para la vida y centros comunitarios de información. Crear el Instituto Nacional de Capacitación Permanente para atender el rezago educativo de los 36 millones de adultos que carecen de instrucción básica completa.
6. Ampliar y profundizar la ideología de la educación pública para que no sólo se brinde conocimiento, sino que transmita una idea de nación, fortalezca los valores sociales y haga más fuerte el tejido social del país. Este tipo de educación debe alentar simultáneamente el sentimiento de nacionalidad y la vocación de universalidad.
7. Para promover más la educación informal se pretende organizar un Sistema Nacional de Competencias Laborales que acredite lo aprendido mediante la experiencia en el trabajo.

“La educación debe ser creadora de una cultura de calidad en la vida nacional para formar mexicanos competitivos y más grandes en su libertad, en la seguridad, en la justicia, en la moral y en su propia dignidad”.

Jesús Reyes Heróles, cit. en Oria Razo (1999, p. 30).

La educación nacional es producto de una historia específica, en la que no profundizaremos en este trabajo, sin embargo el breve esbozo que a continuación ofrecemos acerca de los contenidos de la materia de español, donde se inserta la literatura, es producto de un proyecto modernizador que ha sido normado por valores externos, donde la calidad, pertinencia, eficiencia y competitividad predominan y se refuerzan tendencias que se involucran en sus contenidos (especialmente en asignaturas como español y civismo por abarcar aspectos valorales). Los resultados los palpamos día a día, nuestros estudiantes no encuentran la relevancia de las asignaturas, de los conocimientos; no muestran interés por acercarse al estudio, la educación en términos económicos y de movilidad social, se les antoja insuficiente y resulta irreal. Por lo que las políticas educativas abogan ahora por una formación de valores, incluso moral, que Latapí afirma aún no es definida con precisión en términos curriculares.

1.3 La enseñanza curricular de la Lengua y Literatura Españolas en niveles de Secundaria y Educación Media Superior

Es la lectura el pilar de la enseñanza de la Lengua y Literatura Españolas en ambos currículos, ahora bien, sus objetivos son los siguientes (Hago mención del programa 1964 anterior al presente a efectos de contrastación):

Educación básica-secundaria 1964	Educación básica-secundaria 2002	Educación Media Superior 2002 (Programa Pertinente)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mejorar y elevar su capacidad expresiva con la lectura de los buenos escritores de la literatura hispánica ➤ Asimilar la lengua escrita de los autores clásicos de España e Hispanoamérica ➤ Crear unidad nacional mediante la unidad idiomática 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual. ➤ Lograr que los alumnos consoliden su capacidad de expresión oral y sus competencias y hábitos de lectura y escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transmitir el gusto y el hábito de la lectura, lo cual permita al alumno una experiencia significativa y estimulante sobre la belleza inherente a su lengua materna y una necesidad de expresar la visión y reacción ante el medio a través del lenguaje. Sin este ideal en mente, la mera transmisión de conocimientos y contenidos pierde su sentido formativo. ➤ Incluir además de la exposición y explicación de los contenidos temáticos, actividades que le permitan al estudiante expresar y discutir sus ideas de manera abierta y responsable. ➤ Convertir al docente en un facilitador y guía que estimule y desarrolle el deseo de aprender de los estudiantes y, en este proceso, aprenda él mismo de ellos, haciendo con ello las sesiones de trabajo en el aula en una interacción e intercambio de habilidades e información.

En el programa vigente de la Enseñanza Lengua y Literatura Españolas para Educación Secundaria y Media Superior se establece la siguiente metodología básica para la lectura:

Educación básica-secundaria	Educación Media Superior (Programa Pertinente ²)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicar el propósito de la lectura ➤ Investigar el significado de los términos desconocidos ➤ Realizar una lectura completa ➤ Intercambiar impresiones ➤ Definir la idea principal ➤ Realizar una segunda lectura. En el caso de la poesía, no sólo una segunda lectura, sino varias lecturas en voz alta hasta encontrar la manera de decirla ➤ Realizar una o varias actividades que refuercen el aprendizaje del español e incrementen el gusto del alumno por la literatura. <p>² Debo destacar que el Programa Pertinente es un proyecto de renovación educativa cuyo objetivo es iniciar un programa en instituciones e nivel medio superior orientado a desarrollar una formación eminentemente útil que le permita a los alumnos desempeñarse como ciudadanos en una sociedad democrática. En el taller de español se busca transmitir el gusto y el hábito de la lectura, que le permita al alumno una experiencia significativa y estimulante sobre la belleza inherente a su lengua materna una necesidad de expresar su visión y reacción ante el medio a través del lenguaje. Donde el maestro sea un facilitador y guía y no un mero contenedor de información. Se ha puesto a prueba a partir del ciclo escolar 2001-2003 en algunas preparatorias estatales del estado de México y Puebla, mismo que está sujeto a evaluación permanente por parte de los docentes y autoridades'</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Practicar constantemente la lectura y el análisis de textos diversos ➤ Manejar adecuadamente las estructuras gramaticales y las reglas ortográficas y enriquecer su vocabulario ➤ Presentar y evaluar materiales orales y escritos ➤ Participar en debates donde exponga las ideas con argumentos y bases claras ➤ Ejercitar y desarrollar su capacidad de análisis, síntesis y evaluación, de aprender por cuenta propia; de trabajar en equipo, y de vincular el aprendizaje con la experiencia cotidiana ➤ Conocer algunas herramientas útiles para el análisis y comprensión de diversos tipos de textos formales, que van desde los textos científicos de las ciencias experimentales y de las ciencias sociales, pasando por el periodismo y la publicidad hasta la literatura y el ensayo crítico

La materia de español continúa consignando la importancia de la expresión oral y escrita como competencia intelectual, el esquema se modifica un tanto en relación al bachillerato al centrar más su interés en promover también sus capacidades afectivas e inducir al docente como un facilitador de aprendizajes y no como mero transmisor de éstos.

La lectura en el actual sexenio retoma auge con el Programa Nacional de Lectura (PNL) denominado "Hacia un País de Lectores" cuyo propósito central es la formación de lectores autónomos, poniendo énfasis en la escuela como el espacio fundamental para el desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir, pero también como corresponsable de este desarrollo a la sociedad, para que asuma la lectura como algo natural y no sagrado.

Se debe garantizar que en todas las escuelas haya materiales de calidad variados para que se pueda llevar a cabo esta tarea de formación de lectores. Es la lectura, expresado por Fox, un elemento esencial del proyecto humanista de esta administración porque es la base de la educación y del aprendizaje permanente. La presidenta del CONACULTA, Sari Bermúdez, a su vez expresó que la lectura es una puerta de acceso al saber, una manera de apropiarse de la lengua y de la capacidad de comprensión y comunicación, así como una forma de habitar otros tiempos y espacios. "Son muchas las vías por donde la lectura mejora nuestras vidas y las hace más dignas de ser vividas; son muchas las formas en las que las hace más felices y más plenas; como muy pocas actividades, la lectura es decisiva para el desarrollo humano".³

³ Fuente CONACULTA, <http://www.conaculta.gob.mx/2002/60.htm>, y http://www.conaculta.gob.mx/sala_de_prensa/2002/29mayo.p.1. El hábito de la lectura es un factor fundamental para el mejoramiento de las personas e incluso puede ayudar a medir el nivel de desarrollo de un país. En México, el índice de lectura es muy pobre por lo que se plantea la necesidad de realizar un esfuerzo decidido y de alcance nacional, en el ámbito de la formación de lectores y la promoción de la lectura; así como el desarrollo de una política nacional del libro y la lectura que tome en consideración las necesidades y problemas de todos los actores involucrados en el proceso editorial. Su función: crear y difundir una cultura de fomento al libro y de la lectura de calidad que genere un número creciente de lectores y una práctica más intensa de la lectura como medio insuperable de aprendizaje, información y desarrollo personal y social. Sus programas involucran ediciones especiales, elaboración de carteles, programas de radio, la apertura de Salas de Lectura, ferias nacionales e internacionales, publicación de revistas bimestrales, convocatorias para premios-poesía, novela, ensayo, drama entre otros-, instalación de la red nacional de bibliotecas, formación de capacitadores en nuevas tecnologías, actividades de verano "Mis vacaciones en la biblioteca", exposiciones, EDUCAL trabajará en nuevos puntos de la República, escritura de guiones cinematográficos y cortometraje.

En la práctica cotidiana mexicana han sido retomados los aspectos anteriormente mencionados, del cual destacamos el del Programa Nacional de Lectura del estado de Hidalgo denominado "Acompañamiento Pedagógico" fundamentado en que toda renovación de un sistema educativo se inicia con la reforma de los maestros en su formación inicial y permanente, pretender cambiar el rumbo de éste sin tomar medidas tendientes a mostrar a los docentes las innovaciones educativas en que se funda, es ir hacia un fracaso o un proceso de cambio demasiado lento. Sus tres líneas de trabajo:³

1. Revisión y análisis de elementos conceptuales (teóricos y metodológicos). Construcción de conocimiento que faculte acceder a otros niveles y tipos de conocimientos que puedan ser confrontados con las preguntas específicas que han surgido en su práctica. Siendo esencial la revisión bibliográfica y la realidad como fuentes de información.

2. Problematización de la práctica cotidiana. Para hacer significativa esta formación que se va construyendo, se le debe dar sentido, primeramente ubicándose en el momento histórico en que se está viviendo, después tomar conciencia del contexto en que desarrolla sus actividades y acercarse a una metodología que le permita pasar del análisis crítico al ejercicio creativo. Todo esto constituye la dimensión protagónica en la formación docente que considera al maestro capaz de ser agente de su propia transformación. El proceso de aprendizaje, bajo esta concepción, centra su análisis en la cotidianidad laboral como el lugar donde se construyen distintas formas de interacción social, de relación con el conocimiento y con la realidad. Situarlos en el lugar que les corresponde en la construcción del conocimiento pedagógico, valorando el saber acumulado a partir de su experiencia individual y colectiva, ésta se considera susceptible de ser analizada críticamente, enriquecida y transformada por ellos mismos, por la construcción de una nueva teoría y práctica de la educación.

²Eliud Zamorano es la coordinadora estatal del PNL en Hidalgo, y Martín López forma parte del equipo estatal del PNL. http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Programa_Nacional_de_Lectura; pp. 2-5. Lectura en los Estados. Correo electrónico: rillechgo@hotmail.com

3. Formación lectora y escritora. Que el proceso de formación, además de referirse a sus intereses pedagógicos fundamentales, tienda gradualmente a ser controlado por ellos mismos como grupo, abordando también el desarrollo lector y escritor de manera personal, es decir, leer, escribir y comentar lecturas y libros diversos, esencialmente de literatura.

1.3.1 Los cambios en la enseñanza del español: SEP, 2000 (<http://www.sep.gob.mx>)

El enfoque comunicativo implica cambios en el programa de estudios de la asignatura y en la concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las consideraciones son:

- Al ingresar a la escuela secundaria el alumno es capaz de hacer uso de la lengua oral y de la escrita con diversos grados de eficacia y posee conocimientos sobre ellas construidos en experiencias escolares y extraescolares.
- La lengua es heterogénea y cambiante. Toma formas particulares que corresponden a distintos grupos sociales. Por ello es importante analizar las diferentes formas de hablar de los alumnos y las expresiones regionales o generacionales y fomentar el respeto por las diversas variedades del español y por las lenguas indígenas que se hablan en nuestro país.
- El objetivo primordial del trabajo con los contenidos de la asignatura es que el alumno logre comunicarse eficazmente.
- Tradicionalmente, el trabajo escolar con la lengua se ha circunscrito al tiempo destinado a la asignatura de Español, cuando en realidad las capacidades comunicativas se desarrollan en el trabajo con todas las materias del plan de estudios y en todas las situaciones escolares formales e informales.
- Para la adquisición y ampliación de las estrategias y recursos que permitan un uso funcional de la lectura y la escritura, son muy útiles el trabajo colectivo y el intercambio de ideas entre los alumnos.

- El trabajo práctico con la lengua hace que la clase de español asuma características dinámicas, de tal modo que el grupo, organizado en equipos, estimula la participación frecuente de todos los alumnos y la constante revisión y corrección de textos.
- La exploración de la literatura no debe limitarse a la lectura obligada de determinados materiales, ni a la enseñanza histórica de la materia, pues lo que interesa es que el alumno aprenda a disfrutar y comprender el texto literario, para lo cual se requiere libertad para explorar géneros y manifestaciones de la literatura.

En síntesis el proyecto del gobierno en el área de la enseñanza de la literatura en educación básica-primaria y secundaria- así como en educación media superior busca alentar en los estudiantes el conocimiento de su lengua materna como eje para la identificación nacional; considerando que el aporte valoral a través de la lectura dimensiona en los estudiantes un conocimiento pluricultural y pluriétnico, centrado en habilidades lecto-escritoras. En las que aún no existen textos cánones.

El aprendizaje formativo en español posee un nuevo ingrediente, el del aprendizaje y reconocimiento de la cultura y lengua a través de medios socializadores, llámese grupos e intercambios, mismos que constituyen futuros patrones socializadores de comportamiento. La toma de posiciones al trabajar en equipo es parte vital del contenido en enseñanza media superior pues los estudiantes son estimulados a participar de forma activa expresando y dialogando acerca de sus ideas. El cambio en literatura se integra con elementos considerados inherentes al proceso cognitivo-emocional del estudiante, el disfrute y comprensión como fuente de acercamiento al conocimiento de un texto literario. En toda la República Mexicana se han formado grupos de docentes que promueven el hábito lector, sus investigaciones los llevan a concluir que: *“considerando que uno de los retos principales de la educación consiste en elevar su calidad, se requiere de elementos innovadores que permitan incrementar los esfuerzos de este sector. Así, el fomento de la lectura resulta de gran importancia para sociedad que padece severos atrasos y desigualdades, pues la lectura permite impulsar una sociedad*

culturalmente más rica, informada y educada. Así mismo, se ha probado que los estudiantes que leen son mejores alumnos y su rendimiento académico es mayor. Se menciona la importancia de implementar el programa de rincones de lectura en el ámbito escolar, dados los beneficios que proporciona según el maestro Felipe Garrido. Si fallamos con la lectura, fallamos en todo lo demás, porque la clave de la relación con el patrimonio humano, sin duda alguna es la lectura. Y coincidiendo con quienes en aras de investigaciones realizadas en el campo de la educación, tratan de explicarse el porqué no se logra avanzar con la elevación del nivel cultural de nuestros niños y niñas que asisten a las escuelas de educación básica del país, pese a programas implementados por la SEP; los integrantes del Grupo de Trabajo VI " Promoción de la lectura", reflexionando y después de intercambiar opiniones y experiencias señalamos que el principal problema que entorpece el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación básica, es la falta, fomento y práctica de la lectura, así como su debida comprensión, lo que obstaculiza el gusto por la misma".⁴

1.3.2 Evaluación de habilidades comunicativas en educación básica. Resultados del estudio "La Calidad en la educación primaria" (Schmelkes, *et al.* op. cit., pp. 113-120)

La trascendencia de la habilidad lectora-escritora asignada a los componentes del modelo educativo mexicano de los párrafos precedentes en educación secundaria y media superior; quedaría incompleto si no entendemos la realidad de nuestra escuela primaria, soporte indispensable para cursar estudios subsiguientes. Cabe indicar que para efectos de esta investigación documental, nos referiremos en este apartado únicamente a los resultados del estudio de caso de Schmelkes, que nos presentan un panorama de la medición de pruebas de competencia para la vida relativas a la comunicación.

⁴ Programa de promoción de la lectura, entendiéndose como tal la adquisición del hábito, comprensión y reflexión de la misma cuyo diagnóstico fue: el consumo de libros por habitante al año es de los más bajos del mundo; dificultad de la comprensión de la lectura en todos los niveles; el índice por habitante de tiraje de los periódicos es de los más bajos del mundo; el tiempo destinado para la lectura en clases es insuficiente; no se cuenta con el presupuesto suficiente, ni con los recursos humanos necesarios para el adecuado funcionamiento de las bibliotecas. Lic. Lily Krantz Bayón, Ing. Carlos Noriega Arias, Profra. Lucila Garfías Gutiérrez, C. Cecilia Isabel Medina Coll, C. P. Guillermo de Jesús Torres Razón, Profr. Ramón Iván Suárez Caamal, Profr. Víctor Lara Torres.
http://www.sep.gob.mx/vb2/sep/sep_Programa_Nacional_de_Lectura

Se establece que esta competencia es mediadora del acceso a la información y el conocimiento de todo tipo, de la expresión personal, la producción de mensajes y la creatividad cultural. No mide habilidades de comunicación oral, por las dificultades logísticas implícitas en su medición. Por lo que se centra en medición de habilidades de lectura y escritura, en las cuales se sustenta la asignatura de literatura, de ahí la relevancia de los resultados.

Habilidades de lectura

Interpretación de imágenes	Cuya medición es la naturaleza básica de poder descodificar el mensaje de la imagen. El 49.2% de la muestra definió el símbolo correctamente, 49.1% no pudo hacerlo y 1.8% dio respuestas parcialmente correctas. En zona urbana de clase media el 76% de los alumnos contestaron correctamente, y en la zona rural marginal, sólo acertó 33%.
Traducción del lenguaje	Para 4to. y 6to. grado. De 4º., 26.7% respondió correctamente y 12.4% lo hizo en forma parcialmente correcta. El 60.9% no respondió o lo hizo incorrectamente. En zona urbana de clase media, 40% contestó correctamente, en zona rural el 14.5%. En 6º., 36.6% lo hizo en forma correcta, 22.1% parcialmente correcto y el 42.3% no respondió o lo hizo en forma incorrecta. Únicamente en zona urbana de clase media 52.8% y la zona indígena 39.8% obtuvieron porcentajes de respuestas correctas superiores a la media. Ni siquiera la mitad de los niños pudieron responder en forma correcta, y dos años adicionales de escolaridad sólo elevaron 10 puntos el porcentaje de los que sí lo hacen.
Comprensión de la información escrita	Es quizás la medida más importante relacionada con el dominio de la competencia para la comunicación. En 4º, 44.8% de los alumnos eligió la respuesta correcta. En sexto grado, 63.9% seleccionó la respuesta correcta. Menos de la mitad de los niños de 4º. logran un nivel de alfabetismo funcional y una tercera parte de los de 6º. Antes de terminar su educación primaria, se encuentran en la misma situación. En cuarto grado, sólo 33% de los niños de la zona rural marginal respondieron correctamente (% idéntico a la probabilidad de responder al azar), y en sexto, 41% de niños de esta zona contestaron correctamente.

Organización de información	de Capacidad de ordenar una información u organizar un procedimiento por escrito. El 42.7% de alumnos de 4°. fue capaz de proporcionar una explicación clara. En 6°, el 47.5%. No obstante, en cuarto grado, sólo 32% de los niños de zona rural marginal fue capaz de dar una respuesta correcta. Y en 6°. sólo 28.6% de esta zona dieron respuestas completas. No se puede afirmar que menos de la mitad de los niños posee esta habilidad básica expresar en forma escrita ideas estructuradas, ni siquiera los estudiantes de 6°.
Elaboración de información	de Se pretende medir la habilidad para sintetizar información o descubrir la expansión de una síntesis. El 44% de sexto grado eligió el párrafo correcto. Con excepción de la zona urbana de clase media, donde 60% respondió correctamente, en todas las regiones restantes el porcentaje de aciertos correspondió a la probabilidad del azar. Habilidad mucho más compleja que comprender información.
Discriminación de información	de Habilidad de comprensión de la información escrita y capacidad de discriminar entre información contenida en el texto e información ausente. En cuarto grado, sólo 6.1% de los alumnos respondió en forma correcta y en sexto, el 16.5%.

Habilidades escritas

Expresión escrita	Habilidad para comunicar con claridad mensajes que proceden del sujeto (no fue considerada ortografía, ni errores gramaticales menores). En cuarto grado 36.1% proporcionó una respuesta clara. En sexto, 37.9% lo hizo. Habilidad que posee solamente un poco más de la tercera parte de alumnos que están a punto de egresar de la primaria. Dos años más de escolaridad parecen no generar diferencias en la adquisición de esta habilidad. En la zona urbana de clase media, los grupos de cuarto y sexto grados, son capaces de expresarse claramente por escrito, siendo más del doble que los alumnos de zonas rurales y marginales.
Orientación contextual	Habilidad para comprender el significado de una palabra, con cuatro acepciones diferentes en cuarto grado, y siete en sexto grado. En 4°. el 18.6% respondió correctamente y en 6°. el 22.8%. Nuevamente, el porcentaje de alumnos de zona urbana de clase media que respondió

correctamente, es el doble, e incluso el triple del porcentaje de alumnos de zonas marginales y rurales que fueron capaces de hacerlo.

Síntesis

Los resultados de pruebas de la competencia para la comunicación indican que una pequeña minoría de niños de cuarto grado logran dominio de la competencia, y sólo 15% de quienes están a punto de egresar de la primaria lo alcanzan. El 50% de los que están a punto de obtener su certificado de primaria pueden ser considerados analfabetos funcionales. Lo alarmante es la enorme diferencia entre alumnos de zona urbana de clase media y el resto de las zonas estudiadas. Y las diferencias entre esta región y el resto son mayores en sexto grado, lo que indica que la calidad de los resultados de aprendizaje aumentan con el tiempo, y que la brecha de rendimiento entre las zonas se ahonda, a pesar de que los alumnos de sexto grado en las zonas rurales y marginales han pasado por un proceso más riguroso de selección, debido a sus mayores tasas de deserción. (Schmelkes, *et al.*, op. cit., p. 119)

El panorama mostrado por Schmelkes nos hace reflexionar acerca de la calidad de la educación que reciben nuestros educandos, los hechos y datos concretos nos remiten a la consigna de no reproducir más esquemas que resultan poco funcionales, aún cuando sean de carácter institucional. La relación comunicativa en el acto pedagógico deberá reestructurarse, sin imposición, y sí por mediación de las partes, en donde sean expresados intereses culturales, sociales y educativos que correspondan a una realidad latinoamericana, en la que se propongan ejes de desarrollo educativo propios, y no arbitrarios.

La educación formal parte de una realidad que involucra diferentes actores: la escuela como organismo rector del proceso educativo, en el que actúan el educador y el educando durante tiempos y espacios delimitados a la enseñanza-aprendizaje, sin embargo de la práctica transformadora de nuestra sociedad, no menos importante es la educación no formal, considerada como eje paralelo para la formación del sujeto (educando-educador) en donde gracias a su habilidad comunicativa lo conforma en un ser social.

1.4 Educación no formal

La educación no formal tiene gran importancia en la formación del carácter y en la integración de la personalidad. Es complemento y amalgama de la escuela, y sustancialmente responde a las urgencias y carencias de la sociedad. Como proceso socioeducativo alienta y promueve la creación y transformación con sentido para el individuo y la sociedad.

El desarrollo de la lengua materna en nuestro país ha respondido a múltiples factores sociales mismos que describe Ilarregui (2001, p. 53), que han permitido su evolución desde la oralidad como elemento de poder simbólico autóctono hasta la introducción de la tecnología del alfabeto (término de Walter Ong, cit. en Ilarregui op. cit.) que fraccionó una lógica de prácticas y contenidos para el narrador oral.

La escritura como registro toma parte central de una reflexión escrita, diferente a la oral. Refiriéndonos a Ong, él describe el impacto de esta evolución de la manera siguiente:

“ La tecnología es importante en la historia del mundo no únicamente de manera exterior, como una clase de circulación de materiales pre-existentes, pero interiormente, para transformar lo que puede ser dicho y que es dicho. Desde que la escritura existe, la evolución del mundo y la evolución de la conciencia han sido íntimamente ligadas con tecnología y el desarrollo tecnológico. En suma, todos los mayores avances en conciencia dependen de las transformaciones tecnológicas e implementaciones del mundo. (p. 54)

Para Ilarregui la audiencia indígena pasó a ser lectora y, por lo tanto, relegó el ejercicio celebratorio del grupo a la introspección de una escritura descriptiva, alfabética, con el intento de “transcribir, fijar, escribir” cultura. La reflexión de Ong es que con la llegada del Internet, todavía no se tiene claro cuáles serán las cancelaciones en el nivel simbólico que produciremos para avanzar rumbo a esta otra tecnología de la palabra, a la que se refiere como “nuevos medievalismos” del oído a la vista, donde otras subversiones de tiempo y espacio se establecen en niveles mucho más rápidos y espontáneos de lo que podemos predecir, cuestionando nuestras capacidades de autoridad, autoría, saber individualizado, frente a la globalización y ante la emergencia

de nuevos mapas (configuraciones territoriales) de la palabra. La literatura como patrimonio de una cultura nos habla de un valor formativo cuando se confrontan los textos a través del lenguaje.

Lenguaje con significancia social donde la literatura está compuesta por asociaciones indisolubles de lectura y escritura y donde el proceso mediador del texto y el lector es parte determinante de la actuación para su significación (Guiddens, *et al.* 1987).

Una educación no formal atiende en su técnica a la composición y antecedentes de estratificaciones colectivas, buscando cerrar distanciamientos o diferencias buscando transformaciones masivas que favorezcan la integración nacional y universal. Esta educación comprende por igual a todos los grupos sociales y en la actualidad involucra a múltiples instrumentos de comunicación tales como medios informativos: periódico, radio, televisión, Internet.

La enseñanza en las aulas no ha podido solventar asuntos de orden estético en los estudiantes, a partir de la educación extraescolar la Secretaría de Educación Pública procura la elaboración de materiales de orientación cultural que sean aprovechables por los medios informativos mediante el canal EDUSAT y EDUCAL con una zona de influencia que abarca de costa a costa la faja central del país, en la que se concentra la mitad de nuestra población. En una palabra, la contribución para generar oportunidades que contribuyan al bienestar de nuestra sociedad.

Para Pètit (1999) problematizar el papel de la lectura en la construcción del sujeto, especialmente de los jóvenes es lo más importante, ya que ofrece una experiencia humana irremplazable, territorio de intimidad, libertad y soledad que asusta al ser humano. La lectura, refiere, se convierte en las aulas en una concepción instrumentalista del lenguaje; es en los espacios sociales; como las bibliotecas y hogares donde los jóvenes ejercitan una mayor actividad lectora, donde el poder del texto incita al espíritu crítico, clave de una ciudadanía activa y donde la libertad del lector conduce a un trabajo productivo; rescribiendo o desplazando el sentido, introduciendo variantes; no en el orden de la educación o del placer, sino del encuentro consigo mismo, de construcción del ser por medio de la intersubjetividad con la construcción narrativa.

1.5 Aspectos a ser considerados en la educación básica futura

El campo educativo se ve alterado por las tecnologías de la información, que se debe enseñar y que se debe aprender son las cuestiones que deben quedar claras. La selección de tecnologías se debe hacer desde dos supuestos básicos: 1) elegir las que nos permitan realizar un menor esfuerzo, y 2) elegir las que nos permiten hacer cosas nuevas, que nos permiten plantear nuevas formas de aprendizaje. Lo que significa innovar, la lingüística se ha convertido en innovación: computación, inteligencia artificial, psicología, comunicación. Es en este sentido que Aguirre (2002) habla de renovación pedagógica en el campo de la literatura cambiando de un concepto estático a el arte de la escritura expresiva, que nos evite la fragmentación esteticista y aislacionista del texto literario al separarlo de lo pragmático con resultados evidentes de carencia expresiva y comprensiva de textos; vocabulario reducido, falta de articulación del pensamiento, estructuras sintácticas simples y repetitivas... gracias a la tecnología el texto amplía líneas donde puede ser recorrido, descompuesto...sin ver alterada su sustancia y unidad textual; el valor formativo del hipertexto nos permite comprender y generar nuevos conocimientos porque la lectura es una forma de re-escritura que reduce la distancia entre la enseñanza teórica y práctica al integrar estructuras. En los párrafos subsiguientes revisaremos lo que se espera como resultado de las innovaciones en el campo educativo que necesariamente inciden en nuestro objeto de interés, la literatura.

En OECD Documents (1996, p. 11) se manifiesta “el proceso de cambio estructural en el momento de globalización de economías, cambios en el tratado de liberación y tecnología están causando cambios rápidos en los mercados laborales. El rápido desarrollo de las economías dinámicas de Asia y Latinoamérica han exacerbado los problemas de ajuste; la naturaleza de los ajustes y su flexibilidad provendrán de la educación y el sistema de entrenamiento, de las iniciativas tomadas por los países para determinar políticas que permitan abatir la brecha entre educación y trabajo”. Se recalca que en la actualidad las políticas son determinadas en base al eje de calidad y relevancia de la educación, como elementos clave en el desarrollo socioeconómico de un país.

Se busca que el trabajador incremente su adaptabilidad para enfrentar una variedad de impredecibles cambios en situaciones de empleo. Donde la rigidez de un sistema

educacional no permite que los estudiantes enfrenten las nuevas situaciones con estrategias propias; los modelos de adquisición de conocimientos y memorización no son ya útiles para el desarrollo de habilidades de innovación y creatividad, requeridas en el mundo social y laboral al que se enfrentan:

“La educación podría ser el apoyo para la flexibilidad de la fuerza laboral y la capacidad de innovación, siendo respondente a las necesidades cambiantes de la sociedad en general y del mercado laboral en lo particular (...) ambas en términos de nuevos elementos, tales como el alfabetismo en computación, y la importancia de aprender idiomas extranjeros”

“El proceso educacional en sí mismo debe ser usado para guiar el camino de más y más cambios. En los años formativos, la educación podría ser definida como una transferencia de cultura y una existencia de cuerpo de conocimientos de una generación a la siguiente. En este contexto una buena memoria fue una garantía para ello. Hoy los estudiantes deben ser enseñados a aprender, i.e. como construir más que adquirir conocimiento básico (...) en años tempranos, los niños necesitan ganar un entendimiento de sus estilos individuales de aprendizaje, la relevancia de lo que ellos aprendieron en un mundo real, así como que el aprendizaje es divertido” (OECD Documents, p. 17)

Tucker cit. en OECD nos habla de la magnitud del cambio presentado en los educadores:

“Con respecto al currículo centrado en los sujetos de las escuelas primarias y secundarias, es ahora mucho más importante que antes para la mayoría de los estudiantes no simplemente conocer hechos básicos y ser capaces de realizar procedimientos importantes, sino entender la estructura del conocimiento en esa disciplina, para adquirir la maestría conceptual de lo que serán capaces de interpretar del mundo y llevar el aprendizaje en formas que hasta ahora son demasiado raras todavía. Igualmente los recientes avances en psicología cognitiva combinados con las necesidades de los nuevos lugares de trabajo a presentar fuertemente un medio ambiente de aprendizaje en el cual el pensamiento es combinado con lo que se hace, en el cual, en años tempranos, los estudiantes esperan aplicar lo que saben al complejo, real mundo de problemas.” (OECD Documents, p. 17 y 18)

Este hecho es repetido en la postura presentada por el Comité Asesor de Negocios e Industria (BIAC) y el Comité Asesor de Unión de Tratados (TUAC) cit. en OECD Documents.

“Estos cambios en el mundo del trabajo producen cambios en los requerimientos de nuestro sistema educacional. El incremento de necesidades para habilitarse información, cálculo, trabajo en grupo, la habilidad para comunicarse, alfabetismo, habilidades interpersonales y habilidades relacionadas con los clientes serán requeridas en sistemas educacionales que reflejen la necesidad para la gente joven para aprender y no solo absorber conocimiento y ser capaces de adaptarse a ello, y beneficiarse, de los cambios futuros. El sistema de educación básica tiene que incrementarse para proveer de la capacidad de emplearse y re-emplearse en el proceso de aprendizaje en si mismo.” (OECD Documents, p. 18)

Cabe recalcar que México forma parte oficialmente de la OECD a partir de 1994, y que los datos estadísticos y otras publicaciones de la OECD son marco de referencia muy prestigiado para el proceso de toma de decisiones en el ámbito educativo internacional. La presencia de factores “civilizadores” externos conjugan nuestra realidad que hace patente la dirección que asumen los contenidos educativos de las asignaturas impartidas en el aula. De cada uno de los involucrados en el acto educativo, dependerá el sentido, significado y rumbo que dirija nuestra práctica docente. Nos exige ante todo, que el ejercicio tenga una conexión con contextos históricos de la educación, sus aportes teóricos y la sistematización de la práctica que resulta de la realidad observada y actuada para enriquecer verdaderamente nuestro acto educativo.

Capítulo 2

Aspectos psicológicos del valor educativo de la literatura

2.1 Aspectos cognoscitivos y conductuales

La necesidad de buscar enfoques que nos ayuden a enriquecer el proceso educativo fructificarán si no pensamos únicamente en la medición de los conocimientos, sino en los procesos pedagógicos, psicológicos y sociológicos dirigidos a lograr una mayor autonomía por parte del estudiante; tejiendo redes que nos posibiliten acciones flexibles, de sensibilidad ética y estética, donde los usos de la lectura y escritura sean acordes a la diversificación social, tecnológica e intelectual de la actualidad. La construcción de andamiajes teóricos es lo que apreciaremos enseguida, cuando comprendamos que la experiencia simbólica del lenguaje es un escenario natural para el desarrollo de habilidades que nos permiten el acceso a la cultura escrita (Ferreiro, 1999, traduce este concepto como un sistema donde la lectura es un indicador sobre lo escrito).

La búsqueda de una pedagogía en el que el maestro no sea quien domina exclusivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos conduce a la construcción de un salón de clases en donde se valore el proceso de pensamiento de los estudiantes, en donde las actividades no se dirijan a cubrir un currículo, ni a centrarse únicamente en un texto. La literatura es una herramienta sumamente útil para la generación de un pensamiento crítico e histórico que permite que los educandos elaboren aprendizajes significativos a partir de las lecturas y que son promovidos mediante el diálogo interior y el exterior en la práctica educativa, donde el alumno es el principal agente de acción-reflexión.

El valor de la literatura en el contexto educativo obedece, entre otros elementos, al manejo de elementos subjetivos a ser interpretados, y objetivos cuando el sujeto se reconoce en el objeto y viceversa, en donde la *dimensión social* es uno de los factores más importantes a atender.

Ya se indicaba con antelación, que para Piaget la escuela nueva, surge gracias al estudio de la psicología genética, factor prioritario que da sustento a los cambios practicados en las aulas. Los docentes hacemos uso constante de las teorías que

apuntalan dichos cambios. La psicología de la educación tiene sus fundamentos en las teorías del aprendizaje. Es el acto educativo objeto de estudio de la misma. Las primeras teorías derivadas de estas investigaciones se debieron, en general, a la psicología conductista, con Skinner.

Posteriormente se fueron adoptando los principios de la psicología cognitiva (Vygotsky, Bandura, Bruner, Ausubel) quienes constituyen aportaciones al fundamento del constructivismo. El “aprender a aprender” da lugar a las estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas que constituyen elementos de renovación en el sistema educativo. La metacognición se refiere a actividades mentales utilizadas para supervisar, controlar y planificar la solución de problemas, la comprensión, la memoria y otros procesos cognitivos (Campioni y Brown; Flavell, cit. en Henson y Eller, 2000, p. 256).

La psicología de la educación no se limita a la dimensión cognitiva de las materias académicas, sino al desarrollo de la personalidad integral del individuo. Factor que posibilita la intervención psicoeducativa basada en un marco de aprendizaje.

Escamilla (2000, p. 29) refiere que las teorías del aprendizaje cuando son desconocidas por el docente coexisten en forma práctica y se cae en muchas contradicciones, además de que su adquisición le toma 25 años de práctica aproximadamente. Pero si el profesor hace explícita la teoría de aprendizaje que utiliza, al hacerlo puede ser más crítico sobre su práctica docente de tal forma que pueda aumentar las posibilidades de éxito de las estrategias adoptadas y en menor tiempo.

Escamilla indica que el campo de la psicología educativa no posee una teoría única que explique el proceso de aprendizaje de manera total. Él menciona cuatro de las teorías más utilizadas en el contexto escolar por los profesores y su importancia:

<p style="text-align: center;">CONDUCTISMO</p>	<p style="text-align: center;">Características en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>
<p>El aprendizaje es un cambio duradero y observable de conducta, que ocurre como resultado de una experiencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se dejan fuera los procesos internos del aprendizaje. ➤ Es objetivista. ➤ El aprendizaje de respuesta involucra una generalización. ➤ El aprendizaje operante involucra retroalimentación.
<p style="text-align: center;">COGNOSCITIVISMO</p>	<p style="text-align: center;">Características en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>
<p>El aprendizaje es un modelo basado en el procesamiento de información (Asociacionista, Pozo cit. por Escamilla). Surge de la analogía entre el funcionamiento del cerebro y una computadora. El cerebro posee, al igual que la computadora, registros o memorias y la capacidad de ejecutar procesos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La atención, percepción, memoria de trabajo o de corto plazo, repetición, memoria a largo plazo, codificación, recuperación y el olvido son elementos del modelo cognoscitivista. ➤ Epistemología objetivista ➤ Enfoque analítico puede estudiarse del todo dividiéndolo en sus partes constituyentes, ya que ese todo es exactamente igual a la suma de sus partes. ➤ Orientado al producto. ➤ Razonamiento deductivo. ➤ Aprendizaje por asociación. ➤ Origen del cambio interno.

CONSTRUCTIVISMO (COGNOSCITIVISMO CONSTRUCTIVO)	Características en el proceso de enseñanza- aprendizaje
<p>El aprendizaje ocurre por desequilibrio (Piaget), por descubrimiento (Ausubel) o redescubrimiento (Bruner), por interacción social –aprendizaje social- a través del lenguaje, no sólo para comunicarse con los demás, sino para planear, guiar y supervisar sus propias actividades (Vygotsky).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Epistemología subjetivista (el conocer es un producto de la interacción sujeto cognoscente-objeto conocido). ➤ Enfoque sistémico, el todo no siempre es igual a la suma de sus partes. ➤ Orientado al proceso. ➤ Razonamiento inductivo. ➤ Aprendizaje por reestructuración. ➤ Origen del cambio externo. ➤ El estudiante es parte activa del proceso de adquisición del conocimiento y no simplemente un receptor del conocimiento.

El constructivismo destaca que el conocimiento humano no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente por el sujeto que conoce. Que la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, en consecuencia permite el conocimiento al conocedor al organizar su mundo experiencial, vivencial (Flores, 1998).

Que el constructivismo pedagógico expresado por Montessori, Dewey, Delcroly y Claparedé⁵ enfatizan el “principio de actividad” en el sentido de que es, haciendo y experimentando como el niño aprende, parte de sus intereses y necesidades autoconstruyéndose y convirtiéndose en eje del proceso educativo.

⁵ Se indica que el constructivismo pedagógico es anterior al constructivismo psicológico, en el sentido de que el niño es visto como una persona en desarrollo cualitativamente diferente en afecto y pensamiento, y como tal debería tratarse, este principio por su carácter educativo recibió el nombre de “Escuela Activa” (Flores, 1998).

Piaget en sus investigaciones psicogenéticas define las etapas sucesivas a través de las cuales el niño va construyendo sus nociones, sus conceptos y sus operaciones lógico matemáticas. Que la construcción de nociones, conceptos y operaciones lógico formales no abarcan simplemente la dialéctica maduración-aprendizaje, sino que es un proceso más complejo que abarca y articula los factores de: maduración, experiencia, transmisión, equilibración (Piaget, cit. en Flores, 1998). Y también porque el sujeto construye su conocimiento del mundo a partir de su acción y tiene una orientación epistemológica (De Vega, cit. en Mejía, 1982).

Flores (op. cit.), plantea cuatro características esenciales de la acción constructivista:

1. Se apoya en la estructura conceptual de cada alumno, parte de las ideas y preconceptos que el alumno trae sobre el tema de clase.
2. Prevé el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental.
3. Confronta las ideas y preconceptos afines al tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña.
4. Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas (y lo relaciona con otros conceptos de la estructura cognitiva) a fin de ampliar su transferencia.

El constructivismo no es una teoría sobre la enseñanza, es una teoría sobre el conocimiento y el aprendizaje. Se entiende como un proceso auto regulado de resolución de conflictos cognitivos que se manifiestan en la experiencia concreta, en el discurso colaborativo y en la reflexión. Donde el conocimiento es algo temporal, con influencias del desarrollo personal, social y cultural. El conocimiento cognitivo ocurre cuando el individuo revisa y reformula una perspectiva actual (Twomey, cit. en Grennon y Brooks, 1993). La aproximación constructivista pretende cambiar el énfasis de la enseñanza centrada en el maestro a la instrucción centrada en el estudiante. Tiene sus cimientos en la filosofía, antropología y psicología (Brooks y Brooks, cit. en Henson y Eller, 2000, p. 362). La educación basada en la experiencia es su método básico (Henson y Eller, 2000).

Analogías entre ordenador y mente son parte fundamental del cognoscitivismo, sistemas de procesamiento de propósito general; ambas codifican, retienen y operan con

símbolos y representaciones (De Vega, cit. en Mejía, 1982). Su objeto de estudio, los fenómenos mentales como agentes causales del comportamiento (Mejía, op.cit.).

La teoría cognoscitiva del aprendizaje aborda el problema de cómo la gente adquiere conocimiento de sí misma y de su ambiente y cómo utiliza este conocimiento para actuar en relación con su entorno (Bigge, cit. en Henson y Eller, 2000, p. 244). Ulrich Neisser la define como procesos mediante los cuales la entrada sensorial se transforma, reduce, elabora, almacena, recupera y utiliza. La psicología cognoscitiva centra su atención en el pensamiento, memoria y solución de problemas. Resalta los procesos mentales (cit. en Henson y Eller, 2000, p. 244).

El procesamiento de información estudia el desarrollo cognoscitivo a partir de cómo el cerebro maneja o procesa la información recogida por los sentidos. Así podemos obtener conocimiento sobre su modo de pensar, percibir, interpretar y crear. La forma de interpretar la información se basa en nuestras percepciones. La percepción se define como el proceso por el cual se determina el significado de lo que se siente (Klasky, cit. en Henson y Eller, 2000, p. 251).

Piaget descubrió que la interacción social es un factor crucial para el desarrollo cognoscitivo de los niños, al igual que Vygotsky sostuvo que la cultura, las instituciones sociales y las costumbres son factores dominantes en el desarrollo cognitivo del niño, en particular en las áreas del pensamiento y el lenguaje. Según Vygotsky, el proceso y la complejidad de la adaptación de los niños recibe la influencia considerable de factores como el ambiente familiar, las relaciones con los compañeros, los alimentos que consume, la ropa que viste y su dominio del lenguaje (cit. en Henson y Eller, 2000, pp. 45 y 46).

La cognición social debe ser incorporada en las actividades diarias y reconocer que el aprendizaje cognoscitivo y afectivo no son inseparables, los discípulos deben ser alentados a interactuar, a hacer preguntas y a compartir ideas (Nucci y Gordon, cit. en Henson y Eller, 2000, p. 98)

Cabe indicar que la investigación educativa en general manifiesta un carácter empírico y cuantitativo, a lo largo de la lectura de esta monografía, nos daremos cuenta de que el interés por medir los productos, más que los procesos, parte de un sistema educativo

netamente social. El trabajo presente dejaría un gran vacío si no consideramos aquellas perspectivas que se centran más en el interior de la educación.

Cómo se construye teoría a través de las interpretaciones y actividades de sus protagonistas, con un carácter más cualitativo que cuantitativo, que se revela más idónea por su poder comprensivo y explicativo –la investigación cualitativa–.

Las autoras Aguilera y Blanco (1987) manifiestan que la metodología cualitativa se centra en el punto de vista de las personas y el significado que le atribuyen al mundo. Anguera (cit. en Aguilera y Blanco, op. cit.) especifica que los instrumentos más importantes en la recolección de información son: documentos personales, entrevistas, biografías, observación participante. El conocimiento producto de la acción-reflexión sobre el conocer, actuar, transformar, evaluar o proponer nos remite a situaciones concretas en las que muchas de las veces nos damos cuenta de nuestra carencia teórica al respecto, no obstante actuamos valiéndonos de nuestras experiencias, y olvidamos que éstas debieron sistematizarse a través de la observación cuidadosa y registro oportuno de los resultados obtenidos.

El resultado es que toda esta información valiosa se pierde en el olvido, y pudo haber sido parte de los constructos teóricos que contribuyen a ampliar el conocimiento. Por lo que la investigación cualitativa nos abre un camino que nos indica la manera de allegarnos a la búsqueda y sistematización de nuestro conocimiento y nos brinda la oportunidad de actuar con dirección y sentido durante el desarrollo y evaluación de la práctica docente.

El papel de la investigación cualitativa en la generación de teorías, aplicación en literatura.

En muchos casos, la teoría educativa rescata conceptos en los que se aduce a la importancia de la colección de datos y su interpretación, resumido en “Formas de ver, formas de conocer” (Shulman, cit. en Gudmundsdottir, 1991). Existen no pocas situaciones donde los investigadores se encuentran sin la ayuda de conceptos teóricos que guíen sus preguntas y observaciones.

Gudmundsdottir (1991) utiliza el *Modelo de Razonamiento Pedagógico*⁶ para identificar categorías útiles y relevantes para aprender a identificar los conocimientos que subyacen a la práctica de la enseñanza, especialmente cuando existe un “paradigma perdido” (desconocimiento de la práctica de la enseñanza). Su estudio utiliza como sujeto a una maestra estudiante quien aprendía a enseñar a los alumnos a los que ella estudiaba (procedimiento que está siendo certificado como enseñanza en el nivel de escuelas superiores (Grossman; Haymore; Marks; McGraw; Reynolds; Rigstaff; Wineburg; cit. en Gudmundsdottir op. cit.).

Estudios similares muestran que los maestros estudiantes intentan encontrar caminos o maneras de comunicar su orientación disciplinaria a sus estudiantes (Grossman; Grossman y Gudmundsdottir; McGraw; Reynolds; Wilson y Gudmundsdottir, cit. en Gudmundsdottir, op.cit.). Y en algunos casos involucra un mayor cambio intelectual (Feiman-Nesmer y Buchmann; Gudmundsdottir *et al*; Wineburg, cit. en Gudmundsdottir, op. cit.). Proceso que ha madurado en veteranos, quienes a menudo elaboraron modelos para guiar su práctica (Clandinin; Elbaz; Grant; Gudmundsdottir en prensa cit. en Gudmundsdottir, op. cit.).

Los resultados reflejan que se puede establecer una estructura teórica a partir de la autodescripción de las actividades de la maestra logrando al mismo tiempo capacitarla para descubrir el mundo del salón de clases a través de la enseñanza de un texto literario. Fue manejado un componente de proceso que describe distintas fases o ciclos en razonamiento pedagógico y acción: *comprensión, transformación, instrucción, evaluación y reflexión* y un modelo lógico que incluye siete categorías de conocimiento con contenido pedagógico:

- contenido del conocimiento (experiencias de los maestros con respecto al sujeto que ellos enseñan).
- contenido pedagógico general (principios y estrategias en la dirección y organización del salón de clases).

⁶ Gudmundsdottir refiere que la maestra participante tenía conocimiento cognitivo sobre el alumno y también sobre las relaciones entre el entendimiento y la instrucción que los maestros proveen a los estudiantes.

- conocimiento del currículo (materiales que pueden ser usados para un tópico particular), conocimiento de aprendices (informes acerca de como aprenden los estudiantes, sus niveles de desarrollo, motivación, preconcepciones, conceptos erróneos, información que es vital en la representación del nuevo conocimiento para los estudiantes).
- conocimiento de contextos educacionales (entendimiento de las dinámicas del grupo en el salón de clases acerca del financiamiento educativo y características de las comunidades).
- conocimiento de apuntes educacionales (sus orígenes históricos y filosóficos).
- contenido de conocimiento pedagógico amalgama especial entre contenido y pedagogía, (Shulman, cit. en Gudmondsdottir op. cit.). Esta categoría es la más importante, ya que se enfoca sobre la enseñanza y distingue al maestro novato del novicio y al maestro del escolar.

Existen evidencias importantes de que además de aprender a ver para obtener información cualitativa valiosa es necesaria una visión émica -que representa la perspectiva nativa- y la visión ética -que constituye las categorías de investigación teórica para aproximarse al fenómeno que se estudia, saber que miramos-. Los resultados del modelo de razonamiento pedagógico y acción permiten capturar la esencia del maestro, provee a los investigadores de conceptos con una unidad de análisis que los participantes consideran relevante para su práctica. El modelo que ella utilizó tiene una similitud con las teorías de aprendizaje de Gagné y fue origen de su propia experiencia en el salón de clases.

La interdependencia de los enfoques cualitativos y cuantitativos es evidente, cuando nos enfrentamos a la práctica diaria del salón de clases, donde el objeto de conocimiento parte de la praxis a la teoría y viceversa.

2.2 Valor de la literatura

La práctica educativa se enfrenta a situaciones de educación y cultura diariamente. La experiencia nos hace cada vez más conscientes de ello; cuando nos enfrentamos a una

acusada apatía por el estudio, comportamientos antisociales, actitudes discriminatorias, ausentismo, problemas de convivencia, deserción y un sinfín de comportamientos indeseables que convierten los espacios educativos en centros escolares verdaderamente confusos. Fenómenos que no son eventos aislados y que tienen que ver frecuentemente con la comunidad social, familiar e institucional a la que pertenecen nuestros alumnos. La cultura tiene un impacto en el desempeño de los estudiantes en clase y debe ser tomada en cuenta para seleccionar, estrategias, actividades y tecnología (Escamilla, 2000).

El esquema educativo de educación secundaria en nuestro país según el análisis curricular de Aguilar y Rabanal (2001), muestra una panorámica actual sobre el fomento de valores cívicos y éticos en los programas vigentes, consignando que las asignaturas donde más se destaca la formación de valores es la de español y lenguas extranjeras; posiblemente debido a su enfoque comunicativo, ya que se generan necesidades de comunicación oral y escrita en diferentes contextos y situaciones diversas de la realidad.

Aguilar y Rabanal plantean que la adquisición y fomento de valores se mira en el enfoque educativo de manera muy general, no se describe qué tipo de valores se pueden o deben alcanzar en el desarrollo del curso. La carencia del tratamiento de valores en los contenidos es todavía más notable. Por lo que su enseñanza recae con mayor fuerza en la materia de Civismo, en la que se manifiestan explícitamente los valores sociales de: legalidad y respeto a los derechos humanos fundamentales, la libertad, la responsabilidad personal, la tolerancia, la democracia como forma de vida y la igualdad de las personas ante las leyes.

Señalan: otra deficiencia es que el alumno no integra, desarrolla, analiza e interioriza valores considerados como propios, que son base de su actuación colectiva. Tampoco adquieren conocimientos que posibiliten la manifestación de sus ideas, sentimientos, emociones y expectativas. A pesar de que se establece que los contenidos no son de carácter declarativo, así se interpretan por la forma en que están descritos.

A partir del año de 1930 es común encontrar que en la educación pública americana la enseñanza de valores y moral es intencional. En años recientes se ha llamado a los educadores para regresar al currículo que explicita la moral o educación del carácter

educativo (Kilpatrick; Wayne & Ryan, cit. en Adler y Foster, 1997). La educación afectiva se apoya en el aprendizaje autodirigido, en que los estudiantes trabajan a su propio ritmo y eligen sus actividades. La educación afectiva es educación que enseña algo más que destrezas académicas (Gordon, cit. en Henson y Eller, 2000, p. 102).

Los incrementos de violencia y conducta antisocial en las aulas son parte de la desmoralización de escuelas y sociedad, la literatura ha demostrado ser eficaz para aumentar el autoconocimiento, el autoconcepto y reforzar actitudes positivas mediante la biblioterapia; que también ha sido utilizada como agente disuasivo para el abuso o forma de ayudar a los niños a enfrentarse al divorcio de los padres; permite el incremento de valores éticos y prosociales; con su manejo se ayuda a los jóvenes a crecer con coraje, justicia, caridad y otras virtudes y ayuda a los estudiantes a identificarse con modelos para el desarrollo de conductas apropiadas (Hummerlhford; Hynes & Hynes-Berry; Bump; Early; Pardeck; Lenkowsk & Lenk; Herbert & Miller; Kilpatrick; Lindsey & Forth; cit. en Adler y Foster, op. cit.)

La enseñanza de la moralidad puede utilizar relatos con un tema moral donde los niños adoptan una posición respecto a lo que debe hacerse y explicar la razón de por que adoptan ese punto de vista. La historia puede tomarse de libros diseñados especialmente para este propósito (Clouse, cit. en Henson y Eller, 2000, p. 107).

Adler y Foster, (op. cit.) relatan que existe una gran cantidad de artículos donde el uso de la literatura es acompañada por una variedad de objetivos. Sin embargo su validación es escasa. Las evidencias son anecdóticas acerca del uso de técnicas para reportar cambios en el tiempo de grupos de estudiantes. Las autoras reportan que utilizando un diseño experimental pueden lograr la adquisición de valores; basadas en la hipótesis de que la lectura y la discusión guiada de los libros y el hincapié hecho en valores seleccionados, tendrá un efecto que puede ser extendido a los estudiantes cuando se apoya un valor específico.

En adición a la adquisición del valor, exploraron las diferencias entre estudiantes - hombres y mujeres- acerca de actitudes de cuidado y /o protección- y sus respuestas a este valor a través de lecturas predeterminadas y discusiones guiadas. Los resultados por ellas reportados indican que la mayoría de los grupos fueron consistentes en atributos de

tiempo (pre y postest), grupo control y experimental, mostrando algún apoyo a la hipótesis planteada de que la literatura puede tener un impacto en la adquisición o modificación de valores de cuidado. Los cambios son pequeños, pero hay que recordar que los valores no cambian rápidamente. Los valores enseñados y el desarrollo del carácter son una tarea compleja y que consume gran tiempo refieren.

Son varios los autores que sugieren que el currículo escolar necesita del manejo de valores a edades tempranas y que sean reforzados en estudios superiores. Enfatizan que los proyectos de lectura no deben olvidar que los valores son parte fundamental de la estructura que provee de socialización al abarcar una educación moral y de carácter.

Jago, (cit. en Pavonetti, 2000, pp. 82 y 83) utiliza un programa de lectura que acerca a los alumnos a los textos clásicos denominados como "texto duro", donde la habilidad esencial a desarrollar es tener sentido del mundo. Buscando provocar con la lectura el pensamiento, explica que los clásicos "son historias que dicen la verdad acerca de la experiencia humana a través de ambos, el tiempo y la cultura". Indica que la inequidad moral y social podría reducirse si estas lecturas aparecen en el currículo, ya que todos los estudiantes pueden ser capaces de leer literatura clásica gracias al desarrollo de manuales instructivos y reportes de los lectores, donde la responsabilidad del profesor es instruir directamente y modelar de esta manera su propio alfabetismo.

La literatura multicultural, un medio para transformar

Los profesores de hoy y mañana no sólo deben ser sensibles a las necesidades de las "minorías", sino también a la diversidad cultural que existe entre ellos. Padres y maestros son los elementos decisivos para el éxito del desarrollo social y el aprendizaje de los estudiantes que provienen de grupos culturales diversos (Henson y Eller, 2000).

Las necesidades de los estudiantes de las minorías no sólo se ignoran, sino que en muchos casos son realmente responsables del pobre rendimiento académico de algunos de estos alumnos (Biemiller, cit. en Henson y Eller, 2000, p. 125). "La revisión de políticas en el ámbito internacional muestra que cualquier intento por superar las barreras sociohistóricas de la participación social, mediante un tratamiento igual a los

niños de todos los contextos fracasará. Tratar a las desigualdades como si fueran iguales significa perpetuar —e incluso empeorar— la desigualdad (Schmelkes, op. cit., p. 24).

Con el devenir educativo, las diferencias étnicas y raciales entre maestros y estudiantes aumenta. Los estudiantes llevan consigo múltiples factores que afectan su aprendizaje, la pobreza entre ellos (Reich, cit. en Henson y Eller, 2000, p. 128).

Un ejemplo de ello es lo manifestado por Wong (poeta chiapaneco, 2002, p. 2), “La literatura como vivencia no es sino el traslado, a través de un corpus semántico con determinados recursos estilísticos, de una realidad más profunda y que deviene de una circunstancia particular, así la literatura dimensiona el entorno en el cual se encuentra inmerso el autor. La narrativa de Chiapas expresa el acontecer de una geografía contrastante, de belleza perturbadora, rica en recursos, pero que ha devenido en miseria y marginación. Existen repercusiones de la dimensión social sobre la obra literaria. Su narrativa aborda los problemas fundamentales del individuo en relación con su entorno, en donde persiste una propensión creativa, estética, que pretende reflejar relaciones humanas universales, a partir de la categoría de lo particular, lo cual hace que la obra trascienda su propio tiempo de creación”.

La literatura es un intento para “turbar” e “inquietar” a la gente joven (Vinz, *et al.*, 2000) cambiando en ellos la forma de examinar sus creencias y suposiciones. Muchos educadores aprenden de la instrucción literaria multicultural cuando los estudiantes hablan detrás del texto (Enciso, cit. en Vinz *et al.*, op. cit.).

Vinz, *et al.* presentaron series de “narrativas etnográficas” que contienen descripciones del trabajo de los estudiantes y las dinámicas en el salón. Eran registradas las discusiones e interacciones en el salón de clases. Los maestros-autores utilizaban los registros para analizar las experiencias de enseñanza y aprendizaje manteniendo un ambiente para la reflexión. Revelaron en las narrativas escritas por ellos su lucha cuando los estudiantes se resisten o retienen su egocentrismo en la lectura de los textos. Compartieron con ellos la forma en que los resultados mostraron barreras en la lectura de literatura multicultural. Demostrando, a través de involucrar a los estudiantes en reflexiones, cómo diferentes elementos culturales influyen en nuestro auto desarrollo.

Ellos animaron a los maestros a permitir que sus estudiantes “hablen detrás del cuerpo de reglas y detrás de posiciones sociales, raciales y culturales de los textos”.

Los resultados indicaron carencia de conocimiento contextual que permitiera a los estudiantes interpretar la motivación de los personajes, es un error que los maestros dentro de posiciones tradicionales pregunten a los estudiantes sobre las bases de sus propias experiencias o su estructura interpretativa propia. La literatura provoca a sus estudiantes a examinar las vidas de los personajes. A que ganen discernimiento dentro de sus propias identidades en el proceso de comparación, lo que ocurre incluso cuando se introducen textos diferentes a diversos estudiantes; cuando la literatura es utilizada como un documento cultural se alienta el alfabetismo crítico y cultural en los estudiantes, lo que facilita sus vínculos con el mundo textual. La colaboración de diferentes materias permite a los estudiantes el desarrollo del personaje, los elementos interdisciplinarios ayudan a construir entendimiento de contextos históricos y políticos (LaMontagne; Athanases; HarperCollins, cit. en Vinz *et al.*, op.cit.).

En literatura multicultural también han sido manejados diseños que emplean perspectivas émicas y éticas en estudiantes México-americanos encontrando que la negociación de diferencias subjetivas es una propuesta útil para integrar diferencias culturales (Godina y McCoy, 2000).⁷

Un entendimiento ético puede ser útil para hacer predicciones acerca de otro grupo cultural; un entendimiento émico es más relevante para interpretar matices particulares de una comunidad (Seville; Troike, cit. en Godina y Mc. Coy, op. cit.). Es interesante observar, que la literatura chicana refleja una interpretación más relevante de cultura para personas de ancestros mexicanos porque sus narrativas postcoloniales tienen un potencial emancipatorio de acuerdo a Godina y McCoy. Los maestros necesitan hacer conciencia de que la literatura chicana es un recurso para instrucción culturalmente relevante.

⁷ De acuerdo con Godina y McCoy los términos émico y ético acuñados por Pike son cercanos a la antropología, educación, e investigación inter-cultural y se refieren El constructo émico son acontecimientos, descripciones, y análisis expresados en términos de esquemas conceptuales y categorías consideradas como significativas y apropiadas para los miembros nativos de la cultura cuyas creencias y conductas han sido estudiadas.

El constructo ético son acontecimientos, descripciones y análisis expresados en términos de esquemas conceptuales y categorías consideradas como apropiadas por la comunidad de observadores científicos.

Una negociación émica y ética puede permitir a los participantes a proceder dentro de un análisis balanceado de las dinámicas culturales encontradas en los textos del salón de clases. La validación de cultura y lenguaje debe ser compartida desde perspectivas émicas y éticas de los maestros que no les permita caer en interpretaciones erróneas y estereotipos que trasladen a la literatura multicultural (Godina y McCoy, op. cit.). La literatura multicultural no debería ser limitada a usar tradicionalmente grupos minoritarios. El uso de la literatura multicultural debe generar posiciones en todos los niños ofreciéndoles un contexto más expansivo para los estudiantes que el tradicional cánón literario (Willis, cit. en Godina y McCoy, op. cit.).

Dentro del alfabetismo crítico, nuestro diálogo encapsulado que conocemos como “generativo” es referido a Paulo Friere, quien implementa palabras generativas que elicitan pensamiento crítico entre poblaciones indígenas marginadas en Brasil (cit. en Godina y McCoy, op.cit.). Las palabras generativas cultivan alfabetismo crítico, pregunta, y diálogo dentro del salón de clases (Lankshear y McLaren; Macedo; McCaleb, cit. en Godina y McCoy, op. cit.).

Las palabras generativas son oportunidades para los estudiantes que les permiten descubrir e incorporar recursos primarios y secundarios para leer un texto. En el proceso los estudiantes pueden romper los estereotipos y explorar los elementos de la cultura a través de compartir el entendimiento de una idea o tópico. Se manejan en un contexto y pueden ser determinadas únicamente a través del diálogo entre lectores y texto. Generan otros subtópicos que pueden ser entretreídos en discusiones e investigaciones intelectuales apropiadas dentro del contenido académico del salón de clases. El compartir experiencias puede servir para deconstruir estereotipos implícitos asociados con lecturas multiculturales (Godina y McCoy, op. cit.).

La raza, etnicidad, clase social y género, todas ellas, afectan el estatus del salón, creando una multiplicidad de códigos sociales que posibilitan, restringen y forman respuesta literaria en el salón de clases (Backes, cit. en Godina y McCoy, op. cit.).

Beach *et al.* (cit. en Godina y McCoy, op. cit.) realizaron una investigación sobre respuestas de estudiantes de escuelas preparatorias urbanas y suburbanas hacia los conflictos raciales, encontrando que los estudiantes, a menudo, explican esos conflictos

como una materia de prejuicio individual derivado de la falla de reconocer que “todos nosotros somos humanos”. Los alumnos de escuelas suburbanas más comúnmente adoptaron una perspectiva de “prejuicio individual” basada sobre el sentido de privilegio blanco. Los alumnos de grupos urbanos comúnmente adoptaron una perspectiva de “racismo institucional”, que muestran la diversidad dentro de sus escuelas y cursos, sus posturas muestran que prevalecen actitudes comunitarias operando en escuelas urbanas y suburbanas. Las posturas del lector reflejan lealtad a sus mundos particulares.

Boutte y McCormick recomiendan para el mejoramiento de las aulas multiculturales considerar los aspectos siguientes (cit. en Henson y Eller, op. cit., p.133):

- Modelamiento de los maestros.
- Inclusión curricular.
- Literatura multicultural.
- Experiencias multiculturales.
- Recursos personales de culturas diferentes.

Incorporar el multiculturalismo en las clases es una estupenda manera de enseñar la tolerancia. Como maestro, se tiene la oportunidad de influir en las actividades de los alumnos acerca del prejuicio racial. Al hacer que sus estudiantes se percaten de su aprobación de la interacción interracial, aumenta la posibilidad de que busquen por cuenta propia experiencias de esa índole. Tener grupos culturalmente diversos en el aula puede representar una clara ventaja si le permite examinar con sus discípulos las contribuciones de cada grupo al desarrollo y enriquecimiento del país. Para presentar modelos positivos puede valerse de visitantes, medios de comunicación masiva y de la literatura (Henson y Eller, op. cit. pp. 20, 139).

La enseñanza de la literatura hispanoamericana

Dentro del enfoque multicultural vale la pena inscribir a la literatura hispanoamericana, ya que es ampliamente recomendada por los docentes en los salones de clase de nivel secundaria y media superior. La vasta producción de literatura contemporánea, aunada a la ya existente literatura clásica complica los esquemas de enseñanza al no poder determinar con certeza que es lo que debe ser enseñado o

aprendido por el estudiante. La enseñanza de la literatura hispanoamericana da énfasis al americanismo literario constituyéndose en un patrimonio común que une unidades regionales y formas nacionales. Se ha buscado su enseñanza mediante el uso de antologías, debido a que su producción es tan vasta que sería del todo imposible abarcar todos los autores considerados como importantes.

Ellis (1973) indica que debe ser presentada de manera más atractiva, trascendiendo más allá de las ciencias sociales, demostrando que por sí misma la literatura tiene un valor estético propio. Aunque para Leal (1973, pp. 617-618) no es únicamente crear el interés, sino mantenerlo. La literatura desempeña para Ellis un carácter único de **divulgación** para atraer a los estudiantes, además de ser una expresión económica que "ofrece condiciones muy favorables para los que buscan el conocimiento de las preocupaciones, las esperanzas y las realizaciones del pueblo hispanoamericano"; por lo que es básico vincular las Universidades con la enseñanza secundaria, buscando en la Universidad aumentar las potencialidades de los estudiantes lo que requiere de maestros mejor preparados y eficientes. Preparando antologías especiales en la educación secundaria y que aseguren que en la Universidad puedan continuar el estudio ya iniciado en la escuela sin repetir el material cubierto en sus anteriores años escolares. La integración de obras literarias deben ofrecer un mérito estético y además relacionado con la sociedad porque trata temas como injusticia social, tiranía política, que fomente una conciencia clara de la obra literaria como un complejo fenómeno estético y social.

Para Englekirk y Ellis (1973) se busca que el programa de literatura parta de un núcleo ideal, que aporte contribuciones de mayor significación, Englekirk apoya el estudio de cada género literario y movimientos significativos en un marco cronológico-histórico y eligiendo un tema de predilección del estudiante. Para lo que es indispensable contar con antecedentes, tomar un curso de apreciación literaria (géneros, métodos críticos, y análisis detenido de una variedad de libros maestros).

Kelly (1973) especifica que el estudio de la literatura debe ser enfocado a solo 2 géneros literarios o a un tema con la literatura de un solo país, o a la obra de un solo autor. Estando todos de acuerdo en que debe ser provista una mecánica y nomenclatura

necesarias para leer, entender e interpretar una obra. Indica cuatro criterios para seleccionar lecturas:

- Interesantes.
- Representativas de una tendencia, movimiento o lugar.
- Razonables de precio.
- Que tengan variedad.
- El valor del curso, que tenga relevancia y posea un auténtico interés por parte del estudiante para leer y entender una obra literaria.

Para Leal, la literatura debe abandonar el nacionalismo, evitando así la limitación de nuestra visión de la literatura, apoyando lo referido por Kelly y Englerkik con respecto a deben ser estudiadas las principales corrientes y luego estudiar a fondo las obras representativas de dichas corrientes buscando no confundir al estudiante, difiriendo con Kelly en que no sólo deben ser escogidas por su valor estético o su valor como documento social, sino que tengan ambos valores y tal vez otros.

El estudio del lenguaje será un ejercicio estéril si además no consideramos la cultura (valores y estilos de vida) de la gente a la que enseñamos ese lenguaje (Griffin, 1973). La cultura debe aproximarse al estudiante haciendo uso de material publicado en revistas, periódicos. Son de utilidad, el manejo de las mini-escenas y transparencias, considerando que el principal agente del entendimiento multicultural es el maestro en sí mismo.

El esfuerzo colectivo por superar patrones ineficientes de enseñanza, y descubrir, con los elementos que nuestra propia realidad ofrece, las estrategias que creen soluciones a nuestra problemática educativa parten de la práctica en el aula. Tendientes a ser un instrumento de conocimiento que nos lleve a renovar la planificación educativa que disminuya el analfabetismo, ausentismo, deserción escolar... y que posibiliten cerrar la brecha entre países desarrollados y altamente desarrollados. En el siguiente capítulo tratamos de abordar la renovación en educación no debe basarse solamente en referentes económicos, sino en el respeto a la dignidad humana.

Capítulo 3

Enfoques instruccionales para la enseñanza y la evaluación de la educación en literatura

3.1 Enfoques de la enseñanza en literatura

Cabe indicar antes de iniciar con los enfoques de enseñanza utilizados en el aula, que las interpretaciones que hacen los estudiantes de su entorno determinan buena parte de su conducta escolar. La confianza que tenga de sus capacidades es un factor importante que influye en su aprovechamiento académico. Los profesores deben tratar de ayudar a sus estudiantes a mantener una visión positiva de sus competencias, (Stipek; Bandura; Hull, cit. en Henson y Eller, op. cit.).

“Todos los maestros tienen ciertas actitudes, valores y creencias que esperan poder desarrollar en los estudiantes a los que enseñan. Por ejemplo cada maestro espera que cada niño amará la lectura y demostrará este amor de muchas maneras observables. Semejante actitud o valor en los niños se considera de suma importancia para la mayor parte de los objetivos cognoscitivos. De hecho los objetivos cognoscitivos son algunos de los bloques de construcción que utilizan como parte de nuestra aproximación a la adquisición de los objetivos específicos. Al planear unidades de instrucción externa suele ser mejor comenzar con un objetivo afectivo y utilizarlo como elemento básico para determinar los objetivos cognoscitivos”, (Naggel, cit. en Henson y Eller, op. cit., p. 331).

Williamson y Hardman (1994) indican que existe una laguna en la evidencia empírica del pensamiento del maestro y su práctica en el salón de clases. Proveen evidencia de que el pensamiento de los maestros, al menos en el aspecto de políticas de educación, es usado en sus prácticas del salón de clase. Mediante el uso de un cuestionario de actitudes aplicado a los docentes revisaron opiniones acerca de la enseñanza de la literatura en escuelas secundarias y la significancia que tendría el usar las tecnologías de comunicación para mejorarla. El análisis de sus respuestas indicó que lejos de abandonar la enseñanza de la literatura, la mayoría de los maestros de la muestra (30) están de acuerdo que la literatura juega un papel importante en el desarrollo de la sensibilidad de

los alumnos, y más de la mitad (18) dijeron que tiene una influencia civilizadora y es importante en el desarrollo moral del niño.

Existe una fuerte influencia del *modelo de crecimiento personal* con énfasis en el papel que juega la literatura en el desarrollo del niño; la gran mayoría está de acuerdo en que el estudio de la cultura podría incluir una experiencia creativa y comunicativa.

Diecisiete de ellos estuvieron en desacuerdo con el *modelo de necesidades adultas*, aduciendo que la literatura desarrolla la sensibilidad de los niños, más que prepararlos para el mundo del trabajo.

Existe un poco de apoyo a la *teoría del patrimonio cultural* en el sentido de que los maestros y alumnos pueden elegir de un amplio rango de textos de los tradicionales cánones literarios. Los maestros indican en su mayoría que no existen piezas maestras incuestionables en el currículo de literatura, 23 de ellos están en desacuerdo en que exista un rango de textos de canon literario tradicional. La idea de un amplio currículo de lecturas fue fuertemente apoyado, casi todos están de acuerdo en que los niños deberán desarrollar conocimiento de un rango de textos más allá del canon literario tradicional.

Argumentan que un canon compulsivo de lecturas privaría a los jóvenes de muchos de los libros que desarrollan lectores seguros, sensibles y discernientes. Y cerca de las tres cuartas partes de la muestra piensan que el tradicional canon literario podría ampliarse para incluir mujeres, negros y escritores de la clase trabajadora sin privilegiar a los hombres. De manera similar, hay poco apoyo a las declaraciones tradicionales asociadas con el modelo de patrimonio cultural.

Menos de un cuarto acuerdan que el canon tradicional de literatura debería ser centrado en el currículo, cerca de la mitad están en desacuerdo y sobre la pregunta de si la literatura juega un papel importante en el entrenamiento de valores de los niños las respuestas fueron igualmente divididas.

Opiniones similares ocurrieron respecto a si la literatura del pasado puede formar los valores del presente con cerca de un cuarto de acuerdo. Sobre si los estándares de alfabetismo fallarían si la literatura es dejada fuera del currículo tuvo también opiniones divididas, un tercio estuvo de acuerdo.

La gran mayoría de maestros piensa que la cultura popular debería ser estudiada en el salón de clases más allá de las formas tradicionales y con grandes desacuerdos en que su enseñanza daña la capacidad de los niños para apreciar aspectos de la cultura tales como la literatura y el teatro. De manera parecida menos de un cuarto piensan que los medios de comunicación masiva fueron la contribución mayor a la declinación social y moral de la sociedad.

Casi la totalidad de la muestra apoya el papel de la influencia que tienen en educación los diferentes medios de comunicación sobre el pensamiento de los maestros para el desarrollo de una conciencia crítica, por la forma en la cual textos comunicativos fueron construidos, más maestros piensan también que el alfabetismo visual es tan importante como el alfabetismo impreso, y finalmente la mayoría está en desacuerdo en que el uso de textos de multimedia (diferentes a los impresos) en el salón de clases podría ser una influencia corruptiva.

El *análisis cultural* (es una nueva aproximación al texto y abraza un entendimiento y conciencia crítica de todas las formas de lenguaje y de textos comunicativos proporcionando las herramientas a los jóvenes para entender el nuevo mundo) es fuertemente apoyado, con un resultado estadísticamente significativo al pensar -casi todos los maestros- que el conocimiento de textos está abierto a diferentes interpretaciones y audiencias trayendo significados a un texto, parte esencial del aprendizaje de cómo los textos trabajan.

De forma similar están de acuerdo en que la enseñanza en el campo literario debería ser vincularse al lenguaje y la forma en como es utilizado; tomando en consideración todos los textos, desde literatura hasta historietas, música pop, publicidad, revistas y seriales; ya que reflejan influencia sociolingüística acerca del conocimiento del lenguaje. Reflejando de esta manera el hecho de que los maestros usan una variedad de textos comunicativos.

La mitad de ellos está de acuerdo en que el canon literario es un constructo ideológico, y también que es equivocado tener una escala universal de valores culturales que permitan juicios literarios y productos comunicativos.

La apreciación estética de la literatura fue ampliamente debatida, por un lado se indicó que debe dirigirse a formar al estudiante, y en un sentido opuesto que su principal función es la recreación y herramienta para el apoyo del alfabetismo de la lecto-escritura.

El cómo los maestros perciben la importancia de la literatura en educación media fue un estudio realizado por Cusick (1974) (los maestros manejaban programas electivos en literatura). Algunos de los resultados encontrados fueron los siguientes:

Pregunta: Puedes darme nombres de tres cursos electivos en literatura que sean particularmente populares con los estudiantes hoy? (fueron integrados en el cuadro las tres tendencias mayores en porcentaje y las tres tendencias menores),

Contenido del curso electivo	%	Títulos significativos
1. Ciencia ficción	37%	“Ciencia ficción y literatura gótica” “Ciencia ficción y sociedad”
2. Comunicación y cine	31%	“Comunicación y persuasión” “Buenas películas—mejores libros”
3. Identidad Personal/ Preguntas sociales	30%	“La investigación de identidad” “Leyes, políticas y literatura” “Literatura y mujeres”
13. Literatura para niños	7%	“Niños y su literatura” “Estercotipos de sexo en niños”
14. Literatura de detectives	7%	“Historia de los misterios” “Literatura de espías y detectives”
15. Literatura del deporte	6%	“Hérocs deportivos”

Pregunta: Es todavía importante cubrir literatura americana o británica en las secundarias/ preparatorias? (algunos de los comentarios hechos se indican)

Sí	No	Duda
<p>45% de las escuelas todavía enseñan literatura americana o británica, pero solo el 30% de las escuelas ofrecen el curso tradicional examinado.</p> <p>Comentarios: Sí, definitivamente, para estudiantes avanzados. Sí, pero no en sentido cronológico. Es ofrecida, pero no requerida. Es ofrecida cronológicamente en grados tempranos, con una aproximación temática.</p>	<p>40% no la enseñan.</p> <p>Comentarios: Está fuera, gracias a Dios. Este concepto es viejo de diez años. Nunca cronológicamente. No es necesaria para la examinación. Solo justifica el grado de los maestros.</p>	<p>50%</p>

Pregunta: Sientes que los programas de literatura podrían intentar enseñar habilidades de lectura?

Sí	No	Duda
<p>74%</p> <p>Comentarios: Absolutamente, definitivamente! Estamos produciendo una generación de no-lectores. Es muy importante y podría ser significativa. Esto es las bases del entendimiento de literatura. Habilidades de lectura podrían ser integradas dentro del programa.</p>	<p>70%</p> <p>Comentarios: Buena idea, pero no sé como hacerlo. Olvídalo, la motivación es el factor más importante, no las habilidades de lectura. No es el propósito de los programas de literatura.</p>	<p>9%</p>

Pregunta: Puedes darme el nombre de buenas selecciones de literatura (poemas, obras, historias cortas) las cuáles sientas que pueden ser encontradas en cursos de literatura de secundaria/ preparatorias?

Sí	No	Duda
<p>40%</p> <p>Comentarios:</p> <p>Todo depende de la respuesta del estudiante. Si el estudiante no hace el trabajo literario, el no podrá leerlo.</p> <p>Algunos clásicos, algunos contemporáneos. El estudio de literatura podría estar basado en el lenguaje de inglés, no en autores específicos o trabajos.</p>	<p>40% contestó con un grupo de títulos o autores</p> <p>Comentarios:</p> <p><u>Trabajos literarios</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Granjas de animales ✓ Una paz separada ✓ Hermanos Karamazov ✓ Buenos tiempos, malos tiempos ✓ Huck Finn ✓ Tom Jones <p><u>Autores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Baldwin ✓ Chaucer ✓ Dickens ✓ Hemingway ✓ Poe ✓ Twain ✓ Keats 	

Pregunta: Es todavía importante para los estudiantes el estudio del género literario así como las selecciones por ellos mismos?

Sí	No	Duda
<p>70%. 60% de los maestros calificaron su respuesta diciendo que la enseñanza de género podría ser ofrecida en el colegio, 9% sienten que debería ser hecho en secundarias, antes del noveno grado.</p> <p>Comentarios:</p> <p>Es una habilidad de lectura en sí misma. No es tan importante como el trabajo literario en sí. La enseñanza del género fue incorporada dentro de las unidades temáticas.</p>	<p>90%</p> <p>Comentarios:</p> <p>Ridículo. El término es horrible. Trabajo dentro de las unidades. Podría no ser enseñado separadamente.</p>	11%

Pregunta: Premisa: Programas electivos han sido criticados por una carencia de continuidad y coherencia. Con muchas elecciones a escoger, los críticos dicen que los estudiantes salen con un mínimo entendimiento de literatura, porque no hay requerimientos absolutos y no se siguen para todos los estudiantes. Es esto una crítica válida de programas electivos?

Si	No	Duda
<p data-bbox="431 361 475 378">28%</p> <p data-bbox="391 417 516 434">Comentarios:</p> <p data-bbox="236 446 669 577">Demasiados presidentes permiten a los maestros demasiada libertad en la planeación de cursos. Los maestros están enseñando 'su propio pensamiento' y no existe la continuidad para el estudiante.</p> <p data-bbox="249 589 655 634">Nunca hay supervisión sobre el progreso en técnicas de lenguaje.</p> <p data-bbox="239 647 666 718">Existe una proliferación de alternativas para el estudio de la literatura (media, video, etc.) y la literatura es descuidada.</p> <p data-bbox="239 731 666 802">No podemos asegurar que el alumno se mueve desde lo fácil a lo difícil, de lo básico a lo sofisticado.</p>	<p data-bbox="878 361 923 378">60%</p> <p data-bbox="838 417 963 434">Comentarios:</p> <p data-bbox="704 446 1110 517">Yo rechazo la premisa básica, no hay un conocimiento mínimo que sea requerido por todos los estudiantes.</p> <p data-bbox="706 530 1107 634">La belleza total arreglada en creaciones literarias de todas las personas de todos los tiempos pueden ser mostradas en cualquier orden.</p> <p data-bbox="700 647 1110 776">El aprendizaje es incidental, no programado. Yo siento que el inglés es una habilidad de contenido. La literatura específica no es tan importante como la habilidad de leer, entender, analizar.</p>	<p data-bbox="1153 361 1197 378">12%</p>

3.2 La influencia del uso de multimedia en la enseñanza-aprendizaje de la literatura

Los psicólogos educativos y los especialistas en tecnología reconocen la repercusión de la tecnología en el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes y mucho más si las tareas con la computadora se basan en los estilos individuales de aprendizaje (Arnhei; Dede; Greenfield; Hisehbuhl; Mayer y Fay; Milheim; Geisert y Dunn; cit. en Henson y Eller, op. cit.).

La influencia de estos medios necesariamente ha impactado en el desarrollo de estrategias de enseñanza en el sentido de:

- **aprendizaje**, poseen la característica de ser multidimensionales y difieren en su capacidad para representar conceptos abstractos o hechos concretos; en su capacidad para ordenar, estructurar y dar acceso al conocimiento que presentan; implican un cambio en la estructura organizacional de la institución (Escamilla, 2000).

El medio impreso, con la introducción de la escritura, ha sustituido al medio oral como el instrumento "ideal" para la transmisión de conocimientos. Para Escamilla la proliferación de los medios electrónicos y los medios para reproducir rápidamente la información, hacen que el uso de libros se vea cada vez más restringido a información que no va a "caducar" rápidamente, los libros dan lugar a medios, impresos o no, pero textuales al fin, que permiten una difusión más rápida de información : "efímera" o "reciente". Escamilla sitúa algunas creencias respecto al medio impreso:

...la televisión "vuelve a los niños pasivos, menos inteligentes y con menos imaginación"; el medio impreso provee los fundamentos necesarios para el pensamiento intelectual y científico; el medio impreso facilita la formación del nivel de desarrollo intelectual de "operaciones formales". (Bates; Postman; Piaget; cit. en Escamilla op. cit, p. 111)

A continuación se hace una revisión documental de la relevancia del uso de multimedia en la enseñanza-aprendizaje de nuestro tema central, la literatura.

Williamson y Hardman (op. cit.), en la segunda parte de su estudio, explican que la educación mediante el uso de multimedia tiene una división en cuanto acuerdos, más de la tercera parte de los maestros consideran que debe ser el corazón del currículo, muy pocos están de acuerdo en que el inglés podría ser reemplazado por el uso de textos más allá del estudio de la literatura, lo que sugiere incertidumbre respecto a que tan lejana es la aceptación de educación a través de multimedia como una parte normal de su trabajo.

Existe más acuerdo que entendimiento respecto al uso de tecnologías audiovisuales en la educación de multimedia para ser pensada seriamente en su uso en lenguaje escrito y de lectura. Casi la mitad de la muestra sienten que debe existir más entrenamiento y experiencia para desarrollar los aspectos de esta disciplina de manera más integrada al

currículo. Indican que es importante como respuesta al desarrollo de una conciencia crítica, explorar un amplio rango de textos examinando y deconstruyendo culturas populares, iniciando un trabajo co-operativo, desarrollando habilidades prácticas y un sentido de aprendizaje de posesión. Y por otro lado, al final del espectro que den respuestas al desarrollo de la conciencia acerca de la "manipulación de medios de comunicación", propaganda y el poder de su influencia.

Quienes la califican como importante han recibido cursos de grado en cine y televisión, o seguido cursos de universidad abierta en cultura popular. Todos están de acuerdo en que debería ser parte del entrenamiento de maestros. Cerca de la cuarta parte sugieren una rica variedad de experiencias ofrecidas por los maestros a los alumnos, buena parte del trabajo en multimedia ha sido centrado en el estudio de textos literarios, usando grabaciones, trabajos de literatura de re-reparto en formatos alternativos de comunicación, periódico y propaganda.

Utilizan actividades de textos no literarios como panfletos, materiales publicitarios y carteles; un gran número de maestros citaron trabajos sobre medios de comunicación no impresos, filmes, revisiones de filmes en una revisión de técnica cinematográfica, televisión, y revistas, imágenes de fotografía, compilaciones de las experiencias de sus estudiantes, o deconstrucción de imágenes fotográficas.

La disponibilidad de material para el uso de maestros existe en las escuelas, pero no es utilizado de manera consistente o con conciencia de la oportunidad que ofrece a los alumnos; algunas de las áreas que más los utilizan son la de estudios de comunicación, humanidades, arte y diseño.

Los textos de comunicación son vistos como esenciales para garantizar el crecimiento personal del alumno. Tales conocimientos desarrollarían un entendimiento de que hay muchas formas de introducirse en el mundo, de construirlo y de verlo. Limitar el estudio del lenguaje a prescribir gramática, y no tomar en cuenta las formas de lenguaje que puede ser utilizado y su riqueza, la diversidad y las necesidades de poblaciones multi-étnicas y multi-lingües podría fracasar.

El libro ha dejado de ser el único medio de allegarse conocimiento. La cultura de la imagen: el cine, el video, la televisión y la internet son los nuevos difusores del saber; y la letra impresa -que interfiere en el proceso cognoscitivo y en el estímulo de la inteligencia-, afirma que introducirse a la modernidad es imposible sin un cúmulo de datos preliminares, que somos una sociedad del conocimiento, no por procesarlos para criticar, entender o transformar nuestra realidad, sino para volverla práctica y habitable.

En el mundo hay una pérdida de afición por la lectura por lo menos desde hace veinte años, el libro no es el símbolo del conocimiento, su lugar lo han tomado otros medios de comunicación. "Una modalidad perceptiva que he llamado visión no alfabética, la cual se aplica al hecho de mirar la televisión y en general todo aquello que emite el video". Para Simone, la lectura está ligada a una determinada manera de inteligencia y, por lo tanto, "si la lectura está en declive, también lo estará su inteligencia específica" (Simone, autor de Fundamentos de Lingüística, cit. en García, 2001, p.6 y 7).

El texto ha dejado de ser una entidad cerrada y protegida, puede ahora manipularse y alterarse, es obvio que el conocimiento perdurará, con otras maneras de allegarse a éste (García, periodista cultural, op. cit.).

Para Chávez, escritor (2001, p.1) "las nuevas estrategias creativas derivadas principalmente del uso de la tecnología computacional, de la extrapolación del pensamiento matemático y de la valoración actual del ludismo en la escritura permiten dividir masivamente las formas de creación literaria en un antes y un después: el método tradicional al que sintéticamente se denominará autoral y los métodos recientes que convergen en la búsqueda de una literatura que se autoproduzca, literatura sin autor".

La literatura sin autor, desarrollada en el taller de literatura potencial Oulipo de Francia respaldada principalmente por tecnología cibernética permite la creación de utopías creativas, afirmando la caducidad de la literatura tradicional: su pérdida de sentido y su evidente limitación. El hipertexto 'un espacio no lineal y no secuencial de lectura y escritura que, a diferencia de lo que ocurre en el viejo medio impreso basado en el girar de las páginas, no ofrece al lector una única línea de información, sino toda una red de caminos posibles' (Coover, cit. en Chávez, op. cit., p.2).

Chávez enfatiza que la fractura de la linealidad apuesta por la construcción de la obra y la recepción de la misma. Una obra abierta y con coparticipación del lector que en el camino creativo presenta universos fracturados: demasia, en infinitos, en fragilidad y efímeros, en diseños, en democracia con poca calidad estética, inasibles-pues como se puede juzgar o analizar un texto que no se lee dos veces de la misma manera.

También el azar puesto en marcha a través del taller francés de literatura potencial Oulipo facilita la creación a través de lo que denominaron “obstáculos creativos” que provoca la escritura del lector desenfocando la atención, donde el escritor cumple el papel de mero transcriptor, rellenedor de huecos. El resultado obras amorfas, en las que la sensación es que la aproximación crítica no aprehende su rasgo esencial: **la inventiva** (Chávez, op. cit.). La literatura autoral elige temas y los personajes se inventan, lo que se narra es expresión de una personalidad y de una manifestación de actitudes y esquemas afectivos propios, de intuiciones y experiencias de la persona que escribe. Al escribir “ordenamos y reordenamos la realidad con el propósito de explorar sus significados ocultos...escribimos porque estamos convencidos de que existe un sentido y queremos ponerlo en su lugar. Perdura una sensación de incongruencia cuando la valoración autoral se reduce a la hora de aproximarse críticamente al objeto estético, a un mero inventario y una mera descripción de los elementos constituyentes de su obra: atmósfera, registro de personajes, punto de vida, espacialidad, etc. (Oates, cit. en Chávez, op. cit., p. 3).

Y es éste precisamente el enfoque que los programas de español consignan como parte esencial a la literatura, el análisis textual.

“La anunciada modernidad traerá una ampliación del universo literatura a partir del apogeo de los subgéneros, del lanzamiento arbitrario de textos amateurs al ciberespacio, de la puesta en marcha de una escritura anecdótica por ciertos escritores y de la asimilación gradual de las artes visuales en la literatura. La literatura se vale de la historia para inventarse un orden que le garantice evolución o progreso” (Fadanelli, escritor, 2000, p. 7).

La idea de publicar libros electrónicos, lo que supone la distribución de textos vía Internet hasta el establecimiento de un servicio de impresión es la nueva modalidad de la

literatura, el autor, Stephen King, autor de novelas de terror, transformándolo en el primer escritor que se autopublica a través de la Web. Sin necesidad de editores, censura o amarras. Microsoft lanzó el Reader, un programa que permite telecargar y leer un libro directamente en la pantalla de las computadoras. Los lectores, serán invitados a personalizar los libros que quieren leer, mezclar partes de acuerdo al gusto de cada uno, al editar la IDG Books libros en “piezas sueltas”, por capítulos, en Internet (Gámez, periodista español, 2000, pp. 6-8).

La comunicación electrónica ha tenido un importante aumento en las clases universitarias. Kaplan (cit. en Mikulecky, 1997) reporta cursos de Web que tienen un crecimiento explosivo en las áreas sobre el Mundo Amplio de Web. Caverly y McDonald (ídem) reportan cerca de 80,000 cuartos de chat en el mundo de Web en donde existen cursos de estudios de habilidades diseñados para preparar estudiantes para aprender en este nuevo medio. La literatura no se queda atrás, el correo electrónico y lista de servidores sirven para que los estudiantes pregunten y hagan comentarios de la clase. Mikulecky, (1997) realizó un estudio exploratorio con estudiantes universitarios para determinar:

- A) si existen diferencias en el rango y tipos de estudiantes graduados en el campus y en la Web, mediante el uso de la enseñanza de literatura en adolescentes y,
- B) qué características hay en la discusión estudiantil acerca de la censura en tres escenarios de discusión (discusión electrónica, grupos de discusión, y discusión tradicional en clase).

Las discusiones eran centradas en un tópico, es de interés recalcar que los cursos dados en la situación de clase eligieron literatura de niños especialmente; a diferencia del curso Web que combinó literatura para niños y adolescentes. La codificación de discusiones obedeció a un criterio de profundidad y calidad de la discusión.

Los resultados fueron los siguientes:

Curso -campus	Curso-campus-grupos de discusión	Curso Web
<p>➤ Las discusiones que tuvieron lugar en el grupo del campus fueron entusiastas y a menudo se extendieron más allá del texto, pero tendían a regresar a los tópicos tratados en el texto, la discusión cara a cara y el rápido cambio de tópicos tuvo lugar durante la discusión incluyendo conclusiones de discernimiento que de otra forma no podían ser posibles.</p>		<p>➤ Se encontró que las respuestas de los estudiantes fueron más extensivas y emocionalmente abiertas durante el uso de Web, además de que la naturaleza escrita de la discusión electrónica condujo a más intercambios “bien pensados” de los estudiantes, la complejidad de lenguaje y la riqueza de ejemplos en el foro electrónico parecía elevar las discusiones más allá de una simple toma de posiciones</p>
<p>➤ Rapidez para ligar ideas.</p>	<p>➤ Rapidez para ligar ideas.</p>	<p>➤ No se encontró rapidez para ligar ideas</p>
<p>➤ Entusiasmo y espontaneidad en las discusiones</p>		<p>➤ Profundidad en las discusiones</p>
<p>➤ La discusión oral de 1 a 3 oraciones</p>		<p>➤ La extensión y coherencia de la discusión electrónica en un tópico tratado produjo de 3 a 7 párrafos,</p>

<p>Y Más conexiones a las lecturas por la estructura del campus.</p>	<p>Y Más conexiones a las lecturas por la estructura del campus.</p>	<p>aproximadamente 14,000 palabras de discusión, equivalente a 38 páginas de espacio simple o a aproximadamente 2 horas de discusión oral</p>
<p>Y En las discusiones de campus los estudiantes son capaces de desarrollar relaciones significativas unos con otros y colaborativas ayudándose a crecer profesionalmente</p>	<p>Y Más conexiones a las lecturas por la estructura del campus.</p>	<p>Y Menos conexiones a las lecturas.</p> <p>Y Las interacciones y diálogos en discusiones electrónicas fueron más frecuentes, involucraron más intercambios y fueron más extensas</p>
<p>Y En los diálogos de campus hubo tendencia a comentarios y breves respuestas del instructor a otro estudiante.</p>	<p>Y Se utilizó mucho tiempo para resumir artículo y los puntos reportados fueron significativos.</p>	<p>Y En las discusiones electrónicas parecen obtener conocimiento uno de otro de mejor forma y tratarse con más afecto y dignidad que otros estudiantes en otros contextos</p> <p>Y Los diálogos de Web comúnmente involucraron comentarios y múltiples</p>

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Por lo general las ligas en las discusiones del campus provienen del instructor. ➤ En el trabajo de campus el monitoreo no existe, y los errores de consenso algunas veces ocurren. ➤ El tiempo es limitado, por lo tanto la discusión se limita. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En las discusiones de grupo las ligas ocurren durante la discusión. ➤ A pesar de ser limitado el tiempo, los grupos toman 10% adicional para tratar de clarificar entre ellos sus expectativas. 	<p>respuestas con comentarios opuestos y algunas veces con contrarrespuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Las discusiones provienen de estudiantes con experiencia en el salón de clases y ocurren como resultado de más tiempo. ➤ En la discusión electrónica el instructor es consciente de todas las discusiones y podía corregir la información errónea. ➤ En la discusión electrónica no existe límite de tiempo lo cual produce el doble de cantidad de palabras que en la discusión, cerca de 117 minutos de discusión (dividida entre 120 palabras por minuto, 14,000 palabras de discusión). ➤ El nivel de apoyo y debate parece ser mayor en el curso Web.
---	--	---

SIMILARIDADES

1. Alto Grado de participación de los estudiantes. En el formato de discusión en grupos participó el 100% de los estudiantes.
2. Los problemas de enseñanza fueron evidenciados, en cada uno de los tres escenarios los estudiantes preguntaron acerca de los problemas de enseñanza.
3. Vincularon su experiencia personal con el material de clase.
4. Vincularon los materiales del curso con lo ocurrido en las discusiones. La estructura de la actividad entre conexiones de material y discusión fue más frecuente en la discusión en grupos.

Las preguntas y reacciones personales ocurrieron en todos los escenarios

El uso de comunicación no impresa para apoyar el estudio de novelas fue un estudio realizado por Bell (1972) quien observó que los estudiantes eligieron una novela corta, interesante y no demasiado difícil. Concluye que es esencial para los estudiantes iniciarlos en la discriminación activa e inteligente como consumidores de medios de comunicación impresa y no impresa. El uso de este medio no impreso es la extensión de la voz y escritura de los maestros; lo que generó estudiantes motivados para adquirir más información y recordar por períodos más largos la misma.

Bell describe que el uso de medios no impresos involucra un gran número de procesos como la lectura, conocimiento, creación, y comunicación. Donde el estudiante juega un papel activo y responsable. Él es el que piensa y hace. El proceso de respuesta a múltiples medios de comunicación es una nueva clase de lectura, en la cual aprenden a encontrar pasajes claves para apoyar sus interpretaciones, la sienten como experiencia real que probablemente influye en sus vidas y les provee de la oportunidad de participar de manera creativa en el trabajo.

Las consecuencias de su uso ayudarían a los maestros a crear situaciones en las cuales los estudiantes usarían su motivación interna y pensamiento independiente, una aproximación a la literatura en donde todos responden, con una respuesta no pre-fabricada que satisfaga al maestro, una respuesta propia (Bell, op. cit.).

3.3 La creatividad en la literatura

"Un libro apasionante, una recomendación generosa, un maestro entrañable, un padre, un abuelo o un tío, un enigmático verso, un bibliotecario luminoso: detrás de todo lector siempre hay, por lo menos, un encuentro decisivo que marcó para siempre su conducta lectora".

Felipe Garrido (<http://lectura.ilce.edu.mx/edu.mx/estudio/=acatecas-1.html>)

La lectura y la escritura - no es una simple vía para el conocimiento, sino una concepción de vida, reflexionar sobre la palabra es tanto como accionar sobre el mundo-. Leer no es solo interpretar, sino también generar movimiento. La palabra nombra, califica, determina. La escritura es kinética. (Wong, 2001).

Realizar operaciones de nivel superior se puede lograr con andamiajes 'herramientas tales como tarjetas de señales', diseñados para permitir que nuestros aprendices participen en un nivel de competencia creciente. Afirman que son usadas por muchos maestros exitosos y que pueden enseñarse a los alumnos para escribir composiciones creativas (Rosenshine y Meister; Scandamalia y Bereiter; cit. en Henson y Eller, op. cit., p.333).

Henson y Eller concluyen que la investigación en creatividad sugiere que la inteligencia, el conocimiento y la motivación son los aspectos centrales para fomentar la conducta creativa. Casi todos los psicólogos educativos estarán de acuerdo en que la lectura es una de las empresas más creativas que pueden aprender los estudiantes. Wilkin, (cit. en Henson y Eller, op. cit. p. 366), afirma que la tecnología es la causante de que los niños rueguen por más tiempo para leer. Veamos ahora como se maneja la creatividad en la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

La literatura ha sido declarada por algunos críticos como un campo autónomo de trabajo a ser estudiado. La categoría de literatura nunca ha sido cuestionada, se asume que existe en sí misma y solo el contexto o pretexto para su interpretación cambia.

Los estudiantes son requeridos para adoptar una metodología crítica que clama objetividad en sí misma, Holland y Scharwtz (1975) refieren que algunos críticos insisten en el privilegio de su saber "objetivo" que ellos amplían a los lectores o a cualquier habilidad lectora, sin considerar que su acercamiento involucra el aspecto personal y colectivo de interpretación del lector.

A través de su trabajo en el seminario Delphi demuestran que la creación y re-creación literaria involucra dos principios de motivación: la gente procura balancear sus demandas internas con la realidad externa y la gente trata de crear balances dentro de un estilo particular de vida, mismo que se establece por interacciones tempranas de los niños con el mundo que lo educa.

El seminario enseñó a los estudiantes a explorar de manera más honesta y en forma más profunda el contenido del texto, fueron más libres de expresarse usando escritos de libre asociación para hablar acerca de ellos. También el método utilizado en el seminario creó un espacio potencial en el cual podían verse y hablar acerca de todo, Winnicott, (cit. en Holland y Schwartz, op. cit., p. 789) ha llamado al área entre objetividad y subjetividad "espacio potencial" en el cual somos libres de emplear una actividad interjuego entre nosotros mismos y nuestro mundo externo de personas y objetos.

En esta área relacionamos el mundo de otras personas y objetos usando símbolos, lo que Winnicott llama objetos transicionales, Schwartz indica que los conceptos de espacio potencial y fenómeno transicional pueden restaurar los estudios de literatura con una apreciación completa de las funciones mediacionales de lenguaje, dentro de jerarquías instituidas de valores basados sobre las oportunidades de unos pocos, y dentro de reducidas mediaciones lingüísticas que son meros formalismos.

Lo que se denomina objetivo es el resultado de una relación creada entre el mundo, con otras personas y otros objetos.

La literatura es lenguaje escrito localizado en un espacio potencial, el lenguaje está localizado ahí. Nuestro espacio potencial puede ser a menudo compartido, pero nunca idéntico, Rosenblatt (2002) denomina transacción a la acción recíproca entre lector y texto. Evocando lo incomunicable y preponderantemente afectivo hasta su prolongación con las ideas discutidas y consensadas, preponderantemente racionales como si fuera un continuum. En el trabajo literario el que percibe re-crea en términos de su propia identidad, el seminario demostró que las proposiciones indicaban percepciones comunitarias compartidas y el estilo individual de percepción. Considerado lo anterior como una experiencia de aprendizaje (Holland y Schwartz, op. cit.).

La crítica literaria en múltiples ocasiones efectúa un análisis de la creación literaria, fundamentando sus argumentos en deducciones que pretenden interpretar el producto del pensamiento creativo. Cesaraman (cit. en Vives, 1983). Refiere que la palabra es el arma para entender, sintetizar y exteriorizar el pensamiento; la palabra es el vehículo de las ideas; las palabras se transforman en metáforas bellas y significativas, encierran percepciones universales y se convierten en poesía y literatura. La metáfora se desprende de la biología logrando la creatividad. El crear con la palabra escrita es repasar el mundo de los recuerdos y plasmarlos en un papel...procesados con la capacidad estética de un yo que además responde a la necesidad comunicativa.

Northop Frye (cit. en Pilon, 1969) indica que "la literatura debería ser vista, como ciencia, una forma unificada coherentemente y creada de forma autónoma" más que verbalizar una posición, él transforma su requerimiento personal dentro de un imperativo moral (la crítica debería ver). La posición 'ideal' asumida por Frye deja de lado la posición del estudiante por tener sus propias respuestas. Para Schwartz la literatura debe ser una invitación para ser admitida y transformada dentro de cogniciones compartidas y reconocidas. Erikson interpreta los sueños como actos creativos análogos a los juegos de los niños o la creación de un poema. Y pueden ser reconocidos por Freud como actos creativos.

La gente cree siempre que el escritor original está directamente inspirado por la vida, y es común que el escritor sea inspirado por los libros (Pilon, op. cit.). Guilford (cit. en Pilon, op.cit.) escribe:

En parte, sea que el material leído estimula el pensamiento productivo sobre la parte del lector dependerá de la naturaleza del material. El maestro puede entonces animar a los estudiantes a pensar en respuestas a su lectura seleccionando un material provocativo. Este material agita la imaginación del lector, y deja algo para que el lector haga.

La literatura resulta una poderosa herramienta para estimular en los alumnos la expresión oral y escrita de manera creativa. De acuerdo a Guilford el material seleccionado es parte del pensamiento creativo y la otra parte, es el maestro, que ayuda al niño a cruzar el umbral de su propio potencial creativo, a través de una reescritura

creativa, auto-experiencia creativa de la literatura, que busca estimular su potencial mediante lo que en inglés denomina “Musts”:

- Motivación, ellos necesitan ser preparados y estimulados por lo que hacen.
- Entendimiento, la expresión creativa florece y crece, entender a los niños, poder comunicarles y llegar a su corazón. Con esfuerzos vacilantes que deben ser reforzados en aproximaciones, teniendo cuidado de las actitudes dirigidas hacia aquellos que obtienen recompensas y los que no las tienen.
- Estimulación, para buscar que cada uno de los alumnos tenga sed de aprender.
- Enseñanza de técnicas, de manera inductiva utilizando modelos de selecciones literarias escritas por expertos. El maestro debe saber las técnicas que utilizan los autores, para que ellos crezcan con sus habilidades de escritura, estar siempre presente y que disfruten de sus experiencias con la expresión creativa.

A diferencia de la investigación de Gudmundsdottir en que las preguntas guiaban el proceso interpretativo de un análisis literario, Pilon, marca la diferencia entre un maestro que “hace preguntas” y un maestro que “trabaja” con sus niños marcando la dirección hacia la creación. El escalón de Musts puede ser aplicado siguiendo tres reglas:

1. Reconocimiento de la expresión creativa.
2. Reforzamiento de tales experiencias.
3. Reabastecer a los alumnos continuamente.

Pilon encuentra que las características de las habilidades creativas son: originalidad, humor, fluencia de ideas, fluencia asociativa, y sensibilidad.

Los libros pueden alentar el desarrollo de estas características que han sido descubiertas o discutidas por Guilford, Getzels, Jackson, Torrance y Carlson. Hazard nos advierte “la imaginación no puede mantenerse viva por sí misma”, Burton insiste en que la persona no “lee” a menos que primero introduzca la pieza imaginativamente. Para promoverla él sugiere que los maestros escojan “para el estudio trabajos que ofrecen una oportunidad al estudiante de usar sus experiencias, como el toque de piedra para la entrada a la imaginación”(cit. en Pilon, op. cit.).

Pilon ha encontrado que la mejor forma de hacer que los niños deseen escribir es dejarlos escuchar y ver lo que otros niños han escrito. Pueden aprender vicariamente

acerca de una experiencia particular o actualizar su pensamiento, e incluso hablar acerca de la reacción de circunstancias especiales o inusuales. Por lo que es importante que el material utilizado sea apropiado a sus experiencias y pensamientos.

Debe ser tenido en mente que para escribir se necesita del uso de palabras, por lo que debe ser planeado que los niños empiecen a obtener de los libros dichas palabras y con esto una habilidad de pensamiento asociativo. Siendo utilizadas "chaladas" para promover en los niños la fluencia asociativa, originalidad y sentido del humor. Un factor importante para la expresión creativa en niños y adultos es que necesitan tiempo para pensar. Reid, (cit. en Pilon, op. cit.) sugiere divertirse con las palabras, con títulos sugestivos, como la forma de experimentar con sonidos de palabras. Manipulaciones de este tipo animan el crecimiento de fluidez asociativa. Posteriormente, dice, los niños deben tener muchas oportunidades para jugar con las palabras; para estimular la expresión oral y escrita se puede utilizar un dibujo para comunicar pensamientos, pueden animarse a crear sus propias historias de dibujos y después comentarlas. Promoviendo de esta forma la soltura de ideas y asociativa.

Otra fértil área para estimular a los niños a escribir es centrarlo en sus deseos o sueños; también los poemas que repiten muchas de las mismas palabras o frases en cada estrofa con frecuencia atraen a los niños a crear sus propias estrofas para los poemas. Los poemas evocan escritura hermosa a los niños por su originalidad y lenguaje expresivo (Pilon, op. cit.).

Como patrón de escritura creativa los libros ilustrados son elementos importantes. Permiten también que al leerse en voz alta en clase, antes de una tarea, prepararlos para lo que sucederá (Newark; Kathryn y Carr; Dawna; Joanna Wentz; Mary Weiss y Kitty Brant; cit. en Pilon op.cit), inspirando escritura creativa al proveer modelos sobresalientes de prosa y poesía. Gomis (1991) manifiesta que la forma de gustar de la literatura, es a partir de la poesía. No en vano las primeras manifestaciones literarias en todas las culturas comienzan con la lírica, con poemas que se dicen, que se cantan.

Parte importante para desarrollar la creatividad en el estudiante es el manejo y entendimiento de la literatura simbólica, Wellborn (1975) manifiesta que la dificultad radica en que los símbolos demandan que empleemos una combinación de pensamiento

y sentimiento, evaluemos por asociación y confundamos la causa con el efecto o parte con el todo. Debemos dejar de imponer nuestras interpretaciones o significados, dejar de publicar libros con significados sin influencia del contexto.

De acuerdo a psicólogos, antropólogos, y críticos literarios un símbolo es siempre cualquiera de dos: metáfora o metonimia de lo que representa. El símbolo enfatiza la idea solo como una parte con su referente. Y el significado es consistente con su contenido. El contexto es importante, asociaciones con elementos contrarios según el contexto tienen significados diferentes (Wellborn, op. cit.).

Finalmente abordamos la escritura creativa como una parte importante del proceso de la literatura, la expresión escrita. El presente estudio que a continuación mencionaremos es un "Análisis del proceso de creación en escritores" tesis presentada por Raya (2000) que busca profundizar en el comportamiento del creador identificando las características del proceso creativo en la elaboración de un texto literario con escritores de cuento.

La actividad literaria fue analizada de manera cualitativa. Se parte de la base de que la psicología se ha interesado en estudiar el arte como una parte importante del desarrollo del ser humano. En este estudio fue fragmentado el proceso de creación en 3 etapas- inicial, durante y final- entendiendo la creatividad "no como una capacidad ni como materia sino como un constructo teórico, hipotético que permite describir y explicar procesos cognitivos complejos". La práctica artística fue considerada como un espacio de trabajo del propio individuo sobre sí mismo que le permite un desarrollo a diferentes niveles: sensorial, emocional, cognitivo y social.

Es en el espacio artístico donde la persona se dirige cada vez más hacia una individualización creciente (Arnheim; Vygotsky, cit. en Raya, op. cit.). Colomer (2002) explica que los modelos simbólicos que permiten comprender la realidad cuando se lee, pasan con Vygotsky al estudio de los procesos y formas a través de los cuales se crean y negocian los significados en una comunidad, construcción cultural del aprendizaje. Sistemas simbólicos donde las formas narrativas del discurso dan forma a la experiencia.

En la etapa inicial, los resultados indican que la creación es un proceso cognitivo complejo que no empieza en el momento de la escritura, sino que hay un trabajo previo importante el cual va delimitando poco a poco lo subsecuente. Se busca información, se

plantean metas, se elaboran apuntes. Es un trabajo reflexivo donde la participación de otra persona es excluyente, porque se percibe la escritura como una actividad privada o porque se consideran obstáculos e interferencias de segundas personas. La motivación intrínseca es muy alta. Las condiciones de trabajo eran estar solos, en un lugar específico, escribir por la noche, utilizar música y modificar el tipo de letra.

En la etapa durante, se tienen frases llamadas detonador o gatillo, en donde la primera frase o el primer párrafo son fundamentales, la corrección es también básica – escribir y corregir- definen el curso de la historia y enriquecen la narración. La relectura en voz alta permite recreación de sonidos y el encuentro de contradicciones que le producen sensaciones de bienestar o malestar. Los apoyos concretos utilizados son apuntes, dibujos y/ o esquemas, consultad de diccionarios y novelas.

Los apoyos abstractos consisten en imágenes centrales de la historia, el uso de la música y búsqueda de información (pláticas con especialistas, consultas en lecturas, revistas o documentos), la música seleccionada crea una atmósfera psicológica.

La escritura era interrumpida como parte del proceso creativo cuando se requerían investigar datos, ante un trabajo de la narración que necesita solución y/ o se completaba cierta parte de la historia –particularmente cuando se centra en una parte y no en el todo- Interrupciones en el trabajo también eran debidas a elementos como búsqueda de un trabajo remunerado o la presencia de otras personas.

En la etapa final, las dificultades encontradas fueron rigidez de esquemas anecdóticos de la etapa inicial, repeticiones de palabras y conjugaciones, identificación de excesos, lograr la síntesis, cambio de tonos narrativos acordes al cuento, manejo de elementos anecdóticos, procesos inconclusos o sueltos. En esta etapa se requería de mayor concentración, aumentó el ritmo de la escritura, desesperación por terminar el texto, la corrección es imprescindible sobre la base de relectura. Cambian la parte inicial, el título se modifica o se escribía.

Sentimientos respecto al cuento como miedo y duda respecto al manejo de los personajes, sensación de bienestar que se traduce en: alegría, satisfacción y tranquilidad. Donde la historia prevista o pensada pierde importancia, el texto se comparte a otros

después de cierto tiempo, no inmediatamente. Los resultados indican que dentro de las características específicas de los procesos creativos fueron encontrados seis puntos:

- El escritor tiene en cada sesión una misma secuencia de trabajo con características específicas.
- La importancia de la conexión con la historia.
- El proceso de escritura se percibe como un constante descubrir.
- La existencia en la escritura da un proceso selectivo de información.
- Los orígenes anecdóticos (realidad y/ o ficción) y las consecuencias.
- Los favorecedores de la creación. Imágenes conductoras, relectura, reescribir, apuntes, música, frases pie; intertextualidad entre las artes, apoyo visual, plazo, lectura de una novela en voz alta y de manera compartida.

El proceso de creación del cuento concuerda con el modelo de escritura propuesto por Heyes y Flowers (cit. en Raya, op.cit.), en donde la escritura se percibe como un proceso cognitivo complejo en el cual se traban de manera interrelacionada tres subprocesos: el planear, el traducir y el revisar. Modelo que ha sido trabajado en escritores en el área académica.

En la búsqueda de poder realizar un escrutinio del proceso creativo Holland, (cit. en Olshin, 1975) trata de mostrar que la teoría del “mito central” hace a un libro único. Tal es la naturaleza de la creatividad literaria. Usando el modelo por él diseñado de *Las Dinámicas de Respuestas Literarias* demostró que el mito es visible en la poesía lírica, estudió la personalidad de los estudiantes con muchas de la técnicas utilizadas por psicólogos y psiquiatras durante la lectura de un poema, en la cual encuentra que no hay dos estudiantes que estén de acuerdo con sus interpretaciones.

Ellos interpretaron el poema en su propio estilo de yo y a través de su propia personalidad. El poema es re-creado para llenar sus propios deseos, ansiedades y defenderse en contra de sus propios sentimientos de culpa. Cuando una simple imagen no llena la necesidad de un patrón mítico es ignorada o peyorativamente comentada.

Cuando Holland intentó hacer una sugerencia acerca de un rica y más compleja interpretación, los lectores estudiantes simplemente fueron incapaces de ver el punto, hasta que apareció una parte de la estructura de su personalidad que ellos traían en su

experiencia interpretativa. Su trabajo es trascendente porque examina el acto de la interpretación literaria, comprendiendo que las perspectivas del entendimiento que están abiertas a nosotros y también restringidas, que los lugares de la narrativa se ocupan cuando nuestras emociones nos lo demandan.

Capítulo 4

La literatura en el contexto escolar

4.1 La literatura como elemento significativo del proceso académico

Es común observar que los estudiantes de secundaria y bachillerato piensan que la enseñanza del idioma materno es únicamente una materia en la que se emplea el tiempo para estudiar gramática, no consideran que sea relevante, en forma personal o como sustento para los estudios de otras materias; muchos menos que socialmente signifique algo.

1. La literatura puede ser un apoyo para que materias consideradas “obligatorias” cambien a algo significativo, interesante, que transforme los textos dentro de algo socialmente vital; se asigna al lenguaje de los libros la posibilidad de ayudar a la gente a entender sus sentimientos o vivir en escenarios interiores que pueden liberarlos de concepciones erróneas en nuestra sociedad o sistema educativo. La literatura no debe olvidar el presentar resultados de investigación controvertida y contemporánea, cualquier mención de las realidades, cualquier libro que agite el orgullo o pensamiento analítico, que comprometan emociones o inspiren acciones; cuando los estudiantes eligen sus lecturas y opinan sobre ellas se descentra al maestro como autoridad sobre el significado textual, pero al mismo tiempo lo coloca como un experto sobre el trabajo de textos convencionales y como soporte para proceder dentro de los entendimientos declarativos de los estudiantes; puede ser utilizada la literatura apropiadamente para influir en las actitudes de los niños hacia otros; el maestro de escuela elemental y secundaria debe examinar la presencia de estereotipos, el uso de lenguaje, la presencia de dialecto, los tipos de ilustraciones y el tratamiento de los personajes. Los libros para uso escolar podrían contener cualidades que sean deseables para una buena evaluación por parte del lector. Si la literatura modifica conductas, lo que no ha sido claramente establecido, aunado a la dificultad de medir cambios en actitudes; y la no existencia de un cuerpo de literatura predeterminado que sea específicamente utilizado para intentar cambiar valores de los niños, son obstáculos para evaluar la repercusión que tiene la literatura en el estudiante. La necesidad de mejorar las relaciones humanas es hoy

urgente (Appleman; Walden; Rabinowitz y Smith; Peters; Newark *et al.*; cit. en Wilhem, 2002).

2. Wilhem (op.cit.) considera que la literatura ayuda al estudiante a ver el mundo de nueva forma y a emplear el poder en el mundo, porque permite el entendimiento de posiciones de otros sobre las propias en un diverso y complejo mundo. Entendiendo cómo los textos son construidos por “una inteligencia detrás del texto” que desea comunicar algo acerca de una cuestión esencial y que pueden estar de acuerdo, en desacuerdo o resistirse.

Una ruptura de estereotipos dirigida a la auto-identidad ha sido manejada mediante el uso de la literatura, enriqueciendo habilidades verbales para el entendimiento del yo a través de estudios guiados de literatura que buscan hacer conciencia de las agresiones raciales. Un acercamiento para diluir los estereotipos raciales fue el efectuar una introspección basada en tareas estructuradas que ayudan al estudiante a relacionar la literatura con sus propias experiencias de vida. En este estudio Reggy (1973) utilizó un juego denominado Ghetto (popular juego de simulación) que los sensibilizara acerca de los papeles y relacionar los papeles jugados con los personajes literarios. De esta forma fueron animados a expresar sus sentimientos acerca de las percepciones de ellos sobre los papeles jugados por otros. Fue usado también el juego de bloques de camino donde los estudiantes encontraban obstáculos para ejecutar sus propios objetivos. Al principio los estudiantes tendieron a estar involucrados en los ejercicios de auto-reporte más que estar alerta a la respuesta de presentaciones de literatura-orientada, problema que fue parcialmente resuelto con el uso de observadores-estudiantes que retroalimentaban el proceso de comunicación. Proveyendo de esta forma las bases para discusiones significativas y auto-conciencia positiva.

El progreso del curso se vinculó con pantomimas, juegos, juego de papeles, dramatizaciones, discusiones de grupo, y escritos estructurados por asignación. Los auto-reportes indicaron que muchos de los estudiantes sentían que el curso fue un instrumento que mejoró su auto-entendimiento. Gracias a la comparación que establecieron con los personajes de la literatura que ayudaron a visualizarse- por su semejanza con problemas similares-, a percibir los conflictos con claridad y a tener una

visión propia de sus propios conflicto. Parecían estar más motivados a participar en clase, además de que mejoraron habilidades en lectura, escritura, habla, escucha, vocabulario, análisis literario y su relación con respecto a otros. En suma esto indica que la forma de enlazar una auto-identidad positiva entre estudiantes de un colegio de negros es a través de una guía de lecturas de literatura culturalmente relevante.

3. Si los estudiantes son capaces de expresar, revisar y evaluar sus valores, se sienten más comprometidos con las tareas de lectura y participación en el currículo: “ tengo más oportunidades, nuestros pensamientos y comentarios son muy importantes, siento que estoy más involucrado” (Van Horn, 2000). Manejando la técnica “Lector por un día” que posee el valor cultural en términos de oportunidades para la actividad de la construcción social o regenerativa de conocimiento, oportunidad y control del conocimiento. Everhart (cit. en Van Horn, op. cit.), define conocimiento regenerativo como basado contextualmente y creado colectivamente. Significa que el conocimiento regenerativo viene desde las experiencias del presente y sus interacciones con otros, a diferencia del conocimiento predeterminado que a menudo se basa en estudios de alfabetismo. Everhart, establece que “aunque un individuo puede ser fuertemente influenciado y transformado por un maestro en algún punto de su vida, el promedio de los adolescentes probablemente aprende más de sus semejantes que de otra clase de gente.

En suma Lector del Día encuentra que las lecturas elegidas por los estudiantes, ofrecen un cambio en el que se crea una oportunidad para formar aprendices por ellos mismos. Algunos estudiantes son reacios a leer en voz alta por temor a las burlas porque sienten que sus habilidades lectoras no son buenas, sin embargo pueden elegir material para compartir y así participar de otras maneras, escuchando las lecturas o comentando el texto.

4. Kelly (1995) indica que a manejando técnicas de lenguaje en el salón de clases la literatura puede tener un importante lugar para discutir y aprender acerca de los estereotipos, donde soluciones alternativas a los prejuicios de género pueden ser exploradas. Estudios acerca de la teoría del género determinan que las diferencias sexuales en la comunidad humana son constructos sociales y biológicos. Que de hecho los determinantes sociales han sido considerados como parte natural del acontecer, lo

que ha llevado a fortalecer aspectos discriminatorios. La literatura no está exenta de estas cuestiones. El sesgo de sexo puede intentar ser corregido en las aulas mediante el manejo adecuado de textos literarios. El estudio de Kelly es un intento para determinar si exponiendo a estudiantes de secundaria; protagonistas no estereotipados en lecturas, y a través del manejo de grupos de discusión y escritos realizados por los estudiantes, se tiene un efecto significativo sobre el grado de género basado en las actitudes expresadas por los estudiantes. Los resultados estadísticos (análisis T) indican que aunque las mujeres puntúan más alto que los hombres en la pre y post prueba al elegir un gran número de respuestas de no género, los hombres mejoran imperceptiblemente en la post prueba.

Las mujeres decremantan sus puntajes del pre al post test, lo que puede inferirse, es que fueron afectadas por las discusiones, lecturas, o escritos, y cambiaron o ajustaron sus actitudes, aunque insignificamente. En los grupos de discusión se observa predisposición a observar papeles de género. En sus escritos los estudiantes son invitados a examinar sus creencias personales a través de su escritura; lo que al parecer tiene un efecto sobre los estudiantes si se combinan ambas técnicas. Ya que permiten a los estudiantes insertar sus voces y posiciones dentro de las conversaciones en el salón de clases.

La literatura maneja personajes estereotipados de mujeres y hombres en sus ilustraciones y contenido (Burns, Roe, Ross; Graebner, cit. en Kelly, op. cit.), aunque Hitchcock y Thompkins (*idem.*) refieren que se ha reducido el grado de sexismo en las historias después de 1960. Kelly reporta que los investigadores han dado una amplia atención al reporte de la "Asociación Americana de Mujeres Universitarias" (1992) en el que se concluye que: las niñas obtienen menos atención y alabanzas que los niños; el hostigamiento sexual en las escuelas se ha incrementado; los resultados de exámenes estatales son impredecibles en grados del colegio para las niñas; y las niñas y mujeres quienes aparecen en los textos son generalmente estereotipadas en papeles de sexo (McDaniel, cit. en Kelly, op. cit.).

Los resultados del estudio de Kelly apoyan los de otros investigadores quienes han concluido que es difícil predecir el efecto de sexo equitativo en literatura sobre un grupo,

así como en lectores individuales (Tibbetts, cit.en Kelly, op. cit.), que el alfabetismo dentro del género no puede ser considerado como aislado, y que los cambios de actitudes son afectados por experiencias culturales y étnicas fuera del salón de clases (Purcell-Gates, *idem.*). Las actitudes de género tienen lugar en los ámbitos escolares, Sadker y Sadker (cit en Kelly, op. cit.) descubrieron en un estudio de recopilación de datos de más de cien estados con estudiantes de 4to a 8vo. grado, la interacción que tiene lugar en el salón de clases. Encontrando que era más frecuente la interacción de hombres, que recibían más recompensas de los maestros mientras las mujeres son vistas como menos asertivas. Las niñas inician como aprendices pasivas. Sadler y Sadler (*idem.*) sostienen que la atención del maestro es de la de mayor valor en el salón de clases. Que ellos necesitan ser entrenados para eliminar estereotipos y además empezar a ser más efectivos. Constructos de género en niños han sido estudiados por Pollack (1999, p. 277) “que habla de que los ambientes de nuestras escuelas no son lo suficientemente acogedores para los niños y no están haciendo lo que deberían hacer frente a las necesidades emocionales, sociales y académicas de los niños”. Que la falla reside en cuatro aspectos que deben ser considerados:

- No se dan cuenta de los problemas de los niños en ciertas materias, específicamente, en lectura y escritura. Por lo que tienen un pobre desempeño académico en estas áreas.
- Desconocen las necesidades emocionales y sociales específicas de los niños.
- No son ambientes cálidos y afectuosos para los niños, especialmente cuando se portan mal, interpretando el problema como disciplinario.
- El mito de la toxicidad de los niños está arraigado en muchos sistemas escolares, por lo que se portan con hostilidad hacia los niños, quizás empujándolos hacia el fracaso académico, desórdenes de conducta y otros problemas emocionales y de comportamiento.

Para 1990 la inequidad de género se convirtió en una preocupación tal que la asociación para la supervisión y desarrollo del currículo, en Estados Unidos, la declaró un problema nacional (Sears, cit. en Henson y Eller, op. cit., p.130). Un ejemplo

de lo descrito anteriormente lo muestra Divan, (*idem.*) en la siguiente lista de Premios del Jardín de Niños:

PREMIOS DE LOS NIÑOS	PREMIOS DE LAS NIÑAS
El mejor pensador	La más querida por todos
El más listo para aprender	La persona más dulce
El más imaginativo	La persona más atractiva
El mejor científico	El corazón más tierno

De acuerdo a Freeman y Boutte, (cit. en Henson y Eller, p.131), “incluso en la década de los 90, las escuelas premian a los niños por ser estudiantes listos y llenos de energía y a las niñas por ser atractivas y sociables”.

4.2 La literatura como medio para enseñar vocabulario poco familiar

La inhabilidad de los estudiantes para utilizar correctamente el vocabulario nuevo o poco familiar en su habla o escritura es un problema para los estudiantes, ya que que les impide desarrollar otras habilidades. Dixon-Krauss (2001) empleó estrategias instruccionales cuyo propósito era aprender palabras significativas para incrementar vocabulario de lectura y así facilitar su comprensión. Su atención se centró en la adquisición de vocabulario con estudiantes ‘antiguos’ de escuela secundaria de forma que pudiesen utilizar el vocabulario en contextos de discusiones orales y composición escrita. Fue usado un “diseño de modelo mediacional”, mismo que ha sido utilizado en investigaciones de salón de clases en estudios elementales investigando la integración de literatura de niños con estudios sociales de instrucción, en lecturas de historias y diálogos escritos de revistas con parejas de múltiples edades, y el uso de Internet en colaboración para instrucción de la ciencia e instrucción de alfabetismo.

El modelo mediacional esta basado en la teoría cultural-histórica de Vygotsky, acerca del desarrollo de la zona proximal integrada al desarrollo cognitivo con instrucción. Este modelo es dinámico ya que implica que las observaciones de los maestros, análisis,

decisiones y acciones involucran al investigador en ciclos y re-ciclos de estudio a través del diseño que implica:

a) identificación del problema. b) implementación de la instrucción y c) evaluación.

La investigación-acción del problema es más que conocer la adquisición de vocabulario, es interpretarla dentro del contexto instruccional de salón de clases. Fue aplicada una evaluación que mostró su habilidad para memorizar definiciones de las palabras de su vocabulario para las pruebas. Encontrándose que al usar las palabras en tareas asignadas, producían re-definiciones sobre las definiciones; usando incorrectamente las palabras; o siendo afectadas; innaturales, y con oraciones o párrafos ilógicos. Para entender el proceso de crecimiento de vocabulario y desarrollo diario de conceptos espontáneos a madurar, se observó que sistemáticamente los conceptos científicos estructurados proveen unas buenas bases teóricas para el entendimiento de entrelazar procesos de crecimiento de vocabulario y desarrollo de conceptos (Vygotsky, cit. en Dixon-Krauss, op. cit.). Las palabras son niveles de conceptos, y los jóvenes inicialmente aprenden palabras y forman conocimiento de categorías a través de experiencia directa con los objetos y eventos en su medio ambiente. Los 'antiguos' estudiantes operan con mayor nivel de abstracción de conceptos potenciales, aprenden cosas que no ven directamente o experimentan.

Los conceptos científicos son trabajados mediante apoyo mediacional a través de la interacción social dentro de la instrucción escolar. En interacción verbal, la palabra es ambas, el significado de la comunicación y el objeto de la misma. A través de este proceso, aprenden a investigar y manipular voluntariamente conceptos y relaciones, así como separar la palabra de experiencias prácticas y entonces aplicarla a través de varios contextos (Dixon-Krauss op. cit.).

Dixon-Krauss, consigna que Blachowicz y Lee sugieren que la adquisición de vocabulario es un proceso continuo donde las estudiantes primero reconocen la palabra y la aplican de manera superficial para más tarde entender los varios significados y usos de esa palabra. Beck y McKeown (cit. en Dixon-Krauss, op. cit.), rastrearon el conocimiento del vocabulario desde el no conocimiento, encontrando las mismas características de desarrollo progresivo, que incluye conocimiento superficial de

significados, conocimiento de límite contextual e incapacidad de acceder a significados para el uso escrito y oral. Para una instrucción de vocabulario efectiva es necesario incluir múltiples exposiciones de palabras en una variedad de contextos orales y escritos con una tasa aproximada de 7 palabras por día (Anderson y Nagy; Beck y McKeown; cit. en Dixon-Krauss, op. cit.). La enseñanza del vocabulario y estudio de la palabra dentro del contexto de un texto, durante y después de la lectura, fueron efectivos para incrementarlo, el modelamiento de palabras no conocidas en discurso con los estudiantes y el uso de las palabras sobre comentarios elaborados por los estudiantes durante las discusiones de las historias es otro método recomendado (Brett, Rothlein y Hurley; Dole, Sloan, y Trathen; Hennings; Haggard; Weir; cit. en Dixon-Krauss, op. cit.).

La búsqueda de relaciones entre el conocimiento de vocabulario y la lectura de comprensión han demostrado tener gran efectividad en la misma, sin embargo la enseñanza de vocabulario no familiar parece tener prioridad para la lectura de una selección particular e incrementar la comprensión donde es ininteligible (Pearson y Gallagher; Pikulski; Stahl y Fairbanks, cit. en Dixon-Krauss, op. cit.). Por otro lado la comprensión de una historia puede proveer de las bases conceptuales para entender nuevo vocabulario (Nagy y Herman; Weir, *idem.*). Dixon-Krauss encontró que además el uso de estas estrategias ayuda al estudiante a cumplir con un objetivo subyacente –una vez que conocen el valor de las palabras- a utilizarlas en contextos ininteligibles, lo anteriormente expuesto sustenta que las estrategias instruccionales dentro de contextos de literatura en el salón de clases con la colaboración de maestro-investigador y gracias a su interacción incrementa el vocabulario de palabras en respuestas escritas para la literatura.

Las respuestas afectivas también fueron observadas, encontrando que la integración de la lectura y respuesta a la literatura con la instrucción de vocabulario afectó significativamente la ejecución y actitud de los estudiantes. Los maestros comentaron acerca de los resultados del estudio de investigación-acción: la coordinación de escritos y discusiones les dio una mejor medición de lo que actualmente los estudiantes saben, mejor una prueba. Los estudiantes progresaron a través de los capítulos de la novela y obtuvieron más contexto de la historia, ellos accedieron y usaron más palabras

correctamente. Desarrollar conocimiento de palabras debería ocurrir después de leer una selección más que lo contrario, porque la historia puede proveerles de una base conceptual amplia para entender palabras no familiares (Anderson y Nagy; Stahl y Vancil; Weir; cit. en Dixon-Krauss, op. cit.). Los personajes de la historia también pueden proveer significado contextual más que las definiciones aisladas (Dole, Solan, y Traten, *idem.*).

4.3 La literatura elemento de motivación y de comprensión para el alfabetismo

La comprensión y motivación de los estudiantes puede también ser incrementada a través de los libros de lectura ilustrados, que han mostrado ser una fuente de entendimiento de conceptos y apreciación estética. Para los lectores menos capaces o hábiles les ayudan a un mejor entendimiento o rapidez de comprensión. Bishop y Hickman definen a los libros ilustrados de la siguiente forma “ambos, el trabajo ilustrado y el texto interdependientemente nos cuentan una historia” (cit. en Dixon-Krauss, op. cit.).

El utilizar libros ilustrados en jóvenes es un recurso de placer personal y satisfacción estética para todas las edades (Bishop y Hickman; Buchanan *et al.*; cit. en Dixon-Krauss, op. cit.) quienes sugieren que los libros ilustrados tienen mucho encanto, más allá del uso en contenido de asignatura. Contienen un rico vocabulario y oraciones e ilustraciones bien-creadas. Además de ser trabajos de arte (Kiefer, cit. en Carr *et al.*, 2001).

En adición son sumamente atractivos para lectores visuales. Útiles en contenido de asignatura para ayudar a lectores menos hábiles y aprendices del inglés como segundo lenguaje, así como aprendices visuales; ofrecen claves para vocabulario no familiar; son más interesantes y relevantes que los libros de texto; en nivel cognitivo proveen el bagaje y contexto para el aprendizaje académico; ayuda al campo de currículo de conceptos y su aplicación en el mundo fuera de la escuela (Huck *et al.*; Neal; Putnam y Borko; cit. en Carr *et al.*, op. cit.).

Carr *et al.* indican que una historia es una fuerte herramienta de enseñanza para el lector o escucha, que ofrece una perspectiva para el conocimiento, pensamiento y

aprendizaje, además de que ayuda a personalizar conceptos que provienen de conocer a los personajes. Ayudan a compensar un amplio rango de habilidades de lectura. Sumado a que una ilustración notable y libros ilustrados son un medio poderoso para construir un entendimiento de consecuencias sociales y mostrar diversidad (Mickelsen, cit. en Carr et al., op. cit.).

Los libros seleccionados para leerse en voz alta a los jóvenes deben contener instancias provocativas y dilemas morales para estimular pensamiento crítico y discusión promoviendo la construcción colaborativa de significado (Richardson, 2000). Para Vygotsky la premisa de aprendizaje socialmente construido, el entendimiento de los estudiantes y desarrollo moral se incrementa a través de discusiones con semejantes y la exposición de un alto nivel de argumentos y pensamiento (Almasi, cit. en Carr. *et. al.* op. cit.). Durante las discusiones de grupo es importante no perder de vista que es más relevante el intercambio de opiniones que el consenso del grupo. Martínez y Roser, (cit. en Carr *et. al.*, op. cit.) indican el criterio a seguir de un grupo de discusión “ hablar de un buen libro es reconocido cuando los niños se aferran con corazón, comparan introspectivamente, observan cercanamente, preguntan profundamente, y relacionan sus experiencias con situaciones de la historia”.

Son utilizados también en el currículo de ciencias y matemáticas relacionando su contenido al mundo más allá de la escuela, útiles para entender conceptos y animan a buscar una profesión en las ciencias. Las ilustraciones tienen la facilidad de poseer sentido y significado para los jóvenes al manejar percepciones que involucran valores como el orgullo, coraje, amor; con consecuencias sociales relevantes dentro del manejo de sus contextos utilizando poemas o personajes históricos al mostrar temas como justicia social, racismo, etcetera. (Carr, *et. al.*, op. cit.).

4.4 Enseñanza de la ética a través de la literatura

El que la literatura abarque un amplio espectro de posibilidades para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y sea una herramienta de gran utilidad para modificar algunos comportamientos, actitudes o fortalecer valores y creencias nos marca una línea no sólo de análisis literario o estructura del texto de la narrativa; sino el manejo de una

posición valoral parte de los maestros encargados de conceptuar la dimensión crítica de la literatura que se enseña a los alumnos y el desarrollo cognitivo-afectivo que tiene en ellos. Especialmente cuando se involucran discusiones grupales procurando legitimizar las posturas de los alumnos frente a sus identidades y creencias.

En el presente contemporáneo la literatura ha sido objeto de un análisis cercano involucrando preguntas acerca de posturas éticas y políticas de los lectores, empleadas en las discusiones de salones de clases, Wortham (2001) encuentra que la literatura puede relacionar a los maestros y estudiantes sobre sus propias creencias e identidades a través de conversaciones productivas en los contenidos de asignatura.

Los seminarios de discusión que involucran estudiantes presentando y defendiendo posiciones y no simplemente parafraseando las respuestas favoritas de los maestros utilizan programas especiales para discutir "preguntas genuinas" (Propósito Paideia de Adler, cit. en Wortham, op. cit.); cuyo sentido es animar a los estudiantes a trabajar ya sea por la recompensa de un diploma, o informarse acerca de gramática y otros aspectos del currículo. Se utiliza literatura de varias tradiciones culturales (especialmente africana y afroamericana); manejando dialectos al significar las palabras; explorando el habla de los personajes; hablando acerca de los personajes; preguntando acerca de una obra particular. Donde los estudiante parecen entender mejor la obra y levantar polémica que incluye posiciones éticas y políticas de relevancia.

Davies y Harre; Bathkin (cit. en Wortham, op. cit.) observan que los tópicos a discutir a menudo forman parte del currículo oficial que gana con el posicionamiento político y ético, al mismo tiempo que se discute acerca de literatura. Lo que de acuerdo a Wortham crea identidad perdurable para maestros y estudiantes, una comunicación implícita acerca de clases sociales y de problemas de su propia vida. El poder de los discursos es multi-funcional para los hablantes ya que simultáneamente describe el contenido de la asignatura y se utiliza el habla para tomar una posición con respecto a otros y con respecto a lo sobresaliente de las consecuencias éticas y políticas (Cazde; Halliday; Hymes; Luke, cit. en Wortham, op. cit.).

El tomar una posición adquiere significados pedagógicos importantes al utilizar la deliberación y el razonamiento e implica acción que no necesariamente es planeada y

algunas veces poco conciente, el posicionamiento es una forma de acción, (Wortham, op. cit.). Encuentra que la literatura es útil para examinar cómo el contexto socio-histórico influye en el desarrollo de alfabetismo de los estudiantes en relación con la literatura; manifiestan que los estudiantes articulan sus propias voces con las posiciones y palabras ideológicas de otros (Bathkin; Cazden; Schuster; Hicks; Lensmire; cit. en Wortham, op.cit.).

Bathkin, define "voz" como la observancia de 'estratificación interna' de lenguaje disparado con intenciones y acentos... cuyas palabras experimentan una profesión, género, tendencia, una parte, un trabajo particular, una persona particular, una generación... Cada palabra prueba el contexto y los contextos en los cuales la vida tiene una carga social, aduce que los novelistas tienen 'el don del habla indirecta. El habla en el salón de clases tiene múltiples funciones: una posición académica describiendo el contenido de la asignatura y otra social al posicionar los personajes con personas éticas y políticas. El posicionamiento no necesariamente se refiere a una discusión pedagógica productiva acerca del currículo, pero no necesariamente interfiere con él. Puede ayudarlo facilitando la cognición de los estudiantes y afianzando el currículo (Wortham, op. cit.).

El pensamiento crítico puede ser el centro de la instrucción ética, Richard (1998) aborda la integración de consecuencias éticas dentro del proceso instruccional. Si se desarrolla pensamiento crítico acerca de cuestiones éticas entonces podemos desarrollar pensamiento ético dentro de cualquier tópico que elijamos. Aduce, la buena literatura representa y revela la reflexión crítica del lector, la profundidad de significados y problemas universales de la vida real. La reflexión cuidadosa sobre episodios en literatura—personajes haciendo ruidos o no ruidos sobre juicios éticos, algunas veces ignorando principios básicos éticos o desvirtuándolos al servicio de sus intereses creados, expresando coraje o cobardía ética, a menudo tratando de capturar las verdades de un dilema ético—lo que ayuda a los estudiante a desarrollar una responsabilidad ética fuera de sus vidas.

Dado que en literatura es común encontrar elementos éticos, no es necesario incrustarlos en un esquema que violente la discusión. Se busca que los maestros no impongan sus interpretaciones de autoridad sobre los estudiantes, sino que les ayuden a

razonar, reflexionar y acercarse coherentemente por sí mismos. Cada estudiante podría aprender el arte de aplicar experiencia y razón, no meramente autoridad. Podría aprender cómo empatizar con la perspectiva de otros. Pueden aprender el arte del diálogo razonado -como se usa en habilidades éticas de razonamiento para articular aspectos acerca de derechos, justicia, y lo comúnmente bueno- (Richard, op. cit.).

Richard indica que la escritura de ensayos es una excelente manera de ayudar a los estudiantes a organizar sus pensamientos sobre ética en la literatura. Lo mismo es válido para el manejo de información científica, y la enseñanza de la historia, información que involucra cuestionamientos de responsabilidad social. La escritura de ensayos permite a los estudiantes a organizar sus resultados éticos o pensamiento en literatura. Les provee del ímpetu para formular principios éticos explícitamente, a conceptualizar cuidadosamente e interpretar hechos, y dar razones apoyadas en su propia vida y compilar conclusiones éticas.

La interpretación de la literatura es un acto social, Lewis (1998) examina como la discusión en literatura demuestra la ejecución social y natural de la interpretación en el salón de clases de dos estudiantes con poder y status distinto en el salón (niño y niña). Su estudio es un cuidadoso análisis de la interacción grupal y de las condiciones alrededor de la misma que permite entender las relaciones sociales y el poder que influyen en las maneras de hablar y actuar de los estudiantes, además de indicar qué estudiantes en prácticas de alfabetismo están interesados o no. Los que hablan y escriben toman posiciones en relación a las expectativas de otros y de los códigos sociales y discursivos disponibles dentro de un contexto dado (Bauman y Briggs; Conquergood; cit. en Lewis, op. cit.). A lo que se refiere Blackman con "constante monitoreo de ellos y otros" (*idem.*).

El propósito de las discusiones de grupo en literatura, para la maestra, eran relacionadas con la búsqueda de un alto rendimiento de los lectores, posteriormente ella encontró que se debían ser enfocadas en términos de experiencias significativas y textuales. Encontrando que la literatura nos empuja en nuevas direcciones. Para el niño era más confortable no participar y sólo escuchar, y en el caso de la niña la discusión adquiere un poder social, criticar y no a proponer una acción positiva- referido por la

maestra-, considerado por Lewis como una competencia interpretativa en el salón de clases. Cuando el texto es construido se producen respuestas particulares, pueden ser emocionales como cuando el lector menos competente es censurado socialmente por dar respuestas convencionales a su interpretación literaria.

El papel del maestro también adquiere un aspecto relevante, si está ausente, los hablantes son conscientes de sus voces en o alrededor del contexto interaccional, particularmente las voces autoritarias (Bakhtin, cit. en Lewis, op. cit.), en el caso de la niña manipulando la discusión o resistiendo la expectativa de su maestra a cómo debe ser llevada la discusión en el salón con sus compañeros. Varios niveles de rangos contextuales de las interacciones en un salón de clases en el amplio contexto de la comunidad contribuyen a interacciones micropolíticas del salón de clases (Bloome y Willet, cit. en Lewis, op. cit.). En el caso del niño, los textos que leyó no lo llevaron a la negociación que acontece en las dinámicas de grupo. Por lo que es importante encontrar las normas de clase y permearlas para los estudiantes levantando un rango de posiciones en el salón de clases y transformando potencialmente la cultura del mismo. Cualquier interpretación literaria depende momento a momento de ejecuciones que son inmersas en condiciones socioculturales y contextos.

4.5 El alfabetismo y su cercana relación con la literatura

4.5.1 Transferencia

El estudio del alfabetismo en literatura ha llevado a examinar las tareas literarias que necesitan de un conocimiento particular para ser extendidas a diferentes comunidades interpretativas que requieren de conocimientos específicos. Los psicólogos han debatido largamente la extensión o el grado de como la gente transfiere conocimiento desde contexto a contexto. Smagorinsky y Smith (1992) resaltan la importancia de efectuar una relación entre teoría y práctica centrando su atención en la composición y entendimiento literario; el debate es ¿podemos transferir habilidades generales a conocimientos específicos?, lo que parece hablar del uso de ciertos principios estratégicos (Perkins y Salomon, cit. en Smagorinsky y Smith, op. cit.) o ¿el conocimiento general es suficiente

para solucionar problemas particulares?, lo que significa identificar un conjunto de habilidades heurísticas, (Polya, *idem.*).

Para Smagorinsky y Smith desde la perspectiva de la psicología cognitiva el conocimiento incluye:

1. Conocimiento de contenido, el cual no es únicamente conocimiento factual de información.
2. Conocimiento de forma –que incluye conocimiento declarativo y de procedimiento- (el cual capacita o posibilita distinguir una cosa de otra de acuerdo a ciertas características).
3. Conocimiento condicional, (conocimiento de cuando aplicar conocimiento de contenido o de forma).

Smagorinsky y Smith puntualizan que el entendimiento de composición y literatura necesita de tareas específicas, generales y conocimiento específico de comunidad. No consideran la transferencia de conocimiento gramatical porque asumen que es inuestionablemente transferido como conocimiento básico de una situación a otra como lo refiere Hillocks & Smith (cit. en Smagorinsky y Smith, op. cit.).

Conocimiento general

Que el conocimiento general sea suficiente para actividades de composición es derivado de la práctica de muchos años, se utiliza como herramienta en la primaria con el modelo de exposición-resumen de los libros; es además el más ampliamente utilizado texto de composición hoy en día; y es notorio que esta tarea de composición es ‘esencialmente redundante en forma, duplicada’ (Warriner y Griffith; Applebee; Emig; cit. en Smagorinsky y Smith, op. cit.). La edición Heritage de Warriner y Griffith, (*idem.*) informa a los estudiantes de secundaria:

Muchos de los escritos que son requeridos en la escuela -pruebas, reportes, ensayos- es exposición, y más de los escritos que podrían hacer después de dejar la escuela serán de esa clase.

No existe materia en la que no escribas, los escalones básicos involucrados en escritos son casi siempre iguales. Podrían ser tan familiares que habitualmente siempre seguirás escribiéndolos.

La cuestión es si la transferencia del conocimiento general se avoca al producto o proceso de situaciones nuevas.

El potencial de métodos heurísticos que parten del conocimiento general como herramienta para transformar la enseñanza; hacen uso de preguntas que puntualizan el escrito hacia algunos aspectos de la composición; por ejemplo en la escritura improvisada, o en un conjunto de preguntas generales; o con el uso de lluvia de ideas, agrupaciones, mapeo y escritura libre que no dependen del pensamiento lineal se pueden producir textos; o simplemente el manejo de procesos de escritura que incluyen: memos, poemas, discursos, novelas... en donde la postura del conocimiento general se centra en forma y procedimiento: pre-escritura, escritura de un primer esbozo, evaluación, revisión, corrección, y escribir la versión final. Con lo cual los estudiantes son capaces para ejecutar composiciones a pesar de las tareas y contextos en los cuales se aplican (Larson; Odell; Murray; Warriner; cit. en Smagorinsky y Smith, op. cit.).

Las habilidades de composición incluyen lectura y lectura de literatura y dependen básicamente del conocimiento general en el sentido que manejan Perkins y Salomon, (cit. en Smagorinsky y Smith, p. 286) "...los nuevos contextos estimulan las habilidades lectoras", en la que los lectores aplican lo que Irwin (*idem.*) denominó micro-procesos, tales como trozos de grupos de palabras dentro de frases significativas.

Dole, *et al.* (cit. en Smagorinsky y Smith, p. 292) puntualizan que no debe verse la concepción de la lectura desde el punto de vista tradicional "un lector pasivo quien tiene la maestría de un gran número de sub-habilidades y automáticamente las aplica a todos los textos", ya que "un lector activo construye significado a través de la integración de la

existencia y nuevo conocimiento y el uso flexible de estrategias para promover, monitorear, regular, y mantener la comprensión". Sugieren que el objetivo de la instrucción debería ser ayudar a los estudiantes a ganar conciencia de control sobre un conjunto de estrategias que ellos podrían adaptar a cualquier texto que lean. Las estrategias serían:

- Determinando importancia.
- Resumiendo información.
- Dibujando inferencias.
- Generando preguntas.
- Monitoreando la comprensión.

Reconociendo que la habilidad general de lectura es transferible entre disciplinas, la instrucción literaria podría ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimiento de procedimientos que ellos necesitan para leer cualquier texto nuevo.

Rosenblatt (2002) es la teórica más influyente sobre investigación en respuesta a la literatura, dice que los lectores adoptan primero una postura eferente cuando pueden sacar algo de la lectura, tratando al texto como información y después adoptan una postura estética, están más pendientes de lo que están viviendo a través del texto de la lectura, siendo la literatura la única que ofrece transferencias estéticas. Ella nos habla de una lectura referencial "no literaria" cuando prestamos atención para encontrar información, resolver un problema o encontrar instrucciones; pero si deseamos pensar, sentir, experimentar ideas o emociones entonces la atención se dirige hacia la parte afectiva, es entonces una lectura literaria. Dos formas de lectura que se superponen mediante la evocación. Aspectos desatendidos en la enseñanza, donde el principio del aprendizaje de la lectura, debiese desarrollarse en el sentido de las diferentes formas de atender a lo que las palabras provocan en la conciencia. Creando procedimientos y una atmósfera que guíe a un propósito primario, sea literario o no. Permitiendo una lectura espontánea, en la que el alumno preste atención selectiva apropiada a lo que se trae en la conciencia. Sin por esto darse cuenta de qué interpretaciones son mejores que otras. Vipond y Hunt (cit. en Smagorinsky y Smith, op. cit.) manifiestan que existe diferencia en la lectura estética. Donde los lectores emplean tres estrategias: de

coherencia, narrativas superficiales, y transaccionales. Lo que es un conocimiento de procedimiento aplicable en lectura a cualquier texto literario. Para Gevinson (*idem.*), el entendimiento literario es un concepto coherente, que a pesar de diferencias existentes de los lectores en entrenamiento, especialidad, edad o género parecen compartir una concepción de entendimiento literario. Considera que existen 4 dimensiones que definen a expertos en lectura de literatura:

- Sentido total de lo entendido.
- Conocimiento declarativo base.
- Conocimiento procedimental base.
- Actitudes, hábitos y creencias.

Conocimiento de tarea-específica

Contraria a la noción de que el modelo de exposición general o conjunto general de procedimientos que son capaces de lograr transferencia, existe la teoría de que diferentes tipos de tareas requieren de diferentes tipos de conocimientos para ser transferidas.

Esta posición parece apoyada por el conocimiento de que existen cuatro formas clásicas de discursos: exposición, argumentación, descripción, y narración. Por lo que la instrucción de estas formas presume que cada distinto conjunto de tratamientos puede ser aprendido por modelos de lectura ejemplares, analizando sus elementos característicos, y entonces reproduciéndoles en ensayos independientes (Eschholz, cit. en Smagorinsky y Smith, op. cit.).

Identificar las habilidades necesarias para ejecuciones sucesivas en tareas de escritura particular y diseñar actividades que enseñen a los estudiantes el conjunto apropiado de estrategias mediante análisis inductivos de materiales concretos en orden pueden desarrollar estrategias de tareas-específicas. Lo que indica que el procedimiento instruccional de centrarse en tareas específicas es el más efectivo procedimiento de composición hacia el contraste. Ya que la complejidad y demandas de tareas particulares requiere de conocimiento más especializado (Hillocks *et al.*; Johannessen *et al.*; cit. en Smagorinsky y Smith, op. cit.).

Escribir una fábula involucra procesos diferentes a los científicos, requiere que los escritores desarrollen estrategias para producir personificaciones, narración, exageración, ...

(Applebe; Pressley et al.; Rabinowitz; cit. en Smagorinsky y Smith, pp. 287-288) enfatizan: el conocimiento de composición es una tarea específica, el proceso de instrucción no puede reducirse a fórmulas simples que podrían convertirse en una serie de ejercicios prácticos, no puede ser generalizado a la concepción de "procesos escritos". Algunas tareas requieren de diferentes procesos de escritura, lo que requiere de un conjunto de aproximaciones e investigación para generar instrucción diferenciada donde se visualiza la importancia de dominar estrategias que puedan aplicarse a un número de procesos similares, sin embargo existe una sola demanda para ciertos tipos o clases de textos literarios, llamados estrategias de tarea-limitada, que hace que diferentes clases de literatura inviten a los lectores a leer en diferentes formas. Explican que la lectura de la literatura "no siempre tiene consecuencias lógicas de conocimiento de sistemas lingüísticos y signos escritos. Esto es, mejor dicho, un aprendizaje separado, de la actividad convencional".

Donde en lectura autoral los lectores deben entender convenciones literarias apropiadas antes de empezar la lectura: como el género del texto, uso de estrategias interpretativas para entendimiento de ciertas lecturas, la forma del texto y la perspectiva del lector (Smith; Fish; Anderson y Pichert; Walczyk y May; Smagorinsky y Smith, 1992).

Conocimiento de comunidades específicas

Partiendo de que es necesario el conocimiento relacionado de tareas, Smagorinsky y Smith relatan que los escritores en diferentes comunidades producen textos de similar estructura de acuerdo a las demandas y costumbres en las que participan. La posición de conocimiento de comunidades específicas puede aceptar la necesidad de conocimiento convencional, esto es, el conocimiento de entendimientos sociales o situacionales que gobiernan la conducta sobre circunstancias particulares, circunstancias de comunidad.

Afirman que el conocimiento general es más ampliamente utilizado en el nivel elemental, la posición de tareas específicas más apoyada en secundaria y niveles colegiales; y la posición de comunidades específicas ha sido mayormente investigada en niveles superiores de escuela y en profesiones.

4.5.2 El campo de la instrucción en literatura

Todavía no existe un acuerdo de consenso en donde se identifique que es más importante, el lector o el texto. Algunos avances que nos permitan entender con mayor claridad la dicotomía de lector/ texto han sido abordados desde diferentes perspectivas.

Si el eje de análisis es el texto, entonces se requiere de entrenamiento de maestros en teorías de respuesta del lector, manipulando el material utilizado, con medición en evaluación, orientaciones a los efectos de la motivación, el manejo del discurso en el salón de clases y las aplicaciones prácticas de teorías re-centradas, son algunas de las direcciones que afirman que la elección de los libros en la enseñanza de la literatura son responsabilidad del maestro.

Si se visualiza como más importante la respuesta del lector al texto se privilegian procesos y experiencias internas psicológicas, atendiendo sólo periféricamente al texto, Rosenblatt propone una teoría transaccional que hace dialógica la relación entre el lector y el texto principal (Cai; Prad; Willinsky, cit. en Smagorinsky y Smith, op. cit.), más que una relación de dicotomía.

Dado que es indeterminada la naturaleza que puede considerarse dominante, históricamente hablando, en el campo de la literatura de instrucción, esta relación lector/texto parece menos dicotómica y más fluida (Backes, cit. en Smagorinsky y Smith, op. cit.). De hecho los lectores son construidos dentro de estructuras sociales y culturales que muestran sus papeles y sus respuestas como lectores; la raza, género, etnicidad muestran las formas en las cuales los lectores interactúan con textos y como las respuestas de ellos son recibidas dentro de contextos de clases. Rosenblatt, (2002) plantea que los conceptos de lector y texto se entrelazan en acciones recíprocas. La literatura en las escuelas resulta ser un espacio para compartir y razonar, para construir una sociedad democrática. La literatura posibilita cambios en los que no se deben

olvidar los principios y fines de la educación. En una lectura se activan muchas diferentes líneas de pensamiento que construyen significados a partir de la interpretación, reflejo, evaluación de los significados su aceptación o negación.

Colomer (2002) aduce que básicamente la enseñanza de la literatura en las aulas se ha centrado en dos enfoques:

1. Lectura directa del texto
2. Lectura guiada para enseñar a construir significados cada vez más complejos

Entrelazados en una abstracción que observa un aprendizaje memorístico de historia literaria donde se desplaza el conocimiento del texto y otra en la que se desarrolla la competencia literaria a través de la interpretación.

4.5.3 Instrucción para crear significados

Hynds (1998) puntualiza que las prácticas de lectura negativas en la escuela se refieren al tradicional análisis literario, la clase de lectura que “conduce a un suceso académico”. Concluye que la escuela es un lugar para hacer énfasis sobre la lectura crítica más que proveer apoyo para disfrutarla. De hecho esto es puntualizado por Atwell (cit. en Hynds, op. cit.) y otros maestros e investigadores quienes aplicaron constructivismo social y lenguaje filosófico en la enseñanza de literatura.

Alfabetismo apoyado en experiencias tempranas

La instrucción de alfabetismo se centra en la habilidad de utilizar lectura y escritura para construir significado desde un texto impreso. Si partimos de la base de que la instrucción temprana no les enseñó a leer, entonces retornar a las experiencias tempranas nuevamente puede ayudar a los lectores emergentes en educación secundaria. Es un hecho que las experiencias de lectura de los estudiantes pueden depender de sus relaciones con maestros y compañeros (Au; Cummnis; cit. en Taylor y Nesheim, 2001).

Se ha hablado de que la creatividad debe ser parte fundamental del aprendizaje en los estadios tempranos de la enseñanza elemental; Taylor y Nesheim, buscan actividades significativas de aprendizaje utilizando libros de niveles de primaria para alfabetizar a

aquellos estudiantes con antecedentes de bajas clases sociales, cultural y lingüísticamente atrasados.

Los estudiantes, especialmente los lectores emergentes de nivel de secundaria, necesitan encontrar formas de conectar su vida con la escuela. Los estudiantes necesitan ser animados a compartir y explicar sus razones para sus interpretaciones de textos escritos, y a clarificar las conexiones que hacen entre texto y experiencias de su vida. El taller creado por Taylor y Nesheim, instruye a los estudiantes para leer en voz alta como en la escuela elemental, silabeando; creando un contexto que les da oportunidad de recordar sus experiencias tempranas y compartir textos de su propia elección.

Taylor relata que utilizando cuidadosamente literatura multicultural los estudiantes pueden verse dentro de sus propias experiencias de vida como en un espejo. El taller construye lectores activos mientras aprenden de ellos y de otros. Atwell (cit. en Taylor y Nesheim, op. cit.) indica que la lectura requiere de lectores para que sea un acto significativo al involucrar al lector en el proceso de descubrir al participar.

Los estudiantes comparten sus actividades leyendo en voz alta o hablando de un libro (procedimiento), desarrollando personajes y características de diferentes géneros (recurso literario) y haciendo inferencias para apropiarse de una nueva palabra (estrategia y técnica). A través de la experiencia del taller los estudiantes aprenden estrategias que adquieren relevancia porque son ellos quienes eligen las lecturas, utilizando mini-lecciones que apuntan a las necesidades del momento, tienen tiempo suficiente para asimilarlas y experimentarlas, y poseen desde el principio el entendimiento claro de la organización del taller, programa y estructura gracias al modelamiento de los componentes por parte del maestro que permite a los lectores emergentes aprender a través de pequeñas claves técnicas sintácticas, semánticas y fonéticas que usarán para leer en voz alta. Construyendo un sentido de comunidad con otros lectores, sin temor a que se burlen de ellos o los lastimen.

Los estudiantes durante la lectura relacionan su vida y experiencias de aprendizaje en un espejo donde los libros afirman su auto-concepto e identidad y les permite valorar la diversidad de otros (Bieger; Rudman, cit. en Taylor y Nesheim op. cit.).

Alfabetismo usando negociaciones significativas

Es evidente que la literatura está formada de palabras vivas que significamos, es dinámica más que estática, por lo que las relaciones entre las palabras configuran algo que incluye negociaciones entre maestro- estudiante y entre estudiantes.

Carico (2001) examina que la negociación significativa en discusiones públicas de literatura en pequeños grupos posibilita una respuesta del lector que vitaliza el poder de las mujeres mediante la elección de una novela con fuertes características femeninas. Buscando que la interacción de teorías (respuesta del lector y negociación significativa) pueda dar pistas de cómo estructurar experiencias literarias de vitalidad y poder para las chicas.

La contribución de individuos y grupos es una oportunidad para llevar trabajo significativo a las aulas. Dewey, (cit. en Carico, op. cit.), lo describe como “actividad educativa” o trabajo que inspira un compromiso de aprendizaje. Brown y Gilligan, (*idem.*) revelaron la forma en que las niñas inician su adolescencia escondiendo su yo bajo una imagen de conducta y actitudes apropiadas para las mujeres, particularmente en relación a otros. Encontraron patrones trazados en la infancia de auto-conocimiento confidente y expresión, que son re-dibujados en la adolescencia en patrones de silencio, indecisión, y conformidad como maneras de prevenir pérdida de relaciones, contradecir a otros o ganar reputación de poco amables, egoístas o mandonas.

Animar la participación de los estudiantes escuchándose a sí mismas y a otras al integrar sus voces es hablar de un ‘conocimiento construido’ donde la literatura es una fuerza potente en la vida de los estudiantes sugiriendo que es posible que aprendan acerca de sí mismos, de otros, y de la vida a través de la literatura. Además del poder de realizar lo que sé que es importante y puede ser usado, a menudo en colaboración con otros, conocer más y ser más (Belenky *et al.*; Vygotsky; cit. en Carico, op. cit.).

Tomar posiciones e identidad es un notable e importante objetivo para los aprendices de todas las edades, especialmente en culturas que claman por la democracia e igualdad. Al proveer de experiencias significativas e interactivas en las estudiantes en el salón de clases, sin embargo el status socioeconómico, y la vida fuera de las escuelas influye en formas en las cuales ellas negocian significados de los textos que leen (Carico, op. cit.).

Carico utilizó las ideas de Rosenblatt para estudiar el valor de la transacción entre el lector y el texto con mujeres estudiantes, donde ellas fueron beneficiadas cognitivamente y emocionalmente cuando aprendieron a esquematizar sobre sus propias conexiones personales el texto, cuando se daban la oportunidad de discutir sus respuestas con otras y cuando probaban con profundidad sus voces dentro de estas respuestas. Se buscó que existiese “plática real”. Lo que requiere de una cuidadosa escucha, que implica acuerdos mutuos para compartir y que busca crear un escenario óptimo donde las ideas emergentes empiecen a crecer. El habla real tiende a desarrollar habilidades analíticas.

Se buscó semiestructurar las discusiones de forma que todas participaran, lo que se logró gracias a que era un grupo pequeño, encontrándose que al variar las estrategias de lectura, estilos de conversación y preferencias de interacciones de formatos se observaba un gran impacto al revelar actitudes y valores. Las discusiones estructuradas en tiempo parecen sofocar la confortabilidad de algunas de ellas, y en otras la oportunidad de poder participar. Utilizando pláticas reales, sin límites de tiempo, se permitió la exploración de respuestas; las respuestas fueron declaraciones impetuosas, comentarios descuidados que hieren a otros, palabras y frases que frecuentemente juzgamos como poco aceptables en la escuela, y argumentos provocados por diferencias de opinión acerca de lo que es importante para las alumnas.

Pláticas reales en ocasiones se convirtió en “pláticas inapropiadas” cuando las chicas se quejan acerca de lo que un maestro hace, de algunos estudiantes que no están presentes para defenderse, frases que se consideran inapropiadas. Las estudiantes que se involucran personalmente con el texto de cualquier manera, y hablan de sus reacciones ante el texto aumentan los índices de lenguaje inapropiado o bromas. El trabajo desplegado indica que la enseñanza del alfabetismo en estudiantes de secundaria debe ser incluido, a pesar de que como dice Vacca (cit. en Carico, op. cit.) que por muchos años se pensó que el campo del alfabetismo adolescente era aprendido en la escuela elemental y que en secundaria debían incluirse otras habilidades y contenidos; no es así debe continuar para despertar el pensamiento crítico y fortalecer habilidades de argumentación.

El estudio de Carico muestra que hablar acerca de textos en el salón de literatura es un valor de alfabetismo para aprender y mantener el aprendizaje, además de que el salón de clases es un lugar social con gran potencial para comunicaciones significativas. Mantener el canal de comunicación abierto, prepararnos para lo “desagradable” e “inapropiado”, más que prohibirlo, ayudarlos a entender las dinámicas de las discusiones del grupo y como ajustar la plática sin sofocar el pensamiento. Que los estudiantes se den cuenta de que los patrones de interacción son distintos y que las preferencias de cada una de ellas representan caminos válidos de conocimiento y entendimiento.

Alfabetismo usando habilidades de investigación-indagación

El estimular habilidades de investigación-indagación, en maestros estudiantes, considerando la influencia de género en preferencias de lectura y las concepciones de los jóvenes en la literatura pretende construir contextos de aprendizaje significativos donde los maestros practiquen también.

O'Donnell-Allen y Hunt (2001) inician este estudio utilizando un Club del Libro en el que se busca construir un “lector adolescente virtual”. Basados en sus experiencias de enseñanza en literatura buscan entrenar a maestros estudiantes para su enseñanza posterior, con estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos y étnicos (latinos, africanos, americanos, norteamericanos y asiáticos) con la finalidad de entender la literatura de jóvenes adolescentes y enriquecer las oportunidades de sus estudiantes, apoyando también las necesidades curriculares.

En el contexto de grupos de 3 a 5 estudiantes que discuten una lectura en común, incluyendo capítulos específicos, libros de cuentos e ilustrados, artículos e historias cortas. Ellos compartían sus respuestas personales, ayudaban a clarificar potenciales confusiones en otros, creaban interpretaciones y críticas de los textos, discutían los intentos de los autores, y otros aspectos. Moni, (2000) comparte la utilidad de integrar a maestros estudiantes (preservicio) para enseñarles estrategias para el salón de clases de secundaria, su investigación incluye el beneficio de la evaluación de alfabetismo, desarrollo de la literatura en adolescentes y el desarrollo de la literatura en jóvenes adultos con inhabilidades intelectuales (síndrome de Down).

Godina y McCoy (2000) manifiestan la importancia de aprovechar a los maestros de preservicio para realizar textos ejemplares multiculturales relevantes para los estudiantes en el salón de clases. En el Club del Libro, inicialmente se tomó un papel directivo de liderazgo ayudando a los estudiantes a negociar decisiones como la elección del texto, el programa de lectura y las actividades de respuesta. Conforme el semestre progresó los jóvenes lectores se empezaron a sentir más confortables para opinar y decidir.

Es una manera de introducir metodología y teoría en la práctica utilizando modelamiento, escritos de los jóvenes que eran compartidos (grupos inquisitivos), entrevistas con los maestros participantes y reflexiones. Para los maestros estudiantes ofreció una oportunidad en la que todos los participantes reconsideraron su condición de aprendices de manera positiva, más que peyorativa. Las construcciones de género se presentaron durante las elecciones de libros; los hombres elegían textos en donde la violencia era el tema central. La elección de libros para jóvenes lectores ha sido limitada por los adultos, bibliotecarios o maestros y caen en rangos de elecciones que a los jóvenes no les gusta leer. Se encontró que ellos leen acerca de lo que son, de lo que quieren ser, de lo que quieren relatar; son los libros espejos donde se pueden ver o escapar de lo que son y de lo que quieren ser. Nuestras elecciones pueden frenar las opciones de los jóvenes lectores.

Nuevo Alfabetismo

Es tiempo de hacer énfasis en lo que implica el nuevo alfabetismo en el salón de clases utilizando literatura. La literatura no es vista solo como libros impresos; la palabra, su elemento primordial, puede ser trasladada a diferentes medios de comunicación que ejercen una gran influencia y poder. Kist (2000) se apoya en filmaciones para enriquecer textos impresos, procurando abrir múltiples formas de expresión en el alfabetismo del salón de clases.

‘Nuestros niños ahora tienen más formas de aprender acerca del mundo de expresarse a través de la tecnología, cuyo uso continúa creciendo exponencialmente’, tecnología incrementada multimodalmente, acompañada no sólo de impresos sino de combinaciones de arte gráfico, música, matemáticas, drama, cine y otros. Los

estudiantes podrían ser evaluados en forma multimodal. Existe la necesidad de los estudiantes de lograr alfabetismo mediante textos impresos y no impresos (Negroponte; New London Group; International Reading Association/National Council of Teachers of English Standards for the English Language Arts; cit. en Kist, op. cit.).

(Eisner; John-Steiner; Greeno y May; Tischman y Perkins; Bruce y Hogan; Gee; Delpit; Willinsky; cit. en Kist op. cit.) sugieren nuevas versiones de alfabetismo: para leer, un poema, una ecuación, una pintura, una danza, una novela, o un contrato cada uno requiere una distinta forma de alfabetismo, donde el alfabetismo significa, lo que yo intento que signifique, una forma de convenir significado y recobrar significado por la forma de representación en la cual aparece; el admitir pluralismo cognitivo; una diversidad de códigos representativos o lenguajes de la mente; libertad para los estudiantes de leer y escribir en varias formas que deben ser explícitamente declaradas y modeladas por el maestro. Donde los salones de clases de pluralismo cognitivo podrían beneficiar a los estudiantes no solo cognitivamente sino afectivamente. El nuevo alfabetismo se basa sobre el hecho de que las nuevas herramientas de comunicación no son políticamente neutrales y que todas las voces en el salón de clases necesitan ser escuchadas, no importa que medio de comunicación sea usado.

Kist, apunta 5 características de los salones de clases de nuevo alfabetismo:

- continuo uso de múltiples formas de representación.
- discusiones explícitas de símbolos utilizados actualmente y a través de la historia.
- metadiálogos actuales en una atmósfera de pluralismo cognitivo.
- un balance de actividades individuales y colaborativas; y evidencia de actividad, empleada por los estudiantes.

Steiner (cit. en Kist, op.cit.) nos muestra que el alfabetismo posee múltiples canales, en su estudio con artistas y científicos encontró que la forma en que crean sus proyectos se basa en tipos de pensamiento general sobre sus experiencias: pensamiento visual, verbal, el lenguaje de las emociones –incluyendo música y coreografías- y el pensamiento científico “a través de esa variedad de lenguajes de pensamiento, los significados de sus experiencias son almacenados y organizados”.

Los estudiantes necesitan practicar representaciones de muchas formas: tablas, gráficas y ecuaciones así como pintura, escultura y literatura, extremadamente significantes para la persona que desea leer o expresar algunas cosas, la elección afecta el contenido del pensamiento en sí mismo. Una forma de individualizar los salones de clase en el nuevo alfabetismo podría ser el permitir a los estudiantes elegir el medio de comunicación.

El maestro podría modelar sobre su propio proceso de pensamiento trabajando un problema o desarrollando un proyecto. Es interesante lo que indica Steiner acerca de que los alrededores externos de individuos creativos y su influencia durante su infancia han sido significantes en su desarrollo como creadores y pensadores. Nuestras elecciones de sistemas de signos usados son fuertemente influenciados por esos que están a nuestro alrededor en edades tempranas e incipientes culturas e historia (Cole y Scribner; Vygostky, cit. en Kist, op. cit.).

Los salones de clase de nuevo alfabetismo podrían incluir muchas actividades colaborativas, así como completamente individualizadas. La habilidad de hacer elecciones para representar (leer y escribir) podría tener un impacto sobre los niveles de compromiso o de estados fluidos. La fluidez como concepto o la psicología de experiencias cumbres indica que las personas se involucran en tareas que los cautivan. Donde la motivación para aprender es parte fundamental para centrarse en la actividad (Csikszentmihalyi; Steiner, cit. en Kist, op. cit.). Si los salones son rediseñados podrían resultar consecuencias pedagógicas y socioculturales como las anteriormente descritas. Inmersión de prácticas significativas dentro de la comunidad de aprendices quienes son capaces de jugar múltiples y diferentes papeles basados sobre sus antecedentes y experiencias.

Escenarios donde los estudiantes se convierten en Lector por un Día han sido creados como una forma de interactuar dentro de una comunidad de alfabetismo. Van Horn en entrevistas realizadas a sus estudiantes encontró que se les dificulta la elección de un texto, que muchas veces no conocen autor, título o tópico para elegirlo. La técnica de Lector por un Día es similar a la Silla del Autor de Harsete, Short y Burke donde los niños comparten lecturas de una variedad de géneros o sus propios escritos. Lector por un Día difiere en que la elección, el compartir y la discusión de textos es generada

aisladamente por los estudiantes, animando la participación democrática en el salón. Shor (cit. en Van Horn, op. cit.), lo describe como ‘maximizando la participación en el currículo, es que los estudiantes desarrollan, pensamiento intelectual, científico, curiosidad, relaciones cooperativas, hábitos sociales y autodisciplina’.

De acuerdo a Shor, la participación es “una puerta al emponderamiento”. Cherland (*idem.*), define esta práctica como una reflexión de pedagogía crítica que llama a maestros y estudiantes a demostrar que “voz”, es referida a las ideas de individuos, como una parte importante y de valor de participación en la escuela.

Los escuchas son los límites para conducirse ya sea por su silenciosa atención o expresión de interés al participar durante las discusiones de la lectura. El lector construye, confirma, resiste o refuerza una identidad a través de sus lecturas en orden a las metas aprobadas por sus semejantes. Rosenblat propone que la lectura de literatura nos da un sentido de que hay otros con sentimientos parecidos, establece que “la situación del lector no es única, es al menos paralela con otras evidenciando entendimiento y viviendo a través de, dando alguna perspectiva”. La plataforma del lector fue usada para resistir o reforzar papeles percibidos por el grupo; Cherland dice individuos emplean ‘resistencia’ por pensamiento y acción en formas opuestas a las ideologías dominantes (cit. en Van Horn, op. cit).

Las implicaciones de este estudio de Van Horn parecen revelar lo siguiente:

- Crea la oportunidad para nosotros los maestros de ver un currículo creado por los aprendices.
- En etapas tempranas, los estudiantes eligen leer lo que les divierte y con lo que se sienten cómodos.
- Algunos estudiantes se sienten incómodos con la idea de leer en voz alta, ya sea por su inhabilidad en habilidades orales o para elegir material que compartir. Aunque pueden participar en otras formas.
- En muchos casos el material elegido por los estudiantes es reflejo de sus necesidades.
- Es un lugar para los miembros de un grupo donde conocen acerca de otros y comparten. Freire, escribió que “Educación en cualquier nivel podría ser más

recompensante si estimulamos el desarrollo de esta necesidad radical y humana de expresión”.

4.5.4 Evaluación en literatura, respuesta del lector

La evaluación de la respuesta del lector es una de las metodologías que busca entender las actitudes de los estudiantes hacia la lectura, Mizokawa y Hansen-Krening (2000) manifiestan que la respuesta del lector es más que un simple acto de mover los ojos sobre el texto, más que la actividad física de la conducta del lector. Teóricos de literatura (Eagleton; Moore; Tompkins, cit. en Mizokawa y Hansen-Krening, op. cit.) podrían no estar de acuerdo sobre si la distinción debe ser centrada en el texto o el lector, pero sí manifiestan su acuerdo en que su alfabetismo involucra más que la decodificación de fonemas.

El énfasis actual sobre la respuesta del lector en teoría de literatura intenta balancear ambas posturas. Si un lector puede transformar el texto, el texto también puede transformar al lector (Mizokawa y Hansen-Krening). La visión interactiva y transaccional en que el significado en la literatura puede ser negociado tempranamente entre el lector y el texto o entre el lector, texto, y contexto ha sido estudiada por (Leal 1999 y Rosenblatt, 2000); si se lee por razones estéticas el lector se centra en lo que él o ella está viviendo a través y durante la lectura de la historia interactuando con personajes y eventos de la historia. O las interacciones se extienden a compañeros que pueden también influir la construcción de significado, ya que la adquisición de conocimiento no se limita a la construcción personal de significado, de hecho se extiende, modifica y reestructura como resultado de una construcción social de significado; el análisis profundo de personajes nos permite participar compartiendo preguntas dentro del significado del libro, interactuamos con compañeros al tiempo que clarificamos nuestro propio pensamiento (Bleich; Cazden; Fish; Galda; Alverman; Gambrell y Almasi; Shor; cit. en Leal, op. cit.).

Leal incluyó en su estudio cualquier obra de literatura, seleccionando las características de los personajes que iban a ser evaluadas, promoviendo que los estudiantes los consideraran de su propiedad y animándoles a discutir acerca del papel del desarrollo de

los personajes en la sociedad actual. La selección de personajes es influenciada por antecedentes personales y culturales de los estudiantes, lo que ayudó a establecer la relevancia y autenticidad de este estudio a los ojos de los estudiantes.

Posteriormente fueron involucrados en la creación de definiciones de trabajo para cada característica del personaje a ser examinado, lo que implica conocimiento a priori e investigación en el diccionario y otros recursos para clarificar exactamente los parámetros de las definiciones a seguir.

Se realizó una lista de palabras claves asociadas con cada característica positiva o negativa que fue muy útil para identificar instancias específicas, explicando el proceso y como utilizar un conjunto de formas de registro; durante la lectura del libro solo registraban para coleccionar evidencia, y en la conclusión usaban formas de rangos positivos o negativos. La obra de literatura primero era leída y disfrutada. Se leía en voz alta, cuando todos estaban de acuerdo con el procedimiento de registro, ellos registraban en sus formas y al final eran invitados a compartir sus resultados en la clase. Lo que ocasionaba leves desacuerdos con sus compañeros proveyendo a los estudiantes una plataforma para que sus razones tuvieran evidencia desde el libro y de sus propios registros. La clase se dividió en grupos de seis después de que demostraron que entendían el proceso, leían individualmente y registraban sus percepciones en las formas, comparaban sus notas y discutían al final, se procuraba que existiera consenso a través de la discusión, el cual no siempre era alcanzado.

Al final los grupos eran invitados a validar sus rangos con fuerte evidencia hasta que el libro era completado. Eran comparadas, contrastadas y discutidas las diferencias del conteo de cada característica, así como animados a validar sus rangos con los profesores y argumentaban sus puntos con comunicación detallada y respetuosa.

El consenso no era el objetivo, era una herramienta de discusión. De esta forma se iniciaba una nueva lectura donde los estudiantes conocían el procedimiento básico y se demostraba que el debate en clase era una gran actividad final donde cada grupo preparaba las razones de sus rangos a la clase entera demostrando que las clases pueden discutir ejemplarmente y decidir si quieren cambios de cualquiera de sus rangos.

Los estudiantes pueden escribir al autor —si vive— lo que piensa de sus resultados o reescribir partes del libro, incorporando diferentes características y discutiendo sus potenciales resultados, o variando sus procesos de evaluación con tv o cine. Lo que provee una nueva forma de pensamiento.

Las discusiones de los estudiantes y evaluación de rangos de características de personales tiene un desarrollo potencial de pensadores críticos en el salón de clases, con esta estrategia los estudiantes asumen problemas, evalúan libremente y cambian su propio entendimiento al tiempo que construyen nueva conciencia individual y de grupo de personajes y literatura, esto podría ser una herramienta que puede ayudar a los estudiantes a producir futuros ciudadanos con más compasión, respeto y conocimiento de sus propias respuestas y responsabilidades en una sociedad que se mira integrada (Leal, op. cit.).

4.6 Enseñanza respondente

Centrado también en la pedagogía de la respuesta del lector que es la única evidencia de que los lectores leen, Pike (2000) manifiesta que la motivación de logro en lectores y la metodología de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en la respuesta del lector, tiene gran valor en otras áreas del currículo. La estrategia de enseñanza y aprendizaje de ‘enseñanza respondente’ se basa en el hecho de que se funda sobre la respuesta del alumno, y responde a la respuesta del alumno vinculándola.

El estudio longitudinal realizado por Pike durante tres años sugiere que existe una fuerte relación entre la motivación de logro de lectores y la enseñanza y metodología de aprendizaje específica de investigación. Pike, se interesa por el problema asociado con la enseñanza del género de poemas en la escuela secundaria. La poesía es uno de los géneros menos “tocados” por los maestros.

Pike hace una revisión de autores que refieren la dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del género poético: existe poca confianza en enseñar el género de poesía porque no se poseen las estrategias o técnicas para hacerla entretenida y absorbente, o porque les es poco familiar dentro de la extensa selección de material que trabajar; la ambigüedad de la poesía hace que su sentido no pueda ser asegurado, no se comprende

lo que el escritor está diciendo lo que contribuye a su impopularidad, además del desconocimiento por parte de los adolescentes que el poeta sufre desde un problema imaginario; la frustración ocurre cuando el lector adopta una postura errónea de la lectura en poesía, al aproximarse a obtener información, de la misma forma que un libro de texto, entonces es inevitable el desengaño. Aunado a que leen poesía cuyos cambios en literatura provienen de cambios culturales y lingüísticos de otra época; el estudiante moderno se encuentra en desventaja cuando se enfrenta a los escritores de gran tradición porque las experiencias de los poetas (ella enlista: miedo al infierno, observación cercana de la naturaleza, último amor, muerte de viruela...) son ajenas a la vida del lector moderno que responde a la literatura parcialmente desde otra 'experiencia cultural' y 'habilidad lingüística'; el trabajo de leer escritores de otra edad demanda algún grado de conocimiento histórico, cultural y contexto de alfabetismo, incluidas la mitología clásica y la teología cristiana, las cuales son poco familiares a los adolescentes modernos, esto no incrementa el entusiasmo por la poesía; sin embargo muchos adolescentes son capaces de responder personal y estéticamente a ella, a muchos grandes trabajos del pasado y aún cuando la información antecedente les ayuda a desarrollar respuestas, no es prerrequisito si se emplean metodología y técnicas de enseñanza apropiadas (O'Brien; Andrews; Dias y Hayhoc; Delaney; Protherough; Rosenblatt; cit. en Pike op. cit.).

La poesía puede ser diseñada para ayudar a los lectores con textos entretenidos Pike eligió poesías que puntuaban en una escala de 1 a 10 ninguno de los lectores fue descrito como 'buen lector' de poesía en sentido motivacional, sus actitudes fluctuaban en dos sentidos "está bien" o "la odio". Los resultados indican que al final de los dos años los estudiantes en sus conclusiones manifestaron que preferían poemas de antes del siglo XX a los trabajos modernos, preferencia a los poemas más difíciles de la antología y entusiasmados por leer los que no aparecían en ella, Fleming, (cit. en Pike), nota una ceguera 'tendencia de los maestros a restringir su elección de los poemas en contenido que no llaman la atención inmediata de los jóvenes. Posición que es corroborada con los resultados de Pike, en el sentido de que los jóvenes prefirieron poemas que el maestro consideraba no llamativos y que a menudo fueron escritos antes de 1900.

El empleo de texto como estímulo fue la metodología empleada por Rosenblatt quien considera: 'el texto como un estímulo que activa elementos de la experiencia pasada del lector'; se animaba a los lectores a encontrar aplicaciones personales del poema, y parecían animados en el sentido motivacional cuando lo encontraban relevante a su mundo; que encontraran significado reforzando las posibilidades de reducir el fallo de los lectores; fueron introducidos a la teoría de la transacción estética de Rosenblatt durante el curso, la que dice que el poema llega a ser un poema, cuando aplicamos nuestras propias experiencias al poema; además de ayudar al lector a confiar en sus 'respuestas subjetivas' (Fleming, cit. en Pike, op. cit.).

Leggo, (cit. en Willinsky, 1998), usando la teoría de la deconstrucción muestra como ésta ayuda a la práctica de lectura de un poema. Cuyo acto trae lectura y escritura cercanas, donde la teoría en su cabeza, de forma imprevista, encuentra que en la lectura de la poesía nos movemos con el mundo. Desdoblado el significado de un poema como forma de lectura, no solo de palabras sobre la página sino como volver a leer. Lecturas que expanden los refugios de significados, que celebran el re-silencio del lenguaje, que toman el poder de los escritos y pensamiento poéticos y en teoría.

Backes (1999) refiere: Al igual que el género de la poesía, las comedias son raramente enseñadas en el nivel medio y superior, porque muchas de ellas usan lenguaje inapropiado o parecen animar conducta impropia. Muchos estudiantes desconocen que la literatura refleja los más excitantes aspectos de la condición humana y también muchos de ellos tratan los poemas como si fuesen lecciones de álgebra, lo que es mucho más erróneo que la censura. La elección de textos en comedia eligen dos rangos opuestos- las más trágicas o las más morales- .

Este autor enseñó a sus estudiantes la comedia de Lisístrata de Aristófanes en una versión para adolescentes limitando el texto para Internet. El lenguaje fue traducido respetando modos, tonos y contexto histórico.

La enseñanza de antecedentes históricos solo tiene valor cuando los alumnos 'sienten la necesidad de esa información y la asimilan dentro de su experiencia' (Rosenblatt, cit. en Backes) lo que es 'enseñanza respondiente' de acuerdo a Rosenblatt donde el lector responde libremente, hace conciencia de puntos de vista alternativos con compañeros

durante las discusiones en clase, entonces como resultado de su reflexión, busca información adicional concerniente al trabajo, autor y su escenario social. El estudio de la obra, semanas después, parece indicar que las respuestas escritas de los estudiantes en su primer lectura y las escritas semanas después inician de diferente forma. Usando el habla y escritura de los lectores como punto de inicio para la 'enseñanza respondente' los alumnos fueron animados a discutir con diferentes alumnos voluntarios sus respuestas e interpretaciones lo que les permite clarificar sus propias ideas y comunicarse con otros (Barnes y Todd, cit. en Bakes, op. cit.).

El descubrir la naturaleza de la respuesta del lector a la literatura es del dominio de tres componentes que los psicólogos estudian: afecto, conducta y cognición (abc) manejados para entender por que se lee. Leer es una conducta sumamente compleja, podemos inferir el acto por la actividad física-la conducta del lector-. Pero no es suficiente para el estudio de la conducta humana. Son indispensables para el entendimiento de la persona el afecto, conducta y cognición.

a) Afecto (A)

El afecto es inferido por el interés que los estudiantes muestran por géneros específicos o libros elegidos mediante sus actos de selección. Interés y gusto son afectivos (Spangler, cit. en Mizokawa y Hansen-Krening, 2000). La conducta inferida de procesos y estados subyacentes, donde conductistas y cognoscitivistas no ven el proceso mental y emocional directamente, observan los comportamientos objetivos y los efectos o consecuencias de ese comportamiento en un ambiente dado. Si el lector no hace inferencias cognitivas, la comprensión de la fuerza afectiva de un poema puede no resultar. Sin embargo aún si la comprensión ocurre, puede que sea insuficiente para la apreciación del poema. La comprensión es, en mucho, el análisis de la respuesta del lector, necesaria para la apreciación, pero no necesariamente suficiente (ver Louise Began, *idem.*).

a) Cognición (B)

Una multitud de funciones cognitivas como pensamiento, sueños, imaginación mental, visualización espacial, solución de problemas, comprensión, esquematización, procesamiento de información, procesamiento de lenguaje, memoria, detección de

señales, han sido estudiadas. El conocimiento obtenido a través de la lectura ha sido declarativo y procesual.

El conocimiento declarativo es representado por proposiciones, mismas que no revelan conocimiento significativo, de hecho algunos educadores las consideran hechos memorizados. Por lo que el conocimiento procesual- estrategias, revela como el conocimiento es distribuido en la mente. Ambos no pueden ser separados, el conocimiento declarativo es re-ensamblado en estrategias con explicaciones o descripciones. El dominio de la cognición, que es uno de los que los educadores focalizan más; creencias, pensamiento y conocimiento en este campo son las guías para nuestra conducta lectora. Ciertamente es que el segmentar o dividir la atención da la impresión de que la existencia humana puede ser fragmentada, el esquema de ABC procura interrelacionar estos dominios para estudiar los efectos de la literatura sobre la existencia humana.

b) Conducta (C)

La conducta resulta un recurso crudo de las inferencias de afecto y cognición. El decir 'sí'; el observar la concentración del estudiante; o la sonrisa, no necesariamente significa que le guste un libro, existen además factores que pueden influir en las respuestas que se adhieren las más de las veces a normas sociales. Lo que nos indica que no siempre los datos de conductas del lector nos indican el funcionamiento del mismo. (Mizokawa, op. cit.). De hecho solo conocemos acerca del lector lo que él expresa en conducta, respuestas orales y escritas mediante exámenes de opción múltiple, respuesta corta, etc. Lo que sabemos de la cognición viene de la conducta. (Mizokawa, op. cit.)

Los diálogos, conversaciones, escritos pueden ser la respuesta al manejo de los tres dominios. Los círculos de lectura animan a la expresión libre de las opiniones de los lectores, estimulan el pensamiento crítico animando a los estudiantes a analizar sus respuestas y las consecuencias de su responsabilidad cívica y social. A través de reflexiones sobre preguntas los estudiantes pueden dirigir sus actitudes hacia la experiencia de leer y el material leído resulta ser analizado de la interrelación del autor con sus propias experiencias. El texto no es estático. A través de su vivificación, el

lector aprende a mirar y refleja sobre sus formas de sentir, pensar y conducirse. (Mizokawa y Hansen-Krening, op. cit.)

Reportan que los maestros de sus clases que usaron ABC categorizaron las respuestas para poder contabilizarlas. Demostraron que enseñaron pensamiento crítico utilizando literatura de ficción y no ficción en círculos de lectura y diálogo guiando a los estudiantes mediante preguntas de lo simple a lo complejo.

A través de la conducta del lector, podemos intentar la reconstrucción de el dominio del afecto y cognición. Lo que requiere de evidencia concreta, que nos permita enriquecer la literatura más que saber la cantidad de libros que un niño lee.

Jaggo (cit. en Pavonetti, 2000) construyó un programa de literatura clásica para sus estudiantes en el que indica que los maestros de literatura en secundaria deben instruir activamente a sus estudiantes, guiarlos a través de textos complejos, enseñándoles por instrucciones directas y modelando su propio alfabetismo. Enfatizando la inclusión de ejemplares modernos, títulos para jóvenes adultos, libros populares de adultos, y libros ilustrados junto con los clásicos. Aduce que el atender a divisiones refuerza estereotipos educacionales.

4.7 Estrategias de aprendizaje

Simpson y Nist (2000) encontraron 5 generalizaciones acerca de las estrategias de aprendizaje en lectura de literatura:

- El entendimiento de la tarea es crucial para el éxito.
- Las creencias acerca del aprendizaje influyen en la forma en la cual los estudiantes leen y estudian.
- La calidad de la instrucción es vital.
- La importancia de enseñar un rango de estrategias basadas en la investigación.
- El procesamiento cognitivo y metacognitivo podría ser el eje instruccional

Willinsky (1998) ofrece a través de su trabajo la oportunidad de enmarcar la práctica de la literatura en la teoría de la enseñanza, para Willinsky la teoría no es opuesta a la práctica es un concepto que asiste a los estudiantes a entender la teoría y práctica de su propia educación.

Sugiere que la lectura de la literatura ha sido vista como opuesta a la teoría, para él la teoría en literatura opera como una metáfora, la teoría sugiere que algo sucede, el maestro piensa y habla de lectura como la interpretación de un signo, autoridad de un texto, o decodificación de un mensaje. La teoría también lo puntualiza; el maestro utiliza la teoría para atender a aspectos específicos del texto, sea la estructura del género o el desarrollo de los personajes.

Los estudios de intertextualidad, cantidad de formas de ligar nuestro mundo con los libros y con el resto del mundo y la contextualidad que tiene lugar en el mundo más allá del texto (Moore cit. en Willinsky, 1998) son teorías que nos permiten ver a los estudiantes como parte de lo que ellos obtienen codificado por los libros, por los cursos a los que asisten. Nos ayuda a ver que la lectura es parte de un proceso de existencia; leer y escribir. La literatura posee valores universales, los cuales a pesar del tiempo nos siguen pareciendo actuales, a través de su desarrollo los autores toman de otros textos, ya sea en sentido paródico, serio o inconsciente, elementos en la llamada literatura intertextualidad, especie de collage de otros libros, que promueve la innovación (Gomís, 1996).

Para Gomís (pp. 27-29) el personaje más importante de la literatura es el lector(a), la literatura engendra un universo sustituto en el que nos vemos reflejados(...)ante el cansancio de lo cotidiano, hace falta que sucedan cosas excepcionales. La literatura nos llena, además, un vacío, al menos por un rato. El acto silencioso de la lectura nos aparta del mundo para entrar a otro. Los adolescentes deberían leer libros contemporáneos, que los haga "reconocerse a sí mismos", porque sucede que los textos literarios (intertextualidad), son siempre huella de otros libros, y estos a su vez de otros y así, hasta llegar a los clásicos que aterran.

La lectura nos permite hacer identidad, Sumara (cit. en Willinsky, op. cit.), muestra como la identidad empieza aquí en una identificación con el lugar, con panoramas y geografías que definen nuestra existencia, nuestros "lugares comunes". Los lectores usan sus experiencias de texto-mundo como lentes para crear perspectivas alternativas imaginarias de sus experiencias de su mundo- real.

Beach, (cit. en Willinsky, op. cit.) contribuye al identificar una secuencia de puntos teóricos focales no descritos en un campo llamado teórico, puntualizando los vínculos entre texto y mundos reales: respondiendo en contextos sociales, espacio/ lugar, discursos, géneros, poder, compromiso/ afiliación, conduciendo análisis micro-etnográficos de verdadero y contextos de texto-mundo, estudiando respuestas de grupo y mundos históricos. En el caso de Beach los estudiantes pueden reconocer que sus creencias y actitudes guían su construcción imaginativa de esos mundos. Lo que da lugar a una teoría como práctica que describe un foco particular sobre auto- conciencia y reflexión. Beach se centra en cómo los lectores dibujan su conocimiento social y cultural para construir significado sobre los textos. En la construcción de mundos en textos literarios, los lectores continuamente dibujan sobre sus experiencias diarias de construcción e interpretación de contextos del mundo real y los asocian con ciertos significados y con ciertos contextos. “La literatura es mejor que un espejo; leer literatura podría ser una única y poderosa forma de conocimiento algo nuevo acerca de uno mismo y acerca del mundo” (Wilhem, 2002, p. 129). La teoría de la respuesta del lector, es una de las más poderosas, Blake anima a los lectores a responder críticamente a “un texto o a la suposición de un autor y las perspectivas que giran alrededor, por ejemplo de, género, raza, y clases”. Los lectores escriben “textos culturales” conociendo lo que hacen, en un acto teórico conciente que sostiene los objetivos, haciendo conexiones cruciales entre textos y sus propias vidas. Harper hace claro que la teoría del habla ofrece las bases para un encuentro con pensamiento feminista, un encuentro que algunas de las estudiantes resisten en teoría(...) yo no soy feminista. Que permite dar al lenguaje un sentido del mundo, las estudiantes entienden que el feminismo es una forma de moverse en el mundo, que la teoría es una forma de nombrarla, mostrarla, moverla y actuarla (cit. en Willinsky, op. cit.).

Las estudiantes pueden ver que la teoría es un instrumento, un “motor- psíquico” para viajar al pasado, para obtener un camino en algún nuevo lugar, y exponer y revelar deseos que pueden ser, de una u otra manera conocidos, peligrosos en la práctica pero no necesariamente en teoría. La teoría también sirve como guía para leer en retroceso a través de la experiencia de la literatura (Shroefel y Cherland, cit. en Willinsky, op. cit.).

Los lectores construyen significados únicos de prácticas sociales operando en lugares como contextos históricos y culturales, basados sobre sus percepciones de espacios físicos de mundos reales y textuales. Los lectores construyen el significado de sensación de lugar aplicando concepciones prototípicas y actitudes asociadas con regiones (pueblo-pequeño, ciudad...) (Beach, 1998).

También construyen mundos acerca de ciertas formas –discursivas de conocimiento o actuación que sirve para definir los mundos de religión, ciencia, dirección, educación, comunicación o políticas-. Esos discursos reflejan ciertos valores o posturas, o como Gee dice “equipo de herramientas de identidad” para construirse dentro de sí mismo en ciertos mundos. Los mundos son construidos también alrededor de géneros sociales, los cuales son tipificados en prácticas o acciones sociales. Los lectores utilizan su conocimiento de esos géneros para definir conductas apropiadas o inapropiadas dentro de los mundos textuales. Otro elemento en la construcción de mundos tiene que ver con el poder. Existen “prácticas de poder negativas” en las que hay consecuencias negativas; ellas sirven para excluir, controlar, competir, crear jerarquías, o afirmar autoridad. Lo que permite a los participantes crear papeles rígidos y reglas diseñadas para mantener el status quo. Por el contrario las “prácticas transformadoras de poder” sirven para construir relaciones colaborativas, construir identidad, aumentar bienestar, establecer tratos, o desarrollar un sentido de comunidad. En grupos u organizaciones de jóvenes ellos aprenden a crear y resolver sus propios problemas, requiriendo de pensamiento e imaginativas formas; como resultados, estos adolescentes aprenden estrategias para resolver problemas que promueven su autoeficacia; encuentra que esas organizaciones proveen experiencias con “prácticas transformadoras de poder”. Estas prácticas son utilizadas por los lectores en la construcción de mundos textuales. Prácticas que operan también en las discusiones dentro de los grupos en los cuales los participantes pueden usar sus respuestas para excluir o incluir a otros miembros del grupo (Foucault; Gee; Lemke; Bakhtin; Bazerman; Bloome, Sheridan, y Street; Heath; cit. en Beach, op. cit.).

Haciendo las comparaciones entre ambos mundos, los estudiantes pueden reconocer sus creencias y actitudes que guían su construcción imaginativa de estos mundos.

Examinar los límites que distinguen esos mundos, y en algunos casos realizar lo que les ha sido impuesto, sus versiones de mundos reales sobre mundos textuales (Beach, 1998).

Lo académico ha insistido en un producto denominado “escolaridad” para justificar su existencia. No se busca que la literatura se nos haga familiar, se trata de que al menos sean beneficiados por su estudio. No se trata de producir personas fragmentadas. Para escapar a la trampa de la enfermedad de verbalismo, Beach recomienda filmaciones cuyo uso potencial se deriva de ser un vehículo no verbal que involucra profundidad, una forma de experiencia de literatura por visualización, que requiere mayor concentración y discernimiento que el método usual discursivo verbal.

Trasladar literatura dentro de filme significa realmente estar viendo la vida, acorde a nuestra experiencia de literatura y evocar esa vida como visualización cinematográfica. Significa hacer conciencia de que nosotros como lectores somos creadores, y que la literatura es valiosa porque provee una forma de realizar nuestra propia sensibilidad más intensamente. El filmar literatura requiere de respuestas que involucran no solo la aprehensión de significados esenciales, pero desarrollo del sentido de estructura y habilidad para relacionar estructura con significado. Lo que también tiende hacia formulaciones cognitivas terminales. El maestro debe proveer significados para grandes participaciones, sugerencias, retos, su experiencia y estar listo para admitir cuando la ayuda no está funcionando.

Relectura

Todos hemos releído en diferentes momentos de nuestras vidas aquellas lecturas que nos son favoritas, interesantes o relevantes. Faust y Glenzer (2000) consideran que la relectura es una forma de vincular diversión y aprendizaje de la literatura, Samuels lo describió como el método de las lecturas repetidas, evidencia empírica que le permite manifestar que la relectura construye fluidez y relaciona comprensión entre niños quienes han tenido grandes experiencias de dificultad en el aprendizaje de la lectura (cit. en Faust y Glenzer, op. cit).

El repaso mejora la comprensión del material como las habilidades de memoria de los estudiantes. Mantiene la vitalidad de la memoria de trabajo MT (Mettin) adopta formas

como la relectura de material, el examen superficial de un capítulo, su resumen o repetición en voz alta, (cit. en Henson y Eller, 2000,p. 287).

La práctica de la relectura es común en niños de 11 a 15 años; los estudios indican direcciones en las que la relectura se considera un toque de luz cercano dando valor a la relectura con niños muy jóvenes; o que tienen un fuerte impacto en adolescentes grandes (Appleyard; Protherough; Martínez y Ross; Nist; Johnson; Pérez ;cit. en Faust y Glenzer, op. cit.). Faust y Glenzer corroboran estos estudios que manifiestan los beneficios potenciales de la relectura, practicada por niños de 13 y 14 años de edad, y que es una útil herramienta pedagógica en los grados medios. Las relecturas permitieron a los niños de primaria incrementar sus rangos de respuestas y crear oportunidades para clarificar, llenar huecos y hacer conexiones, además de que los niños ganan control sobre las historias que escuchan más de una vez (Martínez y Roser, cit. en Faust y Glezner, op. cit.).

Lo mismo ha sido encontrado con lectores viejos, estudiantes de grados medios-cuando hablan de la capacidad de reconocer palabras que ahora "los hacen más sensibles; el diálogo los regresa, lo no entendido parece revelar el sentimiento de encontrar algo; parecen más niños e individualizan personajes y escenas particulares. Se encontró poca evidencia de una revisión conceptual deliberada, que marca las experiencias adultas con la relectura; o los adultos que usan la relectura para construir complejidades conceptuales se centralizan sobre el desarrollo del lenguaje, personaje o argumento. En el caso de los estudiantes indican una auto-conciencia acerca de sus actividades como lectores y cómo conectan sus ideas con la lectura usando la relectura para intensificar sus impresiones de personajes y escenas favoritas.

En su estudio no fueron encontradas diferencias significativas de género, aunque las niñas fueron las que expresaron más comúnmente interés en personajes específicos, y usaron la relectura de acuerdo a su conexión personal con personajes. Los estudiantes que practican la relectura ganan en fluidez como lectores y lo logran después de una primera lectura. Haciendo una analogía con el proceso de escritura, es bien sabido que la revisión de escritura mejora al eliminar la presión de tener todo correcto la primera vez.

Esto es potencialmente significativo para los maestros de primaria y secundaria, pues los estudiantes que releen mostraron cualidades asociadas a sus primeros años de aprendizaje combinados con un punto de vista adulto, ya que estudiantes menos eficientes académicamente son los que podrían ganar más fluidez, mejorar sus diálogos, su entendimiento y tener logros en una segunda lectura, que otros lectores más hábiles son capaces de obtener en la primera. Su investigación apoya la idea de que la relectura de literatura es un recurso poderoso de apoyo, los estudiantes entrevistados la visualizan como volver a ver cine y escuchar selecciones musicales más de una vez.

Revisión de textos literarios

Es deseable que exista un campo teórico para la enseñanza de la literatura donde la práctica persista y continúe aportando cambios que hagan de este campo de enseñanza-aprendizaje el medio de una transformación social. Dentro de las innovaciones Nixon *et al.* (2000) recomiendan el uso de una Revisión de libros para jóvenes adultos y su uso como textos pedagógicos, dado que los maestros están muy ocupados necesitan ser asistidos para seleccionar textos y la forma de operarlos. Con la finalidad de que se practique la lectura crítica, se dé la oportunidad de leer libros de todo el mundo, y demostrar que las revisiones que se hacen son útiles para generar discusiones con los estudiantes acerca de cómo los textos trabajan y cómo las respuestas de los lectores son impredecibles y contrastantes. En México con el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal 2001, se inicia una nueva etapa en las colecciones de libros del Rincón que son utilizados en educación preescolar y básica. Son editadas dentro de cinco nuevas series, cada una de ellas integrada en torno de una categoría lectora, sin que esto signifique un criterio de exclusividad. Es decir, la característica fundamental de los nuevos Libros del Rincón es la posibilidad de que cada libro pueda ser disfrutado por los lectores de todas las edades.

En cuanto a la publicación de textos que incidan en el fortalecimiento del hábito lector en los maestros y normalistas, el Programa Nacional de Lectura continuará publica herramientas útiles, amenas y ricas en experiencias y conocimientos. Detrás de estas dos

Bibliotecas está la certeza de que sólo un maestro que disfrute de leer y escribir podrá transmitir a sus alumnos el amor por los libros.

El interés por acceder a libros que contengan variedad de medias (filmes, videos, historietas, sitios Web, miniserias, juegos electrónicos) reconociendo el impacto de la multimedia en las prácticas de lectura de gente joven, la proliferación de sitios pedagógicos públicos y los cambios en las prácticas de los publicistas. Libros cuyo contenido sea atractivo para los adolescentes, temas que atraigan su atención, que posean complejidad emocional en el terreno de la sexualidad, suicidio, honestidad, relaciones familiares...; el correo electrónico ha significado comunicación a distancia que al mismo tiempo permite la intimidad para desarrollar una sustancial intercomunicación cara a cara y que busca la credibilidad de los jóvenes porque su participación es considerada como importante.

Es evidente que los aspectos que se toman en cuenta para incluir o excluir un libro de las clases tiene que ver con el impacto de la censura de los adultos y su ideología; pero consideremos el hueco existente cuando disminuye la influencia y control de los adultos sobre los adolescentes en un ambiente caracterizado por obtener información de forma rápida gracias al uso de tecnologías como media, el incremento de poder de compra y el mercado que le permite acceder al joven de manera amplia.

La constricción en el salón de clases impide que los jóvenes tengan contacto con el mundo que ellos ocupan inhibiendo un pensamiento crítico que les posibilite un análisis, discusión o reflexión. Nuestro silencio acerca de consecuencias sensibles como homicidios, homofobia o desesperación no hace el mundo del estudiante neutral o ausente de sus vidas. El considerar los contextos locales y culturales se hace crucial. Los maestros pueden descubrir que ellos pueden hacer contribuciones de valor a la investigación en este campo (Nixon *et al.*, op. cit.).

4.8 Impacto de la Evaluación externa en la práctica de la literatura

Finalmente hemos de puntualizar que en la elección de textos literarios por parte de los estudiantes y maestros la evaluación externa sobre la instrucción literaria parece no coexistir confortablemente con sus elecciones (Ferree, 1997).

Ella indica que la literatura es el componente utilizado en la enseñanza del idioma. Algunas escuelas han notado la importancia de seleccionar literatura apropiada para adolescentes tempranos (Applebee; Atwell; Nelms; Probst, cit. en Ferree, op. cit.) donde al parecer existe un “emparejamiento volátil” entre las necesidades intelectuales y emocionales de los estudiantes que están presentes en los programas educativos. El estudio de Ferre fue etnográfico en diseño y adoptó una postura naturalística. Ferre, explora la práctica de cuatro técnicas de lenguaje con maestros de diferentes escuelas, escuelas que variaban en niveles socioeconómicos, pero no en etnicidad, predominando la anglo. Con estudiantes de secundaria de 12 a 14 años del Reino Unido y de 11 a 16 años en escuelas americanas con estudiantes de secundaria y otros de bachillerato.

Los datos coleccionados se obtuvieron de observaciones de instrucción, filmaciones y registros como notas de campo, entrevistas semanales con estudiantes y maestros, entrevistas con personal auxiliar de la escuela, examen de documentos oficiales y reflexiones personales en forma de revista. Ella trata de examinar el posible impacto de la evaluación externa sobre la práctica de la literatura en el salón de clases. Examinó aspectos de la enseñanza de la literatura en categorías emergentes impuestas por la organización de los datos, que fueron las siguientes;

- Medio ambiente del salón de clases: el físico, el grupo, el trabajo y aspectos psico-sociales
- El contenido de la materia
- Métodos
- Oportunidades para respuestas de literatura
- Motivación para leer

En el Reino Unido la creación de currículo nacional (1988) representó un intento por especificar un conjunto de guías para estandarizar las escuelas sobre la naturaleza y propósito de la literatura en el salón de clases.

El currículo especifica:

Currículo

Reino Unido	México
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dos obras de Shakespeare ▪ Dos trabajos de ficción por escritores publicados antes de 1900 ▪ Dos trabajos de ficción por escritores publicados después de 1900 ▪ Poemas de cuatro de los mejores poetas cuyos trabajos fueron publicados antes de 1900 ▪ Poemas de cuatro de los mejores poetas cuyos trabajos fueron publicados después de 1900 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los objetivos generales de la Educación Secundaria son: que el educando amplíe las habilidades y profundice los conocimientos adquiridos en la educación primaria, que conozca las opciones educativas en las que puede continuar, o bien, en su caso, que reciba capacitación para su incorporación a la fuerza de trabajo. El programa de estudio de Español para la educación secundaria se aborda a través de cuatro ejes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lengua hablada ▪ Lengua escrita ▪ Recreación literaria ▪ Reflexión sobre la lengua ▪ El programa es flexible, por lo que el maestro puede reorganizar los contenidos buscando el mejor aprovechamiento por parte de los alumnos. Estos 4 ejes se interrelacionan en una asignatura –el español–, no existe la literatura como materia. No obstante que en el mapa curricular de la licenciatura de secundaria existen dos materias denominadas Apreciación Literaria I y Apreciación Literaria II que son cursadas en el quinto y sexto semestre respectivamente.

Formas de examinar

Reino Unido	Estados Unidos	México
<p>Evaluados por exámenes nacionales al final de estadios claves (edades de 7, 11, 14 y 16 años).</p> <p>3 exámenes que consisten en lápiz papel. En el primero involucra interpretación y respuesta personal a: Ficción, no ficción y ensayo de creatividad. En el segundo un examen de ensayo contestando una respuesta de dos opciones a elegir sobre las obras preescritas de Shakespeare.</p>	<p>Evaluados por asociaciones profesionales que están más calificadas para responder a iniciativas federales, donde las discusiones del núcleo del currículo son más descriptivas que prescriptivas.</p> <p>En Texas se mide solución de problemas y habilidades de pensamiento de alto-orden en un amplio rango de elementos del currículo. En grados superiores lectura de comprensión en forma de opción múltiple sobre algunos pasajes de lecturas. Los items se centran en predicción, pensamiento inferencial, vocabulario y la habilidad de leer una gráfica o tabla.</p>	<p>Evaluados mediante exámenes regionales. <i>Lengua hablada</i></p> <p>Habilidades de expresión oral y escrita como narraciones, argumentación, entrevista y debate evaluadas bimestralmente. <i>Lengua escrita</i></p> <p>Evaluación bimestral de la expresión escrita a través de ensayos, cartas, géneros periodísticos, textos científicos y literarios.</p> <p>Manejo de técnicas de estudio para lograr aprendizajes autónomos. <i>Recreación literaria</i></p> <p>Evaluación bimestral de géneros literarios, sin incluir contextos históricos de los mismos, sino de forma general: ensayos, poesía, narración: novela y cuento.</p> <p>Reestructuración de textos informativos y literarios. Esta práctica debe ir acompañada por ensayos de redacción individual. Manejo de géneros literarios como poesía, narrativa y</p>

teatro. En las situaciones de trabajo propuestas se ha incluido la recopilación de ejemplos de la tradición oral mexicana y la escenificación de diálogos o adaptaciones.

Reflexión sobre la lengua

Evaluación bimestral sobre aspectos gramaticales.

Resultados

Reino Unido	Estados Unidos	México
<p>Se siguen las guías dictadas por el currículo nacional, incluyendo actividades de lectura y escritura diaria seguidas por exposiciones de los estudiantes de "una variedad de géneros". Los estudiantes en pares eligen algo para investigar, recolectan información e individualmente escriben en su propio diario sobre esto. Aplicación de un examen nacional casi al final del año, la clase realiza un debate sobre ocurrencias simuladas, se selecciona una unidad para proyectar drama en el salón de clases, los estudiantes adoptan papeles, y procedimientos filmicos. Acompañados por tareas escritas, donde construyen entrevistas de preguntas para conferencias y trabajos persuasivos en el papel de</p>	<p>Se inicia con Shakespeare, después una historia de interacción cultural que satisface el currículo nacional de historia contemporánea. También se trabaja en esquemas temáticos desarrollados por el departamento. Se introduce un estudio de poesía, posteriormente los estudiantes eligen una poesía para estudiarla y concluye con la compilación de antologías individuales. Después de los exámenes los estudiantes innovan medios de comunicación en el estudio de seriales para explorar el género en pequeños grupos y crear sus propias series utilizando diferentes formas: drama, filmes, ejecuciones vivas, videos y ellos eligen su audiencia, siendo</p>	<p>Se siguen guías dictadas por el currículo nacional Lecturas de textos elegidos por el profesor o la dirección académica. Las lecturas son evaluadas mediante exámenes que involucran comprensión. Participación en una obra de teatro, concursos de oratoria, composición y poesía (libertad para participar o no en dichos eventos). Los exámenes bimestrales son acumulativos, no existe un examen final. El currículo nacional tiene una fuerte influencia sobre la práctica de los maestros, les provee de una estructura guía para la selección del contenido</p>

los personajes adoptados.

El currículo nacional tiene una fuerte influencia sobre la práctica de los maestros, les provee de una estructura guía para la selección del contenido de la materia.

Prácticas centradas en el estudiantes son parte de la instrucción regular coexistentes con guías nacionales y currículo. Los estudiantes leen y escriben una variedad de textos. El aprendizaje colaborativo florece. Shakespeare es altamente valorado en la conciencia nacional. La evaluación es consistente con el conocimiento evaluado.

responsables de presentar y obtener retroalimentación de su presentación. El año culmina con una unidad de clase en la que investigan puntos de vista, persuasión y propaganda utilizada en los periódicos.

Existe mucha instrucción en el salón de clases antes de los exámenes nacionales centrada en géneros prescritos, ficción y no ficción y particularmente escenas de la obra de Shakespeare seleccionada. Se hace énfasis en lectura cercana textual, interpretaciones dramáticas, prácticas de ensayos escritos y filmaciones. Al finalizar la evaluación estatal se innovan prácticas que dan al estudiante control de su instrucción: debates, estudios de medios de comunicación y escritos de drama colaborativos. Además de que los maestros incorporaron textos no literarios.

de la materia.

Nota:

México no está considerado en el estudio de Ferre, se incluye con fines comparativos exclusivamente y lo puesto está basado en mi experiencia docente.

4.9 Razones para escribir literatura para adolescentes

Los estudiantes encuentran que al menos un escritor habla por ellos Carroll (2001), las siguientes son algunas de las razones que exponen jóvenes autores para escribir y acerca de la literatura:

- La literatura no solo busca ser una asignatura donde los estudiantes lean, discutan o reflexionen; busca que también escriban.

- ✓ Los escritores de literatura pretenden que los adolescentes encuentren soluciones a un mundo real de detenciones, edictos administrativos expandiendo sus niveles de sentimientos, partiendo de la base de que sus actividades son creativas intelectualmente, emocionalmente, espiritualmente y físicamente.
- ✓ La posibilidad de enseñar incluye la práctica de escritura creativa, tomamos parte en la vida del lenguaje, lo mostramos y redescubrimos o descubrimos para vitalizar la palabra escrita; sin tratar de reprimir sus emociones a encontrar nuestro yo invisible en los personajes de los libros; que entren a un mundo intenso, fascinante y significativo, yo escribo para un lector invisible.
- ✓ Que reflejen con cuidado valores como la justicia, que aprendan a descubrirse; para afectar al lector; para contar eventos como el racismo que daña y lastima; para dismantelar un sistema disfuncional; para que el o la joven extienda su comprensión de la vida y estilos de vida; que refleje sus problemas personales, sueños; para presentar eventos honestamente con un mensaje; para ayudarlos a acercarse a la realidad multi- racial/ multiculturalidad de nuestra cultura, crear la fuerza del cambio; para que sientan y mostrar a ellos una nueva forma de mirar al mundo; a que usen su propia imaginación para continuar la historia; a que tengan horas placenteras.
- ✓ A través del lenguaje podemos decir la verdad, y escuchar a la verdad hablar; a conectar palabras dentro de fibras ordenadas de significados, conectar símbolos gráficos dentro de grupos que lleven significados, conectar oraciones hasta la construcción de lenguaje abrumado de significados.
- ✓ Escribir simplemente como las personas; realizar una historia que contenga promesas y agobio de emociones; las historias capturan el más importante regalo de un escritor: notas sobre cómo se siente ser humano; los novelistas somos coleccionistas crónicos de escenas de la vida; escribo de cosas que significan algo para mí; todos tenemos ideas diariamente, cuando podemos explorarlas y escribir y lo que es más importante ampliar nuestro entendimiento de lo que significa la existencia humana

(Norma Fox; Deb Vanass; Bruce Brooks; Sandy Asher; Michael Cadnum; Nancy Gaarden; Jery Spinelli; Robert Cormier; Will Hobb; Christopher Paul Curtis; Chris Lynch; Virginia Hamilton; Richard Peck; Arnold Adoff; Janet Bodet; Sue Ellen Bridgers; Michael Cadnum; Anne leMicux; Robert Cormier; Dean Huges; Richard Peck; David Lubar).

“Las palabras de los jóvenes adolescentes son un vehículo de expresión, nos enseñan que, para los adolescentes, las expresiones más cruciales son a menudo esas que hablan de esperanza, verdad y posibilidad. Cuando nosotros como maestros, damos el toque de luz a las palabras de la población....nosotros demostramos el valor de tener un lugar en los adolescentes para y desde ellos escribir”

(Carroll, 2001)

La escritura es un vehículo de expresión, las palabras de los autores en un sentido amplio facilitan nuestro entendimiento de lo que significa ser humano.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

Inmersos en la actualidad en un sistema educativo que sexenio tras sexenio busca replanteamientos en la dirección que debe seguir una educación nacional causando confusiones, absurdos y contradicciones, donde los programas emergentes, los proyectos y cambios obedecen a cuestiones ideológicas que generan la ilusión de ejercer control sobre nuestros propios actos, más que incidir en la formación de los educandos. La fragmentación de nuestras políticas educativas originan efectos que aun ahora no han podido ser evaluados por efímeros. Las políticas sexenales son esquemas dogmáticos en donde el conocimiento impregnado en el aula parece partir de la ignorancia de una filosofía educativa que dirija nuestros actos.

El presente sexenio retoma con ímpetu la formación lectora de manera relevante, buscando asegurar el acceso al conocimiento de manera equitativa, procura evitar un distinto tipo de discriminación que alcanza la nueva sociedad del conocimiento nuevos modos de analfabetismo. Desde luego; las transformaciones de la tecnología han provocado cambios acelerados en nuestra sociedad, transacciones en nuestras formas de percibir, pensar y actuar. No obstante no alcanzamos a liberarnos en nuestro diario quehacer de una práctica que solamente alcanza meras operaciones verbales en el aprendizaje de nuestro idioma, y así pretendemos asegurar la relevancia de materiales literarios. Hemos descuidado en la enseñanza-aprendizaje de la lecto escritura, el plano personal, restando importancia al impacto que tiene éste en la constitución de la persona. “Negamos y desconocemos formas diferentes de participación, la promoción de competencias y habilidades que hacen que el lector se vuelque sobre la lectura de un libro o su escritura ha inhibido el posible impacto que tendría sobre el educando” (Rosenblatt, 2002, p. 221).

Cuestionamientos que deben estar presentes en todo momento para dimensionar en su justa realidad el proceso de formación de nuestros educandos con un sentido humanista. Cada vez somos más los profesionistas que estudiamos una licenciatura y que nos incorporamos al campo de la instrucción: por vocación, por necesidad y las más de las veces por oportunidad. Estamos seguros de que el bagaje teórico debe ser un estupendo

soporte para desempeñarnos con eficacia y efectividad, en la realidad no siempre es cierto, resulta que al aplicarlo existen muchas aristas desconocidas y conocidas donde la teoría pareciese no encajar. Perdemos tiempo valioso y seguimos rumbos erróneos para dar con la clave; resulta que el encontrar la idoneidad para la enseñanza-aprendizaje de una asignatura transcurrieron múltiples sucesos que surgieron de enfoques diversos y nos permitieron dar con herramientas pedagógicas y psicológicas que aplicamos con éxito. No obstante perdemos de vista la sistematización de ensayos, resultados y preguntas; el conocimiento se pierde, se olvida y no es útil para los demás. Esta reflexión me ha permitido darme cuenta de cuan necesario es encontrar el justo medio entre teoría y práctica, pero mucho más, de lo importante de organizar el conocimiento: diagnosticando, observando, registrando, dando seguimiento y evaluando. Caemos en la trampa de la improvisación, al igual que ha caído nuestro sistema educativo. Parchamos, corregimos, hacemos, con dirección pero sin sentido final. Nos emociona el resolver problemas en el momento, y no nos percatamos de que nuestros actos educativos debiesen generarse en prospectiva. Crecemos pero no desarrollamos, actuamos y no evaluamos. No cabe duda, somos imagen perfecta de una enseñanza anterior.

La investigación, nos indica que el balance educativo del último sexenio⁸ nos revela que en educación primaria las entidades más rezagadas tienen un promedio de eficiencia terminal de 79.19% y las más desarrolladas de 91.1%, que a la educación básica le corresponde la tarea de transmisión de conocimientos y valores, que en lo que respecta a secundaria no se han aclarado las funciones específicas de cada uno de los ciclos escolares que la integran. Que la educación mexicana desconoce cual debiera ser su ideología predominante⁹, que el desatenderse del ideal humano que se trata de fijar a cada una de las épocas condena a improvisar la enseñanza, que el pragmatismo nos ha conducido a programas de respuesta inmediata, improvisados y que la educación no ha sido sustraída de la corriente burocrática.

⁸ Carlos Muñoz Izquierdo. *El Balance Educativo del sexenio que termina*. Antología Historia de la Educación. IEU. Compilador Mtro. Jorge Pérez Mejía, 2003, p. 150. (cit. en Verónica Camacho. Revista Educación 2001, México. Agosto 2000).

⁹ Gastón García Cantú. *La educación mexicana: una respuesta*. Reporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra 5-8 de septiembre. 2001.

La asignatura de español refleja con mucho estos cambios, a lo largo de la historia se ha procurado que no se pierda esencia comunicativa, dejando de lado su sentido de interacción y diálogo. Con un impresionante sesgo hacia los análisis gramaticales que han desfasado la expresión oral y escrita, cuando se convierten solamente en ejercicios estériles y repetitivos. Copia, dicta, describe, parafrasea; crear no es lo principal. ¿Dónde queda el diálogo, la interacción, la reflexión, el sentido y las emociones? ¿Cómo pretendemos el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo?

El aumento de usuarios de cultura escrita y la mayor difusión de libros en literatura, juega un papel destacado que ayuda al individuo a asimilar la superestructura de actitudes que debe erigir sobre la base de sus impulsos humanos fundamentales y que le ofrece un escape a su estrechez de tiempo y espacio (Rosenblatt, 2002, pp. 212 y 216).

Ahí es donde la literatura nos puede conducir—los estudios han demostrado que juega un papel relevante en el desarrollo de elementos cognoscitivos, actitudinales, valorales y de instrucción y aprendizaje:-

- Hacer conciencia de nuestra práctica docente nos permite explicar de mejor manera los procesos que se involucran en situaciones de enseñanza-aprendizaje, transmitiendo seguridad y confianza en lo que se realiza, además de realizar un análisis crítico sobre la labor docente, relación necesaria entre teoría y práctica (Escamilla, 2000; Smagorinsky y Smith, 1992)
- La socialización y la transformación de cultura, valores y actitudes ocurre en espacios educativos cuyo pleno potencial no ha sido plenamente visualizado (Jackson, 1975; Van Horn, 2000; Kelly, 1995; Pollack, 1999).
- El lenguaje debe ser construido de modos que van más allá de los textos impresos, para facilitar la diversidad deben usarse múltiples formas de alfabetismo que permitan una apertura a un mundo simbólico mucho más rico, donde la visión no quede sesgada por el mismo lenguaje y donde la literatura desarrolla sentido del mundo (Senge, 1990; McLuhan, Powers, cit. en Senge, 1990; Selvini, Watzlawick cit. en Guil, 2000; Ong, cit. en Ilarregui, 2001; Jago, cit. en Pavonetti, 2000)

- El desarrollo emocional es la palanca más potente para alcanzar nuestro pleno potencial (Senge, 1990).
- Las instituciones educativas deben convertirse en contextos productivos para la comunidad en donde se insertan (Schmelkes, 1997; Selvini, cit. en Guil).
- El desarrollo tecnológico y especialmente la diversidad de medios de comunicación modernos se mueven hacia distintas formas de pensamiento e impactan del desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje haciéndolas multidimensionales (Mc. Luhan, cit. en Hernández, 2000; Ilarregui, 2000; Escamilla, 2000; Kist, 2000; Willinsky, 1998; Beach, 1998).
- La tendencia humanista es ahora la respuesta hacia los ideales educativos, especialmente cuando hablamos de valores éticos, de respeto, de sentimientos y afectos y de conciencia histórica (Latapi, 2001).
- Los adolescentes poseen, en general, cierta eficacia para comunicarse y una gran necesidad para expresarse, punto de partida para dar continuidad a la enseñanza comunicativa y funcional del español (SEP, 2000).
- El cómo aprender y pensar de manera creativa son decisiones educativas que permitirán abatir brechas entre educación y trabajo y desarrollo de procesos cognitivos (OECD, 1996; Campione y Brown; Flavell, cit. en Henson y Eller, 2000; Henson y Eller, 2000).
- La literatura se interpreta de diferentes formas, se interpreta sobre la propia vida, aumenta el autoconocimiento reforzando actitudes positivas (Gudmundsdottir, 1991; Adler y Foster, 1997).
- Los valores, la ética y la moral retoman fuerza en el ámbito educativo, la literatura es una herramienta que ayuda al estudiante a mejorar su comprensión, a incrementar valores, (Adler y Foster, 1997; Henson y Eller, 2000; Wortham, 2001).
- La literatura multicultural trasciende su propio tiempo de creación, promueve el entendimiento intercultural y facilita el conocimiento de

diferentes formas de ser y sentir, ensancha el alfabetismo crítico, empondera a las minorías y es un gran recurso cultural (Wong, 2002; Vinz, et al., 2000; Freire, cit. en Godina y McCoy, 2000; Godina y McCoy, 2000)

- El texto impreso ha dejado de ser el único vehículo del conocimiento, la modalidad perceptiva cambia a visiones no alfabéticas donde los diferentes medios de comunicación son “la voz” generando estudiantes mucho más motivados (Simone, cit. en García, 2001; Fadanelli, 2000; Mikulecky, 1998; Bell, 1972; Dixon-Krauss, 1966)
- La literatura anima al estudiante para crear estableciendo sus funciones comunicativas, pero también afectivas (Huebener, cit. en Turner, 1973).
- El potencial creativo en el estudiante se impulsa con una reescritura creativa y autoexperiencia creativa de la literatura gracias a la imaginación, el juego, el uso de libros ilustrados... planeación, traducción y revisión como procesos cognitivos (Pilon, 1969; Reid, cit. en Pilon, op. cit.; Raya, 2000).
- La literatura aporta contribuciones de significación para la apreciación estética, para la comprensión, como apoyo para la relevancia social y ética de otras materias, además de ayudar al estudiante a ver el mundo de manera diferente y emplear el poder en el mundo (Englekirk y Ellis, 1973; Appleman, cit. en Wilhem, 2002; Wilhem, op. cit.)
- También es un gran aporte para enriquecer habilidades verbales, adquirir conceptos, y apoyo a las necesidades curriculares; comprometer acciones, entender sentimientos, proveer a estudiantes de una auto-identidad positiva y de vincular diversión y aprendizaje (Walden, 1969; Reggy, 1973; Dixon-Krauss, 1966; O'Donnell-Allen y Hunt, 2001; Faust y Glezner, 2000).
- Abre caminos a la negociación significativa entre estudiantes y estudiantes- docentes, les permite posicionarse dentro de

cuestionamientos de responsabilidad social y poder (Richard, 1998; Lewis, 1998; Carico, 2001; Leal, 1999).

- Aporta elementos significativos para el desarrollo de habilidades para comunidades con problemas de alfabetismo e inhabilidades intelectuales (Moni, 2000; Faust y Glezner, 2000).

Olvidada y aborrecida por gran número de estudiantes debido a que suele ser un acto impuesto, la literatura no ha sido valorada en su justa dimensión, las influencias se dejan ver en los docentes que imparten la materia, sus actos educativos lo demuestran: análisis estructurales, escritos verbalistas, análisis literarios, descontextualización y ejercicios anodinos, carentes de significado para nuestros estudiantes. Si queremos que la literatura trascienda las barreras de una dimensión intelectual y se convierta en una asignatura de relevancia social y afectiva, permitamos que nuestros alumnos se reflejen en ella a través del ejercicio diario de la interacción, la libertad y el diálogo. Reflejar nuestro ser social mediante la literatura ayudará al estudiante a argumentar, dialogar, tolerar, respetar, analizar y criticar de forma proactiva el mundo en el que vive. Esperando que el espacio ahora ocupado en el presente documento nos deje la inquietud por actuar, manifiesto mi acuerdo con García Cantú, “enseñar a las nuevas generaciones para vivir en un mundo más pleno, más vario, más complejo que el presente” es la dirección.

Con conocimiento del problema que enfrentamos los docentes de literatura pongo a su consideración una aproximación educativa a la enseñanza-aprendizaje de la literatura:

1. Evaluación y selección de textos

De manera participativa serán determinados por docentes, autoridades, padres de familia y de manera privilegiada por el alumno. Recalcamos que lo apretado del programa y las habilidades lectoras de los estudiantes no nos permite alcanzar a ver literatura contemporánea, por lo que es vital que la incluyamos dentro de los textos impresos y no impresos en la selección.

2. Igualdad de oportunidades para el acceso a los libros.

CATÁLOGO DE LIBROS SELECCIONADOS

Una vez elaborado el catálogo de libros por nivel de escolaridad, se procederá a adquirirlos, y para cada uno de los textos impresos y no impresos el docente hará una síntesis de contenido, deberá ser visualmente atractiva.

3. Selección de textos impresos y no impresos por los estudiantes

Podrá elegirse el texto impreso y no impreso que se desee, incluso se hará una invitación a los padres de familia para que lo hagan también. Diseñando actividades para el desarrollo de la comprensión lectora que consideren estas estrategias: formular predicciones sobre el texto que se va a leer, preguntando acerca de lo que se leerá, aclarar posibles dudas y facilitar la libre interpretación.

4. Procedimiento de lectura, o diferente modalidad alfabética

Será creado un espacio especial para ello y deberá efectuarse diariamente durante un tiempo de 1 hora a 1 hora y media. El docente funcionará como facilitador al monitorear el trabajo centrado en la tarea. El apoyo a vocabulario poco familiar, manejo de multimedia y dificultades varias es fundamental. Espacio que será percibido como una zona de cotidianidad en donde no debemos descuidar la intimidad de los participantes ya que será fundamental para la conexión con el texto. De uno a dos meses es el tiempo límite.

5. Puesta en acción

Recreando la silla del autor y lector(a) por un día, cada uno de los estudiantes presentará al grupo –de la forma que seleccione– lo que quiera compartir de la actividad antes realizada (no existirán normas, o requerimientos preestablecidos, serán generados por el propio grupo en el transcurso de la actividad). No obstante el monitoreo del docente guiará el proceso favoreciendo el diálogo, el orden de presentación del estudiante se hará en base al grupo. Sin olvidar hacer explícitas las normas para que las relaciones sociales del salón de clases permitan el diálogo significativo sin tener que preocuparse por las relaciones de poder existentes. El experimentar la lectura compartida es una experiencia decisiva para la formación lectora.

6. Análisis y síntesis estructural – funcional de la actividad

Al finalizar las presentaciones cada estudiante efectuará la tarea de plasmar la actividad en un cuaderno denominado “Antología del Lector(a)” misma que será presentada a los padres de familia.

7. Evaluación de la actividad

El docente realizará observaciones cercanas al inicio, durante y al finalizar el proceso, es elemental diagnosticar y evaluar competencias lectoras, de expresión oral y escrita de cada uno de los alumnos.

8. Puntos remediales, correctivos y preventivos para dar continuidad con eficacia y efectividad

La evaluación de la actividad será el puntal para establecer un programa de relectura (con textos impresos y no impresos seleccionados por el docente y alumnos) el apoyo de textos ilustrados deberá ser utilizado. Formándose grupos de aprendizaje donde los alumnos aventajados fungirán como mentores (as) de los demás integrantes. El monitoreo del docente es indispensable en todo momento.

9. Puesta en acción

El grupo en el libro de “Antología Grupal” plasmará su trabajo de la forma que deseen ilustrando y escribiendo una historia creada o recreada. Misma que será presentada a los padres de familia y al grupo en general. Si en adición a esto desean presentar su historia de manera oral o mímica serán libres de hacerlo.

10. Desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita

El docente y los padres de familia que deseen participarán en la actividad de silla del autor o lector(a) por un día, buscando siempre el diálogo y argumentación entre ellos y alumnos y entre los educandos entre sí. Esto se realizará un día a la semana. En los cuatro días restantes los estudiantes podrán seleccionar otro material impreso o no para reescribir el contenido de la actividad en “Antología del Lector-a” , están en libertad de cambiar la historia, personajes, ...; trabajo que será presentado al grupo y padres de familia.

11. Fortalecimiento de procesos cognitivos, afectivos, valorales, éticos y actitudinales

No se impondrán interpretaciones autoritarias sobre los procesos de lectura, expresión oral y escrita buscando respetar el esquema contextual de literatura correspondiente al nivel respectivo. Procurando narrar, filmar, o representar historias que ilustren cada uno de los periodos presentados. Creando al finalizar todos los estudiantes un collage de las épocas. Presentación a los grupos de español y padres de familia.

12. Desarrollo de habilidades creativas para la investigación- indagación y escritura en los educandos

Los alumnos generarán una historia en la que es imprescindible que realicen actividades de apoyo para allegarse a la información que ésta requiere. La definición de la tarea, la estructura, el tiempo, el espacio, y el medio de comunicación a utilizar serán promovidos por ellos y podrán hacerlo de manera individual o colectiva. En esta última tarea el monitoreo del docente se hará efectuando una revisión de los adelantos. La escritura de ensayos será favorecida para que aprendan a clarificar sus ideas; reflejar sus creencias, valores y juicios procurando apoyarlos con razones y evidencias al explorar sus posibles implicaciones. En este punto es imprescindible el manejo de tareas metalingüísticas donde se enfatice el conocimiento analizado con juicios de aceptabilidad gramatical, corrección de enunciados, evaluación de lo ambiguo, así como el control cognitivo con corrección de enunciados, sustitución de palabras, coordinación de forma y significado, solución de enunciados para la incorporación del carácter reflexivo y deliberado del acto lecto-escritor. Al final se realizará una presentación al grupo y padres de familia.

Necesitamos hacer conciencia de la inmensa potencialidad que puede ejercer la literatura sobre nuestros estudiantes ya que representa la vida humana en todas sus dimensiones: consecuencias éticas, profundidad histórica, relaciones de poder, toma de posiciones, códigos sociales y discursivos, expectativas, problemas y soluciones, distintas perspectivas, participación dentro de los textos.; legitimando las posturas de los jóvenes dentro sus experiencias en el mundo real. Haciendo partícipes a compañeros y padres de familia para no olvidar que la literatura favorece la naturaleza social.

Posicionar la literatura en el trabajo diario del aula ayudará a los adolescentes para mostrar una apertura al diálogo y la flexibilidad de pensamiento al generar actitudes o

comportamientos propios del pensador crítico que aprende a ser objetivo, serio, honesto, autónomo, escéptico y consistente en sus principios y acciones. El patrimonio cultural de la literatura ha demostrado el valor formativo de la persona vinculado a la construcción de la identidad y sociabilidad mediante el encuentro con distintos textos; mundo lingüístico representado objetiva y subjetivamente. La reinventiva de nuevas formas de acceder a la información trae a los espacios educativos la necesidad de elaborar nuevas formulaciones de técnicas de enseñanza-aprendizaje en donde se involucra la investigación de estos procesos, donde el lenguaje no solo está al servicio de la comunicación sino también de una narrativa discursiva que legitima nuestras voces interiores.

La educación literaria no debe conducirse únicamente a la interpretación de los textos basados en análisis estructurales que conducen a aprendizajes memorísticos, sino a ser un instrumento de cultura y recreación. Y además un excelente instrumento para el aprendizaje de la lectura, enriquecimiento del vocabulario y construcción de sentido. La función de docentes en niveles de secundaria se ha convertido hoy día en animadores de la lectura, ya que desafortunadamente en las etapas escolares anteriores la práctica literaria no se favorece. Por tal razón debemos iniciar con lecturas cortas y llamativas; generalmente con secuencias narrativas simples y profusión de imágenes; con el manejo de multimedia; para posteriormente crear talleres literarios donde la lectura extensiva y libre procure en los jóvenes verdadera significación. Es muy importante no relegar la didáctica literaria a trabajos contextuales, estructurales, gramaticales y de definición en un principio, no por esto debemos dejar al libre albedrío la programación de actividades pues entonces olvidaríamos su sentido formativo; por lo que enseñar a pensar es parte fundamental del trabajo literario cuando hablamos de y desde los textos. Evocar como manifiesta Rosenblatt involucra en el docente sus emociones, comentarios, relaciones, uso del lenguaje que desde el libro nos refleja y construye; de esta forma nuestras experiencias literarias determinarán el éxito de la actividad lectora al involucramos activamente con los alumnos al practicar una y otra vez la interpretación compartida; donde logremos que la respuesta del lector privilegie el acto lector.

Espero que el presente trabajo oriente en gran medida el eje rector de la enseñanza-aprendizaje de la literatura donde recuperemos el sentido de nuestro trabajo. Creo que el fracaso escolar nos compromete a buscar formas alternativas en educación, responsabilidad inminente para contribuir a encauzar adecuadamente procesos sociales reveladores, no del deseo, sino de la trascendencia. Si en nuestro quehacer educativo no legalizamos el papel del estudiante como actor de su conocimiento y acto, el escolar estará a expensas de ser marginado de la sociedad. La literatura le permitirá extender su mundo de experiencias creativas y civilizadoras. Reflexionar críticamente en el educar para qué y por qué donde nuestro papel sociabilizador nos permita valorar y rescatar objetivos educativos que no deben perderse de vista, el conocimiento y la emoción donde “desarmar la palabra” sea sinónimo de apropiación para construir significado.

Bibliografía:

Adler, E. and Foster, P (Sum.1997). **A literature-based Approach to Teaching Values to Adolescents: Does it Work.** Adolescence. Vol. 32, No. 126, 275-286.

Aguilar, M. L. y Rabanal M. (jul-ago, 2001). **Valores en la escuela secundaria: un análisis a partir de los enfoques y contenidos actuales.** Revista Mexicana de Pedagogía. Año XII # 60.

Aguilera, M. J. y Blanco, M. S. (1987), pp. 9-27. **Investigación cualitativa Características, Métodos y Problemática. Su Repercusión sobre la investigación en Educación Especial.** Documento coordinado por el depto. de Formación del Profesorado e Investigación del CNREE. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid.

Aguirre J. Ma. (2002). **La enseñanza de la literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información.** Depto. Filología Española III. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>

Alcalá, E. y Góngora, S. (1998). **La argumentación en las aulas mexicanas: ¿obligación o necesidad?.** Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. Número 17-18, enero-diciembre, pp. 169-217.

Albright, J. (Oct 2000). **Literature in an Era of Change: Innovations in Teaching.** Journal of Adolescent & Adult Literacy. Newark, pp 182-184.

Araujo, N.(domingo 16 de enero, 2000). **Límites de la crítica literaria.** Arena. Suplemento Cultural de Excelsior. Año 1 Tomo 1 No. 50, pp 6-7.

Backes, A. (Mar 1999). **Aristophanes would laugh.** English Journal. Urbana, , pp 43-46.

Beach, R. (Summer 1998). **Constructing real and text worlds in responding to literature. Theory Into Practice.** Vol. 37 Issue 3, p 176, 10p.

Bell, J.B. (1972). **A Nonprint Response to Print**. Annual Meeting of the National Council of Teachers of English (62nd, Minneapolis, November 23-25).

Carico, K. M. (Mar 2001). **Negotiating meaning in classroom literature discussions**. Journal of Adolescent & Adult Literacy, Newark, pp 510-518.

Carr, K. S.; Buchannan D.; Wentz, J. B.; Weiss, M. L.; Brant, K. J. (Oct 2001). **Not just for the primary grades: A bibliography of picture books for secondary content teachers**. Journal of Adolescent & Adult Literacy, Newark, pp 146-153.

Carroll, P. (Jan 2001). **YA authors' insights about the art of writing**. English Journal, Urbana, pp 104-109.

Chávez, R. (domingo 18 de febrero, 2001). **Hacia una Literatura sin Autor**. Arena. Suplemento Cultural de Excelsior. Año 3 Tomo 3 No. 107, pp 1-4.

Colomer, T. (marzo 2001). **La enseñanza de la literatura como construcción del sentido**. http://www.lecturayvida.org.ar/imagenes/Articulo_Colomer_LyV_marzo_2001.pdf pp. 6-23.

Cusick, P. November, 1974. **The elective Program in Literature**. Annual Meeting of the National Council of Teachers of English (64th, New Orleans, Nov. 28-30).

Dixon-Krauss, L. (Dec 2001/ Jan 2002). **Using literature as a context for teaching vocabulary**. Journal of Adolescent & Adult Literacy. Newark, p 310.

Ellis, K. (Sep 1973). University of Toronto. **La enseñanza de la literatura hispanoamericana: cuatro puntos de vista**. Hispania. Vol. 56, No. 3, 617-619.

Englekirk, J. E. (Sep 1973). University of California, Los Angeles. **La enseñanza de la literatura hispanoamericana: cuatro puntos de vista**. Hispania. Vol. 56, No. 3, 619-622.

Escamilla, J. G. (2000). **Selección y Uso de Tecnología Educativa**. ITESM. Cap. 5 y 6. Ed. Trillas, México.

Fadanelli, G. (domingo 25 de junio, 2000). **La literatura pop**. Arena. Suplemento Cultural de Excelsior. Año 2 Tomo 2 No. 73, p 7.

Faust, M. A. and Glenzer, N. (Nov 2000). **“I could read those parts over and over”**: Eighth graders rereading to enhance enjoyment and learning with literature. Journal of Adolescent & Adult Literacy. Newark, pp 234-239.

Ferrece, A. M. (1997). **Literature Instruction and Assesment: A Cross-National Study**. Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28).

Ferreiro, E. (1999). **Cultura escrita y educación**. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura. México, D.F.

Ferriere, A. (2002). **La Escuela Nueva, el nuevo espíritu**. Antología, Filosofía de la Educación. Instituto de Estudios Universitarios. Compilador Mtro. Alvaro Moreno Rodríguez, p. 42.

Flores, O.R. (1998). **“Hacia una Pedagogía del Conocimiento”**. Cap. 13. Ed. Mc. Graw Hill. México D.F.

Freud, S. (2002). **El psicoanálisis**. Antología, Filosofía de la Educación. Instituto de Estudios Universitarios. Compilador: Mtro. Alvaro Moreno Rodríguez.

Gámez, P. (domingo 1 de octubre, 2000). **La edición del mañana**. Arena. Suplemento Cultural de Excelsior. Año 2 Tomo 2 No. 87, pp 6-8.

García entrevista a Simone, R. (domingo 19 de agosto, 2001). **¿La muerte del libro?**. Arena. Suplemento Cultural de Excelsior. Año 3 Tomo 3 No. 133, pp 6-7.

Gilbert, R. (2002). **La Pedagogía Tradicional**. Antología, Filosofía de la Educación. Instituto de Estudios Universitarios. Compilador: Mtro. Alvaro Moreno Rodríguez. p.18.

Godina, H. and McCoy, R. (Oct 2000). **Emic and etic perspectives on Chicana and Chicano multicultural literature.** *Journal of Adolescent & Adult Literacy.* Newark, pp 172-179.

Gomís, A. (1996). **Como acercarse a la literatura.** Ed. Limusa Noriega. México, D.F.

Grennon, B. y Brooks, M. (1993). **A la búsqueda de comprensión: el caso a favor de la sala de clase constructivista.** Asociación para Supervisión y Desarrollo del Currículo, pp 2-4

Griffin, R. J. (Sep 1973). Western Michigan University. **Any Teacher Can: An approach to producing "Camera culture capsules".** *Hispania.* Vol. 56, No. 3, 627-630.

Gudmundsdottir, S. (1991). **Ways of seeing are ways of knowing. The pedagogical content knowledge of an expert English Teacher.** *Journal Curriculum Studies,* Vol. 23, No. 5, 409-421.

Guiddens, A.; J. Turner *et al.* (1987). **La teoría social hoy.** Alianza Universidad. México, D.F.

Guil, A. (1992). **Introducción a los principios sistémicos de comunicación en su aplicación a la organización educativa.** Una Introducción a la Psicología Social de la Educación. Universidad de Sevilla, Sedal. http://www.ice.uma.es/edutcc97/edu97_cs/2-5-00/htm y http://www.uchile.cl/curso/comorg/Princip_Sist_de_Comunicación.doc.

Henson, K. T. y Eller, B.F. (2000). **Psicología Educativa para la enseñanza eficaz.** Ed. Thompson Editores.

Hernández, B. A.; Campos, L.; Chías, L.; Escartín, L.; et al. (2000). **Emprendedores para el Desarrollo Social.** ITESM. Universidad Virtual. Ed. Trillas. México.

Holland, N. N. and Schwartz, M. (Mar 1975). **The Delphi Seminar.** *College English.* Vol. 36 No. 7, 780-800.

Hynds, S. (Nov. 1998). **Resource from IRA. A constructivist approach to middle school teaching.** *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* Vol. 42 Issue 3, p 202, 1/6p.

Illarregui, G. (2001). **Oralidad y textualidad: la pugna por la tecnología de la palabra en el siglo XVI**. Enlaces, número 9. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Jackson, P. (1975). **La vida en las aulas**. Ed. Morava. Madrid, 1975, pp 13-23.

Kelly, J. R. (Sep 1973). University of California, Santa Barbara. **La enseñanza de la literatura hispanoamericana: cuatro puntos de vista**. Hispania. Vol. 56, No. 3, 623-625.

Kelly, J. A. (April, 1995). **Exploring Attitudes toward Gender in the Language Arts Classroom**. Dissertations for the Masters of Arts Kean College of New Jersey.

Kist, W. (May 2000). **Beginning to create the new literacy classroom: What does the new literacy look like?**. Journal of Adolescent & Adult Literacy. Newark, pp 710-718.

Latapí, P. (marzo 1998). **¿Qué es una educación humanista?**. Foro "Humanismo y Sociedad" celebrado en el Hospital Nacional de Nutrición. México, D.F.

Latapí, P. (1998). **Un siglo de educación nacional: una sistematización**. Un Siglo de Educación en México. Tomo I. Biblioteca Mexicana. México, D.F.

Leal, D. J. (Nov 1999). **Engaging students' minds and hearts: Authentic student assessment of character traits in literature**. Journal of Adolescent & Adult Literacy. Newark, pp 240-248.

Leal, L. (Sep 1973). University of Illinois. **La enseñanza de la literatura hispanoamericana: cuatro puntos de vista**. Hispania. Vol. 56, No. 3, 626-627.

Lewis, C. (Nov 1998). **Literary interpretation as a social act**. Journal of Adolescent & Adult Literacy, Vol. 42 Issue 3, p 168, 10p.

Mejía, S. D. (1992). Tesina. **Factores relacionados con el lector que influye en la comprensión de lectura del material**. Universidad Nacional Autónoma de México.

Mikulecky, L. (Oct 1998). **Diversity, discussion, and participation: Comparing Web-based and campus-based adolescent.** *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 42 Issue 2, p 84, 14 p.

Mizokawa, D. T. and Hansen-Krening, N. (Sep 2000). **The ABCs of attitudes toward reading: Inquiring about the reader's response.** *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, pp 72-79.

Moore, T.W. (2002). **Filosofía de la Educación.** Antología, Filosofía de la Educación. Instituto de Estudios Universitarios. Compilador Mtro. Alvaro Moreno Rodríguez.

Moni, K. (Nov 2000). **First contact: Preservice English Teachers review young adult literature.** *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Newark, pp 297-299.

Nixon, H.; Comber, B.; Hurrell, G.; Rasmussen, M. L.; et al. (Sep 2000). **Re-viewing books for young adults: Multiple perspectives.** *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Newark, pp 86-94.

OECD DOCUMENTS. (1996). **Education and Training.** Learning and Working in a Society in Flux. París, France.

O'Donnell-Allen, C. and Hunt, B. (Jan. 2001). **Reading adolescents: Book clubs for YA Readers.** *English Journal*, Urbana, pp 82-89.

Olshin, T. A. (Mar 1975). **One Reader Reading: A Review.** *College English*. Vol 36, No. 7, 815-817.

Olson D.R. and Torrance, N. (1991). **Literacy and Orality.** Cambridge University Press, p.2.

Oria, V. (sept-oct-, 1999). **Política Educativa Nacional.** *Revista Mexicana de Pedagogía*. Año X # 49.

Pavonetti, L. (Sep 2000). **With Rigor for All: Teaching the Classics to Contemporary Students**. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Newark, pp 82-83.

Pètit, M. (1999). **Nuevos Acercamientos a los jóvenes y la lectura**. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura. México. D.F.

Pike, M. Feb. 2000. **Adolescents and pre-twentieth century poetry**. *Educational Review*; Birmingham.

Pilon, B. (Nov 1969). **Stimulating creative writing through literature**. *Bulletin of the School of Education, Indiana University*. Vol. 45(6), 35-59.

Pollack, W. (1999). **Que pasa con los muchachos de hoy. "Como rescatar a nuestros hijos hombres de los estereotipos sobre lo que significa ser hombre"**. Ed. Norma, pp. 275-279.

Raya, R. (2000). **Psicología y Arte. Análisis del proceso de creación en escritores**. Tesis para obtener el grado de maestría en psicología experimental. México, D.F.

Reggy, M. A. (December, 1973). **Self-Identity through Literature**. Vol. 35 No.3. *College English*.

Richard, P. (Winter 1998). **Critical Thinking: Placing it at the heart of ethics instruction**. *Journal of Developmental Education*, Vol. 22 Issue 2, p36, 2p.

Rockwell, E. (1991). **Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina**. *Perspectivas*, vol. XXI, no. 2.

Rogers, B. (2002). **La enseñanza no directiva, la educación centrada en el estudiante**. Antología. *Filosofía de la Educación*. Instituto de Estudios Universitarios. Compilador: Mtro. Alvaro Moreno Rodríguez.

Rosenblatt, L. M. (2002). **La literatura como exploración**. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura. México. D.F.

Rugarcía, T. A. (1994). **Aprendizaje en equipo (cooperative learning) en la Universidad.** *Magistralis* 7, julio-diciembre. Universidad Iberoamericana Golfo Centro, p.9.

Senge, P. (1992). **La quinta disciplina. Como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente.** Ed. Garnica. Barcelona, España.

Schmelkes, S. (1997). **La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso.** Fondo de Cultura Económica. México, D.F.

Simpson, M. and Nist, S. L. (Mar 2000). **An update on strategic learning: it's more than textbook reading strategies.** *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (H.W. Wilson-Educ), pp 528-541.

Smagorinsky, P. and Smith, M. W. (Fall,1992). **The Nature of Knowledge in Composition and Literary Understanding: The Question of Specificity.** *Review of Educational Research.* Vol. 62, pp. 279-305.

Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. **SEP. Enfoque Comunicativo. Uso de la Lengua. Fascículo 1.** Programa Formación Pertinente. Educación Media Superior. Versión fase inicial. *circulación restringida.

Taylor, S. V. and Neshcim, D. W. (Oct 2001). **Creating meaning in a readers' workshop.** *Principal Leadership*, Reston, pp 47-51.

Turner, T. (Sep 1973). University of Minnesota. **La enseñanza de la literatura hispanoamericana: cuatro puntos de vista.** *Hispania.* Vol. 56, No. 3, p. 631.

Van Horn, L. (May 2000). **Sharing literature, sharing selves: Students reveal themselves through read-alouds.** *Journal of Adolescent & Adult Literacy.* Newark, pp 752-763.

Victorino, L. (ene-feb, 2001). **Vicente Fox y el horizonte de la educación pública (Primera Parte).** *Revista Mexicana de Pedagogía.* Año XII # 57.

- Vinz, R. *et al.* (Nov. 2000). **Enhancing Critical Reading Prospectives**. Journal of Adolescent & Adult Literacy. Newark. Vol. 4, cap. 3, pp 293-295.
- Vives, J.; Cucvas, P.; et al. (1983). **Psicoanálisis de la Creación Literaria. Fantasía y Realidad en la Literatura**. Asociación Psicoanalítica Mexicana, A.C., pp 3-4.
- Wellborn, J. (Spr 1975). **Teaching Symbolism**. Improving College and University Teaching. 23,2,89-90.
- Wilhem, J. D. (Jan 2002). **Let's give them something to talk (and think) about: Using literary theory to enliven our classrooms**. English Journal, Urbana, pp 128-130.
- Williamson, J. and Hardman, F. (1994). **Abridged too far: Evidence from teachers against the case for revising the Cox Curriculum**. Educational Review. Vol 46 (3), 233-246.
- Willinsky, J. (Summer 1998). **Teaching Literature is teaching in theory**. Theory Into Practice, Vol. 37 Issue 3, p 244, 7p.
- Wong, O. (domingo 3 de febrero, 2002). **Visión de la narrativa**. Arena. Suplemento Cultural de Excelsior. Año 3 Tomo 3 No. 157, pp 1-5.
- Wong, O. (domingo 3 de junio, 2001). **Asombro y escritura**. Arena. Suplemento Cultural de Excelsior. Año 3 Tomo 3 No. 122, pp 6-7.
- Wortham, S. (Oct 2001). **Teachers and students as novelists: Ethical positioning in literature discussions**. Journal of Adolescent & Adult Literacy. Newark, pp 126-137.
- Zarzar, C. (1995). **Habilidades básicas para la docencia**. Ed. Patria. México, D.F. pp 5-9.