



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR ESPAÑOL

**LA FORMACIÓN DE LECTORES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR:
UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

**MAESTRA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(ESPAÑOL)**

PRESENTA:

ERIKA MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ

**TUTOR PRINCIPAL DE TESIS: DR. HÉCTOR JESÚS TORRES LIMA
FES ACATLÁN ESPAÑOL**

SANTA CRUZ ACATLÁN, ESTADO DE MÉXICO NOVIEMBRE 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

La literatura es una fuerza en el mundo y no me imagino la vida sin literatura. La vida sin arte es inimaginable, pero como todos saben, cada vez hay menos lectores. Cada vez la literatura tiene que competir con otras formas de ocio. Esto nunca me ha preocupado, porque los libros tienen algo que no tiene la música u otras formas de arte: los libros se leen individualmente. Aunque haya un lector o haya un millón, siempre hay un lector y un libro. Es una relación uno a uno, autor y lector colaborando juntos. Y en cierto sentido, es el único lugar del mundo donde dos extraños pueden conocerse y reunirse en términos de igualdad. La gente habla de la muerte de la literatura, pero yo creo que no se va a producir.

Paul Auster

Agradezco a esa mujer que me dio la vida, la vida que ahora tengo, la que nunca me ha fallado, la que siempre ha creído en mí, la que aún se sigue desvelando en mis enfermedades: *Mi madre, Luz María*.

Gracias a mi motor desde hace doce años, desde el primer día que la vi supe que tenía que ser mejor cada día para darle un buen ejemplo, todos los esfuerzos han sido para crecer juntas: *Mi hija, Luz Mariana*.

No puedo dejar fuera al padre de Luz, ya que gracias al he seguido en muchos proyectos, cuando he estado a punto de desfallecer él siempre tiene las palabras de ánimo para que siga adelante: *Miguel Ángel*.

Agradezco también a ese compañero que desde hace cuatro años ha equilibrado muchos aspectos de mi vida y que con su paciencia y fe en mi he podido concluir este trabajo, así como concretar otros proyectos: *Juan Carlos*.

Una mención especial al Dr. Héctor *Jesús Torres Lima*, pues ha creído en mi trabajo hasta llegar a este punto.

A todos mis sinodales por que sin ellos este trabajo no tendría cohesión.

A todos los que de alguna manera han estado apoyándome para continuar.

Índice general

	Pág.
Introducción	6
Capítulo Primero: El Marco Teórico (Contexto)	
1.1. La Didáctica crítica de la literatura	13
1.2. Fundamentación pedagógica de los programas de literatura en el COBACH	13
1.3. La trascendencia de la literatura	17
1.4. Función social de la literatura	22
1.5. ¿Qué obstaculiza la formación de lectores?	25
1.6. ¿Cómo fomentar la lectura en los jóvenes?	28
1.7. ¿Qué son las estrategias de lectura?	31
Capítulo Segundo: Diagnóstico y Resultados	
2.1. Naturaleza de la intervención	38
2.2. Recolección de información	41
2.3. Análisis de resultados del diagnóstico	42
2.4. Con respecto de los profesores	58
2.5. Recomendaciones y propuestas	64
Capítulo Tercero: La intervención y Evaluación de la propuesta	
3.1. Descripción de la propuesta	67
3.2. Desarrollo de la propuesta de intervención	70
3.3. Evaluación de la propuesta de intervención	84
Conclusiones	90
Lista de Referencias	97
Anexos Electrónicos en CD	

INTRODUCCIÓN

La literatura como forma de expresión que atraviesa desde lo filosófico hasta lo social tendría que ser hoy, más que nunca, una prioridad en las escuelas, un medio imprescindible para sensibilizar a la persona, socializar el conocimiento, liberarse de prejuicios y combatir el materialismo que rige cada vez más la vida del humano posmoderno.

La intención de este trabajo es ofrecer una propuesta para la enseñanza de la literatura en Educación Media Superior; desde una perspectiva crítica, activa, conjunta e interactiva que favorezca los procesos de co-construcción y negociación de significados, a partir del discurso literario.

En primer lugar, se analizan los problemas relacionados con el proceso de la formación literaria y las razones que llevan a concebir la enseñanza de la literatura como objeto de estudio. Esta problematización desembocó en unas preguntas concretas de investigación y éstas a su vez en los propósitos que guiaron la propuesta de intervención.

En un segundo momento, se desarrollan los constructos teóricos esenciales que sirvieron de fundamento para explicar el fenómeno de investigación e intervención. De igual forma, se esbozan las teorías psicopedagógicas que se emplearon para comprender los procesos de construcción del conocimiento. En este apartado se retomaron, sobre todo, referentes del paradigma psicogenético, del paradigma sociocultural, del paradigma cognitivo y de las aportaciones centradas en el discurso en el aula.

Después, se expone el método empleado a lo largo del proceso de investigación e intervención; las fases de desarrollo, los instrumentos que permitieron recabar y sistematizar la información y por último el desarrollo y la evaluación de la propuesta.

Leer por gusto es algo que se contagia, como todos los gustos, viendo a los entusiastas sumergidos en un libro, o escuchando el relato de sus aventuras.

Según Sheridan (2007), tradicionalmente, en México, muy pocos adquirían ese gusto en casa. Para la mayoría, el foco de contagio era la escuela: sus maestros, compañeros y amigos. Así como no abundaban los médicos hijos de médicos, pocos grandes lectores eran hijos de grandes lectores. Pero las aulas presagiaban que, en el futuro, se multiplicarían.

No obstante, la Encuesta nacional de lectura 2015 del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, dos de cada tres entrevistados declaran leer lo mismo o menos que antes. Sólo el 30% declaró leer más. El 13% dice que jamás ha leído un libro. Y cuando se pregunta a los que no están en ese caso cuál fue el último libro que leyó, la mitad dice que no recuerda. El 40% dice que ahora lee menos. También un 40% dice que nunca ha estado en una librería

Según la encuesta, los mexicanos de 12 años o más leen en promedio 2.9 libros al año: 59.1% comprados, 40.6% prestados por un amigo o un familiar, 46.2% regalados, 40.6% prestados por una biblioteca y 11.6% descargados, bibliotecas o salas de lectura 15.9%.

Y es que si bien, la literatura es una de las más extraordinarias formas de articular la imaginación y el lenguaje, el sistema educativo mexicano no ha logrado que los estudiantes sientan una atracción por la lectura; que la vean como un recurso recreativo para aprender, imaginar, reflexionar y producir nuevos textos.

Se aúna a lo anterior, las críticas constantes en torno de las deficiencias comunicativas de los estudiantes mexicanos, particularmente en los procesos de lectura. Al respecto Julio Patán (2007) señalaban en la revista Letras Libres:

Según los datos del último informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes) en materia de comprensión lectora, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el peor

desempeño entre los estudiantes de los países integrantes de esta organización se da en los mexicanos. (p.24)

El último estudio de PISA 2014, el problema no sólo es que los adolescentes mexicanos no leen, sino que de los 6 niveles de complejidad que se evalúan, México se encuentra desde el 2000 en el nivel 2 de competencia lectora, al lograr un desempeño de 425 puntos en la escala global de lectura (INEE, 2014,p. 21).

Algunas de las ventajas que ofrece PISA, a diferencia de la prueba ENLACE, es que se centra en la capacidad de los estudiantes para usar los conocimientos y habilidades y no en saber hasta qué punto dominan un plan de estudios o currículo escolar. PISA no mide qué tanto pueden reproducir los estudiantes aquello que han aprendido a lo largo de su formación formal e informal, sino su capacidad de analizar, interpretar, evaluar y resolver problemas en una amplia variedad de situaciones.

Los datos anteriores revelan, sin duda, que las políticas públicas y los esfuerzos que el gobierno, la familia y las escuelas han hecho para la formación de lectores han dado resultados poco alentadores. Las causas han sido muchas: la poca instrucción a los promotores de lectura, la selección adecuada de textos, el menosprecio a las actividades intelectuales. Algunos críticos como Emmanuel Carballo lo atribuyen a lo cultural y a lo económico al asegurar, entre otras cosas que:

El pueblo no sabe leer, y si sabe, aún no puede ir más allá de los cómics y las fotonovelas...El libro es caro, casi un objeto de lujo; por eso no resulta exagerado afirmar que la literatura mexicana se desenvuelve dentro de un círculo burgués; la escriben, la editan, la leen y la critican los burgueses. Todo queda en familia (La Jornada, 9 de noviembre de 2006, p.15).

Las anotaciones anteriores permiten comprender que el problema es multifactorial, por lo tanto para entenderlo desde lo estrictamente académico, habría que revisar también la orientación metodológica que se le ha dado a la lectura en los últimos años y es que si bien los planes de estudio desde los 90's, tanto en educación secundaria como en educación media, han priorizado la enseñanza de la literatura bajo enfoques constructivistas; en los que cobra relevancia el acto de lectura, lo

cierto es que la literatura ha sido fundamentalmente orientada bajo el enfoque historiográfico y reproductivo; esto es, a las fechas, autores y títulos de obras.

Con base en lo anterior y a partir del diagnóstico realizado, puede afirmarse que el problema no son los programas de estudio, sino las orientaciones didácticas empleadas. Esta situación develó el interés por mi objeto de estudio: la enseñanza de la literatura en Educación Media Superior y algunas de las preguntas de investigación, a saber: ¿Qué piensan los estudiantes y los profesores sobre la literatura?, ¿de qué forma un programa de intervención puede mejorar la enseñanza de la literatura en Educación Media Superior?, ¿cómo se genera la empatía con una obra literaria?, ¿qué textos literarios son viables para el acercamiento a la literatura?, ¿cómo formar lectores autónomos y críticos?

Por otro lado, desde lo metodológico se buscó que la propuesta de intervención tuviera un impacto en la selección de textos literarios para el trabajo con estudiantes de Educación Media Superior –concretamente del Colegio de Bachilleres– en el reconocimiento de necesidades (entendidas como intereses, motivaciones, expectativas, desde una perspectiva situada) y problemáticas relacionadas con la formación literaria para superarlas mediante estrategias didácticas; pues la enseñanza de la literatura –específicamente de la comprensión lectora– ha sido un terreno ahondado en la formación básica, pero no en bachillerato. Es así como surgieron las preguntas de investigación-intervención y los propósitos que dirigieron el desarrollo de este trabajo.

Ante esta problemática, se plantea como pregunta general de esta investigación: ¿De qué forma un programa basado en estrategias didácticas contribuye a mejorar y fomentar la lectura de textos literarios en el Colegio de Bachilleres, plantel 4 Culhuacán Lázaro Cárdenas? Los propósitos son: indagar, a través de un diagnóstico, las problemáticas, necesidades e intereses relacionados con la formación literaria de los estudiantes de Educación Media Superior; fomentar el gusto por la literatura y diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención para mejorar la enseñanza de la literatura en Colegio de Bachilleres, plantel 4 Culhuacán Lázaro Cárdenas.

Para lograr lo anterior, el presente trabajo se dividió en cinco capítulos. El primero el marco teórico constituido por la didáctica crítica de la literatura dentro del contexto del Colegio de Bachilleres.

El capítulo segundo diagnóstico para la intervención, su naturaleza y los resultados de los estudiantes y los profesores.

Capítulo tercero resultados del diagnóstico

Capítulo cuarto descripción de la propuesta

En el capítulo quinto se abordan las conclusiones y los alcances que tuvo la propuesta de intervención en el Colegio de Bachilleres

CAPÍTULO PRIMERO: EL MARCO TEÓRICO (CONTEXTO)

En este apartado se definen los aspectos teóricos en los que se sustenta el programa de intervención, mismos que van desde la didáctica crítica como una manera de concebir social y políticamente al sujeto educativo; así como aspectos relacionados con las aportaciones psicopedagógicas para la enseñanza de la literatura, los factores que inciden negativamente en la formación de lectores y los fundamentos pedagógicos del programa de literatura en el Colegio de Bachilleres, pues fue donde se aplicó la propuesta didáctica.

1.1 La Didáctica Crítica de la Literatura

Definir la naturaleza de términos como lectura, estrategias, enseñanza, aprendizaje y didáctica crítica de la literatura ofrece la posibilidad de encontrar sus múltiples relaciones en la configuración de una propuesta didáctica, que responda a las problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en Educación Media Superior.

Primero, habría que decir que la Didáctica de la Lengua y la Literatura –constituida como área de conocimiento independiente en 1986-puede definirse como “una disciplina de intervención, que tiene como fin último la identificación de los problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la literatura; mediante la investigación en la acción; y en presentar propuestas válidas para solucionarlos, a partir de los condicionantes implicados en el proceso didáctico” (Hymes, 1971. En Prado, 2004, p. 34).

Esto significa que la Didáctica –concretamente la Didáctica Crítica-como plantea Morán (2001), no sólo implica ejecución, sino también un proceso de reflexión que puede definirse según este autor como “una propuesta que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello” (p. 181).

Lo anterior significa que los profesores de literatura se vean, en palabras de Giroux (1988), como intelectuales transformativos, capaces de reflexionar y autocriticar su práctica docente; así como indagar qué factores intervienen en ella y cómo pueden trabajarse. Esto significa despojarse de la idea de un ejecutor, descentrarse de los presupuestos y concebirse como un profesional reflexivo, como un agente de cambio.

Pese a lo anterior, hay una gran brecha entre el decir y el hacer. Para Morán (2001), “La Didáctica Crítica supone desarrollar una auténtica actividad científica, apoyada

en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica” (p. 182). Esto coloca al docente no sólo como ejecutor de un programa de estudios, sino como un investigador en el aula. De hecho, la propuesta didáctica que se plantea en este trabajo devela al profesor como un sujeto que replantea continuamente su intervención pedagógica, en función de la autocrítica que hace de su práctica docente y de las dificultades que reconoce y reflexiona durante el desarrollo y evaluación de las actividades que propone.

Desde la perspectiva de Milian y Camps (1997), la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura debe perseguir como una de sus finalidades primordiales: la intervención eficaz en la solución de los problemas detectados, a partir del análisis de las condiciones de intervención y de todos los elementos que integran el contexto en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza. Bajo esta premisa, el programa de intervención que aquí se propone se funda en un diagnóstico -cuyo fin fue detectar las problemáticas que enfrentan los estudiantes para leer textos literarios-y en un conjunto de estrategias que coadyuven a superar las dificultades.

Por lo anterior, se recuperan elementos de la Didáctica Crítica, pues ésta demanda a los profesores cuestionar los contenidos de los programas de estudio para hacerlos flexibles y contextualizados a las necesidades de sus estudiantes. Morán señala al respecto: “Es importante que el profesor explicita los supuestos implícitos en el plan de estudios y asuma una posición crítica, de cuestionamiento” (2001, p. 157).

De este modo, lograr que el estudiante realice una recreación del texto implica una actitud activa y flexible del profesor, según Rosenblatt, que “la clase de lengua y literatura sea activa, significativa, creativa, lúdica, formativa, siempre teórica práctica, lo que la convertiría en enormemente atractiva y válida como taller hacia la vida” (2002, p.27). De ahí que este programa esté integrado por una serie de estrategias que favorecen la interacción de los estudiantes, la recuperación de su creatividad y sus experiencias para dar sentido a los textos; como sucede con los debates, los cafés y los maratones literarios.

Un aspecto imprescindible para apuntar hacia una Didáctica Crítica de la literatura es “Rechazar el tratamiento rutinario de la literatura como un cuerpo de conocimientos y concebirla como una serie de experiencias posibles solamente contribuye a despejar el terreno. Una vez que se ha hecho posible el impacto directo, entre el lector y el texto, al maestro se le abren extraordinarias oportunidades para un verdadero proceso educativo” (Rosenblatt, 2002, p.99)

El proceso de aprendizaje, según Moran, habría que considerarlo como “un proceso dialéctico; el movimiento que recorre un sujeto al aprender no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio” (2001, p. 183). Es por esto que las estrategias que se proponen en este trabajo buscan descentrar al lector, al estudiante, para que progresivamente dé cuenta sobre la manera en la que puede aproximarse autónomamente a las obras literarias.

Del mismo modo, concebir el aprendizaje como dialéctico demanda ver al estudiante como sujeto social. Por eso el lector notará que a lo largo de la propuesta se escucha al lector, se consideran sus experiencias, creencias, intereses, ideas, motivaciones y conflictos, pues son todos éstos los que dan sentido a la intervención pedagógica: “Una didáctica crítica requiere que el maestro reconozca el conflicto y la contradicción como factores de cambio para buscar a partir de ellos caminos de superación y transformación de la escuela. A veces los estudiantes son más sensibles que los maestros, y perciben más claramente los conflictos y contradicciones de la institución, porque sobre ellos recaen directamente sus consecuencias” (Pérez, 2004, p. 71).

La didáctica crítica, además, ofrece la posibilidad de reestructurar los programas de estudio; al ajustarlos a las situaciones particulares de los estudiantes: “Los maestros tienen la obligación de elaborar su programa personal, partiendo de la interpretación de los lineamientos generales. Esta práctica constituye el rescate de una de las atribuciones esenciales de todo profesor” (Morán, 2001, p. 155). De hecho lo que se intentó con el programa de intervención es que los contenidos temáticos propuestos se rediseñaran a partir de los hallazgos del diagnóstico; en concreto, de lo que a los estudiantes se les dificultaba, pero también les interesaba.

Es necesario, pues, que los profesores se asuman como agentes activos, capaces de redefinir los contenidos, pero fundamentalmente darles el sesgo, la intención y las orientaciones metodológicas que consideren pertinentes, pues muchas veces las recomendaciones del programa de estudio se quedan en el contenido conceptual y lo que debe buscar una propuesta para la enseñanza de la literatura es, en definitiva, mejorar el proceso.

Desde la perspectiva de la didáctica crítica, la instrumentación didáctica se define “no únicamente como el acto de planear, organizar, seleccionar, decidir y disponer todos los elementos que hacen posible la puesta en marcha del proceso de enseñanza aprendizaje, sino que se entiende el acontecer en el aula como una actividad circunstanciada, con una gama de determinaciones, tanto institucionales como sociales” (Morán, 2001, p. 160).

Bajo este supuesto, en la planeación didáctica para la enseñanza de la literatura tendrían que considerarse los aspectos sociales, económicos, históricos y políticos,

a fin de extrapolar los contenidos, fundamentalmente las obras literarias, con los contextos de los estudiantes.

En la didáctica crítica, “es fundamental presentar los contenidos lo menos fragmentados posible y promover aprendizajes que impliquen operaciones superiores del pensamiento, como son: el análisis y la síntesis, así como las capacidades críticas y creativas” (Morán, 2001, p. 193). De ahí que gran parte de las estrategias didácticas propuestas estén orientadas a la elaboración de inferencias, argumentos y síntesis sobre las tramas que se les ofrecen; tal como ocurre con los debates literarios.

La didáctica crítica permite, también, entender a los estudiantes como sujetos activos, que tienen una relación directa con los textos; al manipularlos, dialogar con sus pares y desarrollar habilidades de comunicación, desde una perspectiva situada; que recupera al lector en su contexto sociocultural para que pueda atribuir un significado a lo que lee. Lo que implica que en la selección de textos se consideren los gustos del lector.

Por lo anterior, en este programa de intervención cobra importancia el denominado aprendizaje significativo, definido como “aquel que construye el individuo desde sus propios esquemas de conocimientos mediante un proceso de diferenciación progresiva, el cual conlleva la aparición de conflictos cognitivos entre lo ya sabido, es decir, entre sus conocimientos previos y el nuevo material objeto de conocimiento, a través de la reconciliación integradora de ambos conocimientos mediante nexos de unión” (Ausubel, 1993, En Prado, 2004, p.64)

Con respecto de la reconciliación integradora y la inclusión de nuevos contenidos, Reyzábal y Tenorio afirman que “...la enseñanza debe organizarse de manera que el sujeto suba y baje, se mueva de izquierda a derecha y viceversa por las jerarquías de conocimientos, de modo que: empiece por las referencias más amplias; relacione los contenidos particulares con los generales; pueda volver atrás en diferentes ocasiones, mediante ejemplos, esquemas, conclusiones” (2004, p.15). Bajo estos principios, se diseñaron estrategias didácticas como la elaboración de historietas y los debates literarios. Se buscó que los estudiantes fueran de lo general a lo particular; de reconocer la temática fundamental del texto, por ejemplo, hasta que lograran extrapolar las situaciones planteadas a su inmediatez, mediante la construcción de argumentos y asociaciones.

En esta misma línea, para que haya un aprendizaje significativo los estudiantes deben vincular los contenidos —en este caso las obras— con su mundo de referentes; por eso Smith (1999) sostiene que el conocimiento previo juega un papel fundamental en el proceso de lectura, especialmente de la lectura literaria, objeto de este trabajo, ya que permite que el lector le dé sentido al texto. El lector utiliza

sus conocimientos previos, la información no visual con la que cuenta, y la información visual que le aporta el texto, para darle sentido, para construir significados.

Por su parte, Arenzana y García afirman que: “La lectura es un acto de comunicación en el que el lector reconstruye el sentido del texto a partir de sus propios conocimientos y experiencias de vida” (1995, p.13). La lectura es, pues, una recreación única, la reconstrucción de un texto se hace a partir de las experiencias de cada lector.

Actividades como los cafés y los maratones literarios, que se describen en el cuarto capítulo como parte del programa de intervención, apuntaron precisamente a la recreación de los textos, al abrir la posibilidad de que los estudiantes los comprendieran e interpretaran, no desde lo académico, sino a partir de lo que les significaban. De modo que cuando los estudiantes socializaban sus comentarios, un mismo tiempo texto tenía múltiples sentidos. Esto se debe a que cada uno hace una reconstrucción única, misma que se nutre y se complejiza en los procesos intersubjetivos:

Lo que sucede en toda conversación crítica es que compartimos nuestro entusiasmo, nuestros desconciertos y las conexiones de significado encontradas entre el libro y nosotros, primero nosotros individualmente y luego colectivamente. Pues al compartir el Texto que cada uno contiene dentro suyo –un libro diferente para cada uno, aunque todos hayamos leído el mismo- construimos otro Texto, cooperativo y múltiple; siempre más complejo, siempre más interesante, siempre otro que el que hicimos nuestro mientras leíamos (Chambers, 2008, p. 1997).

De este modo, leer un texto constituye una experiencia única, ya que los conocimientos adquiridos, los intereses específicos y el estado emocional del lector pueden ser factores decisivos para otorgar significado al discurso. La lectura no es un mero desciframiento de grafías; se ponen en juego todos los conocimientos y muchas destrezas básicas en aras de una interpretación que siempre es personal. Por ello Rosenblatt afirma que “No hay lectores genéricos o interpretaciones genéricas, sino innumerables relaciones entre lectores y textos” (2002, p. 37).

Lograr una recreación del texto implica, según Rosenblatt, que “la clase de lengua y literatura deba ser activa, significativa, creativa, lúdica, formativa, siempre teórica-práctica, lo que la convertiría en enormemente atractiva y válida como taller hacia la vida” (2002, p.27). Por eso durante el diseño de las estrategias para el programa de intervención se pensó siempre en situaciones didácticas que renunciaran a lo tradicional y constituyeran experiencias creativas, en las que el lector resignificara los discursos activamente. De ahí la idea de llevar a cabo un taller de teatro.

Y es que para Isabel Solé la lectura debe concebirse como “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (2000, p.17). Este concepto implica dos aspectos importantes: la presencia de un lector activo, es decir, de un agente que lee y examina el texto y, la necesidad de un objetivo que guíe la lectura.

Por su parte, Cassany enfatiza la interpretación de los caracteres impresos, la construcción de significados, pues asegura que: “Leer es comprender un texto... interpretar lo que vinculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos” (2000, p.197). Frank Smith confirma la tesis al considerar la lectura como una experiencia común de la vida. Plantea que, cuando el lector se enfrenta al texto, puede experimentar emociones, sentimientos e, inclusive, respuestas orgánicas; por lo que sólo puede hablarse de lectura cuando ésta se vive como una experiencia real (1999, pp. 123-126).

Si la lectura se considera como algo transaccional, entonces para leer comprensivamente (decodificación y codificación) hay que relacionar lo que dice el texto (en su fondo y forma) con lo que ya se sabe, evaluar los nuevos datos con respecto de los que se poseen, reconsiderar el conjunto, reformular los contenidos anteriores.

Por otro lado, este programa intenta que al acercarse a los estudiantes de manera lúdica y crítica a la literatura éstos puedan desarraigar la idea de que es aburrida y, en contraste, puede coadyuvar en su desarrollo; en su formación. Al respecto Bettelheim y Zelom señalan que la lectura “proporciona un mundo de experiencias maravillosas, ofrece la posibilidad de despojarse de la ignorancia y de ser dueño de nuestro destino, es fuente de conocimiento ilimitado y de las más conmovedoras experiencias estéticas” (1997, p.59).

Y es que la literatura puede acercarse a diversos conocimientos, aunque de una manera factual, no explicativa, no teórica; al comprender las interacciones de los personajes en situaciones determinadas que llevan al lector a conocer al mundo y al hombre a través de los ojos de los otros, de los autores, de adentrarse en las emociones y sentimientos que le son propios pero que alcanzan una expresión mimética (conmigo mismo) cuando se encuentra una poesía que lo expresa, un idilio que dice lo que siente y que quisiera haberlo podido decir antes.

En resumen, todo este marco constituyó un entramado de relaciones teórico-prácticas para crear las orientaciones metodológicas pertinentes, a fin de favorecer la enseñanza de la literatura como algo dialéctico; dinámico, creativo, crítico. En este sentido, estos primeros referentes teóricos crearon la base para diseñar las estrategias didácticas; pues permitieron ofrecer elementos para conceptualizar a los lectores, entender los procesos transaccionales de lectura, analizar la importancia

de la intervención pedagógica en el proceso lector y comprender la relevancia de los intercambios comunicativos (intersubjetivos) en la resignificación de las obras literarias.

1.2 Aportaciones psicopedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

Cuando se diseña una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura es imposible soslayar la importancia del aprendizaje y la necesidad de estudiar, comprender e interpretar la forma en la que los lectores se aproximan a los textos literarios para decodificarlos, interactuar con ellos y extraer significados; a partir de los elementos conceptuales, afectivos, lingüísticos y culturales de los que disponen.

Aunque son varias las perspectivas que han surgido para el desarrollo de los estudios literarios como los enfoques tradicionales (el historicismo, el formalismo y la estilística) y los enfoques teórico-críticos (semiótica literaria, pragmática literaria, estética de la recepción, teoría de la deconstrucción, teorías feministas); en este programa de intervención el proceso lector se concibe desde los enfoques actuales, que se centran en los marcos psicopedagógicos, como el constructivismo y la teoría transaccional de Rosenblatt (2002).

La literatura como un medio de exploración y como “una forma de intensa actividad personal en la que se ponen en juego multitud de aspectos personales, sensitivos e imaginativos” (Dubois, 1995, p. 22) no sólo es un acto personal sino también un acto social. La lectura navega desde lo intrapersonal hasta lo interpersonal; es decir, atraviesa un proceso de internalización progresivo (Vigotsky, 1979), pues implica, ante todo, un diálogo que se establece con los otros -autor y otros lectores- para contrastar, negociar y compartir significados.

En la enseñanza aprendizaje de la literatura la interacción ofrece la oportunidad de retroalimentar y construir conjuntamente el texto. Es por esto que el constructivismo sociocultural queda develado como un enfoque ideal para abordar la problemática, al favorecer la concepción del estudiante como un sujeto activo, como un agente social, que recupera sus experiencias y conocimientos a lo largo del proceso de lectura.

En esta propuesta de intervención no se prioriza al constructivismo desde su dimensión epistemológica; esto es, como “determinado paradigma del psiquismo humano en el que son tributarias una amplia gama de teorías psicológicas, entre las que se encuentran las teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje y de otros procesos psicológicos” (Coll, 2005, p.159). Lo que se recupera fundamentalmente son los enfoques constructivistas, definidos por Coll como “las propuestas específicamente orientadas a comprender y explicar los procesos

educativos, o las propuestas de actuación pedagógica y didáctica que tienen su origen en una o varias teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje o de otros procesos psicológicos” (2005, pp.158-159).

Aunque el constructivismo psicogenético constituye una base fundamental para explicar los procesos de adquisición del conocimiento, los fundamentos conceptuales más socorridos en este trabajo corresponden al constructivismo sociocultural y al constructivismo sociolingüístico, pues ofrecen constructos teóricos para comprender los procesos de co-construcción que hacen los sujetos de un texto literario; la manera en la que recuperan sus esquemas cognitivos y culturales en la interacción y en el uso del lenguaje, como ocurre con estrategias como los debates y los cafés literarios.

En el caso del paradigma cognitivista se rescata la idea del sujeto como un ente procesador de información, capaz de dar significado a lo aprendido, en palabras de Ausubel (2003) “cuando un referente dado significa realmente algo para un estudiante recibe el nombre de significado” (p.57). Desde este paradigma, “el sujeto es un agente activo cuyas acciones dependen en gran parte de las representaciones o procesos internos que él ha elaborado como producto de las relaciones previas con su entorno físico y social” (Hernández, 2006, p. 124).

Al implicar la lectura un tratamiento sistemático de la información para la extracción de significados y al concebirse al lector como un sujeto cognoscente, cobran relevancia las categorías cognitivas como la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje y el pensamiento.

El paradigma cognitivista permite, además, “explicar y describir la naturaleza de las representaciones mentales, determinar el papel que juegan dichas representaciones en la producción de las acciones y conductas de las personas” (Hernández, 2006, p.121). De acuerdo con este paradigma, la cognición se da en función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental.

Por lo tanto, las aportaciones sobre el aprendizaje significativo ofrecen elementos para reconocer la importancia de los esquemas previos y las representaciones mentales en la comprensión del discurso escrito. Para Ausubel (2003) “leer es, esencialmente, un asunto de aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo” (p. 73).

El aprendizaje significativo de la literatura (Reyzábal y Tenorio, 2004) – entendido como un “proceso mediante el cual se relaciona la información con algún aspecto ya existente, y relevante para esa nueva adquisición, en la estructura cognitiva” (p.12)-implica que la mente no es un simple almacén que acumula información, sino

que atraviesa un proceso gradual y constructivo mediante el que asimila conocimientos cuando los nuevos se incorporan a los ya existentes o los acomoda cuando debe modificar sus esquemas, definidos éstos últimos como:

Los esquemas son construcciones informativas derivadas de la experiencia. Son representaciones genéricas, aunque procedan de material específico. Por lo tanto, reducen y simplifican la información de la realidad, al tiempo que representan realidades diversas. Los esquemas disponen la información de modo organizado, facilitando el almacenamiento y recuperación de la información y sirviendo de guía en la comprensión. Los esquemas son elaborados individualmente, pero se comparten socialmente (Hernández 1996, p. 70).

Desde lo anterior, en este trabajo de investigación e intervención el estudiante queda definido como un ser cognoscente, activo y social que “reconstruye los saberes, pero no lo hace solo, porque ocurren procesos complejos en los que se entremezclan procesos de construcción personal y procesos auténticos de co-construcción en colaboración con los otros que intervinieron, de una o de otra forma, en ese proceso” (Wertsch, p.1993).

Llevado al ámbito de la literatura, la co-construcción de significados pone de relieve la interacción de los sujetos en el proceso lector, las aportaciones que hacen los estudiantes en torno de un texto y la manera en la que logran conjuntamente discutir e interpretar los discursos.

Una de las contribuciones esenciales que se recuperan de Vigotsky es la idea del sujeto como un ser eminentemente social, y del aprendizaje como un “proceso constructivo que tiene un carácter intrínsecamente social, interpersonal y comunicativo” (Colomina y Onrubia, 2005, p.415).

Para Carretero (1993), en el constructivismo:

[...] El individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (p.21)

Desde esta posición, la reconstrucción que hace el lector de un texto implica necesariamente considerar lo cognitivo, afectivo, social y cultural. Y es que para Hernández (2006), el estudiante es “un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar” (p. 232). De ahí que con el programa de intervención las obras literarias se hayan abordado de manera holística para que el estudiante pudiera relacionarlas con sus vivencias, con lo que acontecía a su alrededor y no fueran solo una trama descontextualizada y, por ende, no tuvieran una relevancia para él.

En el caso de la enseñanza, como elemento indisoluble del aprendizaje, ésta se concibe desde la perspectiva constructivista como “un proceso complejo de estructuración y guía, mediante apoyos y soportes diversos, de esa construcción; un proceso en el cual los otros estudiantes tienen un papel natural como fuentes potenciales de ayuda educativa” (Colomina y Onrubia, 2005, p.415). Esto significa que la enseñanza queda develada, al igual que el aprendizaje, en su dimensión social, interpersonal y comunicativa.

El profesor queda situado en relación con el estudiante “como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial del saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes” (Hernández, 2006, p. 234). Dicha mediación se orienta en este programa de intervención a que el estudiante pueda relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya sabe y lo que se pretende aprender.

En el proceso de enseñanza de la literatura, las acciones educativas cobran gran relevancia, pues como actos creativos, intelectuales y lingüísticos; los textos literarios obligan al lector a liberarse de sus presupuestos, de negociar significados e interpretar los discursos no sólo de afuera hacia adentro, sino también de adentro hacia afuera.

Desde la perspectiva de Vygotsky, la educación “es un proceso de humanización” (Cubero y Luque, 2005, p.138) y ligada al terreno literario, permite establecer procesos de intersubjetividad para comprender y aproximarse al otro. No puede, en consecuencia, negarse la importancia de la literatura como instrumento de socialización e interacción en el aula, como artefacto fundamental para pensar aprender y construir de y con los otros. La interacción permite no sólo construir significados conjuntamente, constituye también una auténtica oportunidad para lograr niveles superiores de desarrollo. De ahí la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo, como un concepto medular del paradigma sociocultural y que es definido por Vigotsky (1979) como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (En Hernández: 2006, p. 227).

El desarrollo potencial del estudiante –lector- implica dos condiciones importantes: la interacción con los otros y la ayuda ajustada de un compañero experto o del profesor, como mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes. En el caso de las sesiones de la literatura, esto demanda el diseño de actividades colectivas y mediadas que favorezcan la co-construcción de

las obras. Por eso el programa de intervención, como se notará más adelante, está muy orientado en la socialización; esto es, en los encuentros con el otro.

Con respecto de las ayudas ajustadas, el andamiaje (Hernández, 2006), como una metáfora de Jerome Bruner basada en la idea de Zona de Desarrollo Próximo, permite explicar la función tutorial de soporte o establecimiento de puentes cognitivos que crea el experto-enseñante para enseñar determinados contenidos al aprendiz-novato, de manera que el control sobre el aprendizaje sea traspasado y cedido progresivamente del docente hacia el estudiante. En el caso de la enseñanza de la literatura, el andamiaje permite que el estudiante logre alcanzar funciones psicológicas superiores que contribuyan a superar las dificultades en los procesos de comprensión e interpretación de una obra literaria.

En síntesis, las aportaciones psicopedagógicas aquí expuestas constituyen el fundamento para comprender que los procesos de construcción del conocimiento más específicamente, de la resignificación de los discursos literarios-se dan en dos fases: intersubjetiva e intrasubjetiva. De igual modo develan la importancia de la mediación y la regulación sociocultural en la negociación y co-construcción de significados.

1.3 Fundamentación pedagógica de los programas de Literatura

Al diseñar un programa de intervención para mejorar la enseñanza de la literatura es imprescindible saber cuál es la fundamentación pedagógica que han tenido los programas de estudio y qué sugerencias didácticas han planteado para trabajar los discursos literarios, pues eso permite determinar qué innovaciones pueden ofrecerse mediante la propuesta, a partir de los contenidos programáticos que integran el currículo disciplinar.

Previo a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, por ejemplo, el plan de estudios 1994 en el Colegio de Bachilleres privilegiaba la literatura desde la función poética de la lengua; particularmente daba prioridad a que el estudiante viera las obras literarias como el resultado de la visión particular de un autor, enmarcado en un contexto social e histórico y que fuese capaz de descifrarlas, interpretarlas y disfrutarlas como formas específicas de comunicación.

La literatura se estudiaba desde un enfoque basado en la lectura comentada del texto. Se destacaba la importancia del lector como elemento de la obra literaria, pues es él quien, a través de su análisis, interpretación y comentario del contenido, concebía el valor del texto, reconociendo en éste una realidad que se transforma desde la perspectiva particular de quien escribe y de quien lee (COBACH, 1994).

El método estaba inscrito en los procesos de transacción entre lector-texto-autor (Rosenblatt, 2002). De igual forma, la metodología se basaba en las perspectivas constructivistas. Las acciones didácticas partían de una problematización –dicho en palabras de Ausubel (2003), de un conflicto cognitivo-y se recuperaban dos dimensiones: la realidad misma del estudiante, lo que implicaba retomar su esquema referencial, y el conocimiento científico-cultural en su dimensión más amplia; esto es, ir de lo personal para extrapolarlo en la comprensión de la obra, entendida como una herramienta de comunicación artística.

Las fases que guiaban el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura eran fundamentalmente tres: que el estudiante incorporara información pertinente de los contenidos de estudio, la aplicara en situaciones más complejas; consolidara el contenido mediante ensayos, investigaciones, exposiciones que le permitieran darse cuenta de la trascendencia de la literatura en su vida cotidiana y, por lo tanto, lograra un proceso de desestructuración-reestructuración para llegar a conceptos más abstractos.

Aunque centrada en los procesos, la literatura tendía –como en el plan actual-a materializar los aprendizajes en productos concretos: reseñas literarias, comentarios, análisis intratextuales, debates, mesas redondas, reportes de lectura, exposiciones. La asignatura era, o al menos así lo sugería el plan de estudios, trabajada a manera de taller. El profesor asumía el papel de un guía que orientaba y dirigía al estudiante hacia las actividades tendientes a promover un desarrollo de habilidades y conocimientos, con el fin de que adquiriera el hábito por la lectura de textos literarios.

En este momento, con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), la literatura, como materia, ha dejado de ser un medio para fomentar la lectura y se ha inscrito sobre todo en una perspectiva utilitaria; encaminada a desarrollar habilidades escolares: “La materia tiene como finalidad que el estudiante logre enfrentar, de manera funcional, diversas situaciones cotidianas y académicas al usar eficientemente sus habilidades comunicativas” (COBACH, 2011, p.4).

Un aspecto importante de la RIEMS es que modifica el nombre de la asignatura; de ser sólo Literatura pasa a ser Literatura y Comunicación Integral. Aunque esta modificación no parezca algo relevante sí lo es, pues ahora el perfil que un docente necesita para dar la asignatura deja de ser exclusivo de los literatos, por lo que comunicólogos y periodistas también pueden impartirla, lo cual hace que un mismo programa tenga diferentes orientaciones metodológicas y de contenido.

El enfoque que dirige actualmente la literatura en el Colegio de Bachilleres es por competencias. Según el Modelo Académico se pretende “crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan

movilizar, de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas” (COBACH, 2011, p. 40)

Si bien en la RIEMS se habla de la literatura como un medio para optimizar la sensibilidad artística, desarrollar el pensamiento crítico y favorecer el aprendizaje autónomo lo cierto es que, sin duda, la esencia de la materia se pierde. De hecho ni siquiera hay orientaciones en torno de la didáctica de la literatura, en torno de los métodos de análisis e interpretación de las obras. De ahí que este programa de intervención ofrezca formas de trabajar los textos.

Por otro lado, aunque con semejanzas con el plan anterior, en la RIEMS se considera para cada bloque temático: la problemática situada, los núcleos temáticos, los indicadores y niveles de desempeño y las estrategias de aprendizaje-enseñanza-evaluación.

El modelo actual del Colegio de Bachilleres se basa en la enseñanza centrada en el aprendizaje para que el estudiante desarrolle competencias genéricas y disciplinares. El docente funge, o eso se pretende en el modelo académico, como mediador y guía de las acciones del educando; diseña estrategias bajo el enfoque de secuencias didácticas, que, según la RIEMS, promueven el desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos.

Además, los contenidos se sintetizan en una situación didáctica que debe plantearse con base en la problemática situada de cada uno de los bloques temáticos y ajustarse de acuerdo con el contexto y necesidades particulares del grupo. Algunas de las estrategias fundamentales en el enfoque por competencias son: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Estudio de Caso (EC) y Aprendizaje por Proyecto (APP).

Se pide, también, que el docente diseñe las estrategias e instrumentos para evaluar las evidencias de aprendizaje; aplique los tipos de evaluación acordes con el momento del proceso educativo; utilice, modele y propicie el empleo de TIC como herramientas para la búsqueda, recopilación, uso y presentación de la información.

Los cuatro ejes articuladores del programa de literatura son:

1. Interrelaciones entre competencias genéricas y disciplinares básicas En el programa de estudio de la asignatura de Literatura y Comunicación Integral se establecen las competencias genéricas y disciplinares que permitirán al estudiante adquirir aprendizajes sustentados en un marco de conceptos, procedimientos específicos, estrategias cognitivas y metacognitivas, valoraciones éticas y apreciaciones estéticas de obras literarias.

Las competencias genéricas describen fundamentalmente conocimientos, habilidades, actitudes y valores integrados en el proceso de aprendizaje-

enseñanza-evaluación y permiten también el logro de desempeños en diferentes ámbitos (académico, laboral o de la vida cotidiana):

“En la Educación Media Superior las competencias permiten al egresado comprender el mundo e influir en él, son un apoyo para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida, además de generar una personalidad armónica. Las competencias genéricas no se circunscriben únicamente al ámbito escolar, pues se consideran transversales en el Plan de Estudios, es decir, son transferibles y refuerzan la capacidad de los estudiantes para adquirir y desarrollar otras como las disciplinares y las profesionales” (COBACH, 2011, p. 10)

Las competencias genéricas son once y se agrupan en seis categorías:

I. Se autodetermina y cuida de sí

- a. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- b. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- c. Elige y practica estilos de vida saludables.

II. Se expresa y comunica

- a. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

III. Piensa crítica y reflexivamente

- a. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- b. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

IV. Aprende de forma autónoma

- a. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

V. Trabaja en forma colaborativa

- a. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

VI. Participa con responsabilidad en la sociedad

- a. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
- b. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

- c. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Las competencias disciplinares de Literatura y comunicación integral que desarrollen los estudiantes son aquellas que circunscriben la adquisición de conocimientos conceptuales referentes al género narrativo, dramático, lírico; los que se consideran como un producto social específico en el que se destacan las perspectivas del autor y del lector. Los conocimientos procedimentales se muestran mediante una interpretación de textos representativos, entendiendo la obra como producto de su autor, de su contexto, y de la propia experiencia del lector.

2. Núcleos temáticos

Los núcleos temáticos que integran el programa plantean conocimientos declarativos, como: antecedentes y épocas del teatro, texto dramático, género dramático mexicano e hispanoamericano del siglo XX; género lírico, panorama de la poesía mexicana e hispanoamericana; y la vinculación entre la literatura y la sociedad, relacionando la novela latinoamericana contemporánea con el cine y otras expresiones del teatro y de la poesía como: canciones, calaveras, dichos, refranes, pastorelas, telenovelas, radionovelas y cine; conocimientos procedimentales como la creación de una reseña, la representación dramática, la lectura en voz alta, el análisis de texto literario y la oratoria; asimismo, valorar y describir el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.

3. Problemática situada

Cada uno de los bloques temáticos del programa de la asignatura presenta una problemática que genera conflictos cognitivos en el estudiante, encaminados a tener un acercamiento con los géneros literarios, entendidos como medios de expresión personal y social a partir de cuestionarse diversas interrogantes.

4. Evaluación

La evaluación se centra en los desempeños. Las evidencias son un elemento importante dentro de este proceso; permiten la relación entre las competencias señaladas en el programa de estudio y el nivel de desempeño esperado. La evaluación por desempeños implica un proceso que debe realizarse antes, durante y al final del curso, aplicando evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Las tareas son evaluadas, a partir de indicadores previamente establecidos y con instrumentos como: rúbricas, listas de cotejo, cuestionarios y portafolio de evidencias.

Indicadores de desempeño

Los indicadores son criterios que muestran las competencias que el estudiante deberá adquirir y ampliar. En el Campo Disciplinario de Lenguaje y comunicación se hace énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante, su gradación y aplicación en ámbitos diversos.

Niveles de desempeño

Los niveles de desempeño son la expresión objetiva de las competencias que demuestra el individuo cuando realiza una tarea o actividad. Se refieren a la calidad, complejidad y autorregulación respecto a los atributos de las competencias.

Los niveles de desempeño abarcan las dimensiones cognitivas (habilidades de pensamiento), procedimental (uso significativo del conocimiento, destrezas) y actitudinal (disposición asertiva para actuar en diferentes situaciones, además de la formación en valores). Los niveles se expresan en indicadores que van desde excelente hasta insuficiente.

A manera de síntesis puede afirmarse que son muchos los resquicios que se pueden encontrar en el actual modelo pedagógico para la enseñanza-aprendizaje de la literatura en el Colegio de Bachilleres. No se consideran los intereses de los estudiantes. Además, muchas veces los contenidos se fuerzan al adaptarse a la problemática situada que se propone al inicio de cada bloque. Esto provoca que las actividades sugeridas se desbalaguen y terminen por olvidar lo más importante: el proceso de lectura.

Bajo este escenario, uno de los aspectos más loables del programa de intervención que se desarrolló fue que las estrategias didácticas estuvieron inscritas en los contenidos curriculares. Los debates, maratones y cafés literarios; así como las representaciones teatrales y la elaboración de historietas tuvieron siempre un contenido temático que orientaba el trabajo. La diferencia o la innovación, si así puede llamársele, fue que se recuperó la esencia de la asignatura, la posibilidad de ver en las obras algo más que un requisito de acreditación.

Por lo anterior, se buscó que las estrategias propiciaran el intercambio de ideas; esto es, la negociación de significados; propiciaran la creatividad, la reflexión y el análisis. Para esto, se trató que la clase de literatura fuese un taller; un espacio de coconstrucción que por un lado mejorara el proceso de comprensión de textos literarios y, por el otro, que fomentara el gusto por la lectura. Así pues, se confirma la idea de que los planes no tienen por qué cuadrar el trabajo docente, pues el profesor al concebirse como un agente de transformación puede hacer las adecuaciones pertinentes; en función de lo que a sus estudiantes les preocupa, les motiva y les dificulta del proceso lector.

1.4 La trascendencia de la literatura

A lo largo de los apartados anteriores se ha definido a la lectura desde diferentes perspectivas y se ha explicado el proceso lector, sin embargo, no se han especificado cuáles son las bondades de la lectura. La intención aquí es hacer una breve descripción sobre éstas para determinar la relevancia de trabajar un programa de intervención para la enseñanza de la literatura.

Primero, habría que señalar que como muchas otras prácticas culturales la lectura es polifacética y, aunque siempre informa, se presenta en dos dimensiones: informativa y recreativa, que se funden, interrelacionan y complementan de acuerdo con las motivaciones del lector. De acuerdo con las necesidades e intereses particulares de cada persona, se pueden señalar algunas funciones de la lectura (Solé, 2000):

Función cognoscitiva. Satisface necesidades de información de distinta índole y desarrolla el lenguaje y las operaciones mentales. Estimula el espíritu científico y analítico, lo que permite, a su vez, hacer comparaciones, analogías y emitir juicios críticos (periódicos, revistas, ensayos, tratados; obras filosóficas, históricas).

Función instrumental. Sirve para obtener información específica sobre un tema y para seguir instrucciones que indiquen la forma de actuar o de realizar alguna actividad (recetarios, reglamentos, leyes, códigos).

Función afectiva. A través de la identificación con situaciones y personajes, ayuda a resolver conflictos, a satisfacer necesidades de tipo emocional y a enriquecer el mundo del individuo (novelas, cuentos, obras de teatro).

Función de socialización. Permite el conocimiento de las raíces culturales de los pueblos, contribuye en la formación de identidad y facilita la comunicación y las relaciones humanas (leyendas, mitos).

Función de sensibilización. Otorga elementos para apreciar las diferentes manifestaciones del arte y sensibilizar a la persona para el conocimiento de lo estético (guiones de cine, radio y televisión).

Función de evasión y recreación. Representa una posibilidad lúdica y placentera de utilizar el tiempo libre. También estimula la imaginación y desarrolla el potencial creativo del lector (novelas, cuentos, poemas, diarios, registros de experiencias).

Si bien son importantes las seis funciones de la lectura descritas. En este trabajo, sin embargo, se priorizan fundamentalmente cuatro –afectiva, de socialización, de sensibilización, de evasión y recreación– pues se considera que éstas pueden ser el anzuelo para que los lectores “se encuentren así mismos en los textos” (Sarland,

2003, p. 160) y progresivamente adquieran el hábito por la lectura de textos literarios. Y es que la práctica cotidiana y placentera del acto lector estimula en el lector su capacidad de expresión y comprensión, despierta su sensibilidad estética y creativa, propicia una actitud de diálogo y contribuye a su desarrollo intelectual y afectivo, pues en la medida en que una persona desarrolle y domine sus capacidades de comunicación se integrará con mayor seguridad a su sociedad, la comprenderá y asumirá frente a ella una actitud participativa y activa.

Por otro lado, la lectura satisface diversas necesidades, sensibiliza; estimula la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico y reflexivo. Además, propicia el desarrollo de habilidades esenciales para el proceso de comunicación. Reyzábal y Tenorio señalan entre las bondades de la lectura que:

Sirve para enriquecer el léxico, para transformar la función comunicativa de mecánica en consciente y autoelaborada; colabora en la mejor comprensión de la cultura en general y de las artes en particular; fomenta la fantasía, encauza la emotividad, agudiza la visión crítica, desarrolla el gusto estético, aporta contenidos metalingüísticos y extralingüísticos, motiva hacia otros saberes resultando especialmente adecuada para la adquisición de destrezas y el reconocimiento de normas. (2004, p. 28)

La lectura, según Cassany (2000), juega un papel trascendental en el desarrollo de habilidades comunicativas como:

Escribir. Porque a través de la escritura se puede expresar lo leído, el mensaje captado del texto y su interpretación. Y es que al escribir se hace consciente el vínculo entre el que escribe y el que lee, pues se buscan las palabras que puedan traducir ideas e imágenes, crear ambientes y delinear personajes.

Escuchar. Al leer o escuchar las lecturas de otros, se agudiza la capacidad auditiva, la retención y la memoria, se discriminan sonidos e informaciones de acuerdo a propósitos específicos que facilitan la comprensión de mensajes y la apropiación de conocimientos. Los textos que incluyen diálogos, por ejemplo, refuerzan la relación entre escuchar y hablar y hacen evidente la importancia de poner atención a lo que se oye para dar una respuesta ágil, coherente y adecuada.

Hablar. La lectura optimiza la comunicación oral, ya que al leer se reconocen palabras y conceptos; se amplía el vocabulario y se aprenden nuevas formas de expresión que enriquecen y facilitan la comunicación con nuestro entorno.

El programa de intervención buscó que la lectura fuese un detonante para que los estudiantes escribieran, hablaran y escucharan. La intención era la creación de canales de comunicación que contribuyeran a ser de las sesiones de literatura un espacio de encuentro con el otro, una posibilidad para establecer comparaciones,

categorías, constructos y dar cuenta de ellos, por ejemplo, mediante una obra de teatro, una historieta, una reseña crítica, un maratón o un debate literario.

1.5 Función social de la literatura

En el apartado anterior se ha descrito la relevancia de la lectura en ámbitos como el lingüístico, el cognoscitivo y el personal; sin embargo, la lectura, concretamente de textos literarios, va más allá de eso. Se posiciona también en lo social; al abarcar temáticas relacionadas con el poder, la democracia, la libertad, el ejercicio de la ciudadanía, la historia.

Y es que hoy el hedonismo y el consumo, pensar en los libros como una herramienta para concientizar y sensibilizar al sujeto en todas sus dimensiones, formarlo como un ciudadano activo; que cuestiona, crítica, pero que también propone y comprende al otro es una de las líneas de acción más trascendentes de la literatura y, por supuesto, uno de los aspectos más ambiciosos de este programa de intervención.

Sin duda, incidir mediante la literatura en lo social se vislumbra complicado ante un escenario que endiosa la tecnología y, por consiguiente, la modernidad, como los grandes redentores del progreso. De ahí que sea imprescindible replantear los valores que rigen la vida del hombre posmoderno, ampliar la perspectiva tan acotada que tiene del mundo en el que está inmerso. Por eso no extraña que Vargas Llosa critique la banalidad, el individualismo y el morbo que corrompe a las sociedades posmodernas; a quienes define como sociedades del espectáculo:

La civilización del espectáculo es cruel. Los espectadores no tienen memoria; por esto tampoco tienen remordimientos ni verdadera conciencia. Viven prendidos a la novedad. Olvidan pronto y pasan sin pestañear de las escenas de muerte y destrucción de la guerra del Golfo Pérsico a las curvas, contorsiones y trémulos de Madonna y de Michael Jackson. En nuestro tiempo se nos ha deparado el privilegio de convertir al entretenimiento pasajero en la aspiración suprema de la vida humana y el derecho de contemplar con cinismo y desdén todo lo que aburre, preocupa y nos recuerda que la vida no sólo es diversión, también drama, dolor, misterio y frustración (2009, p. 15).

Bajo este contexto, la literatura constituye, junto con muchos otros factores por supuesto, una manera para alcanzar la emancipación social, para convertirse en un agente del orden político y, por lo tanto, lograr la democratización de las sociedades: “La lectura puede ser la clave de una serie de desplazamientos en diferentes terrenos, y en particular contribuir a recomponer las representaciones, la identidad, las formas de pertenencia. Y, además, el preludeo de una ciudadanía activa y, por consiguiente, en la democratización de la sociedad” (Petit, 2011, p. 107).

El rompimiento de paradigmas y representaciones arraigadas en el imaginario y la idiosincrasia colectiva atenta contra el orden social, es una manera de rebelarse, de adquirir conciencia, de ser un peligro para el Estado. Por eso no es extraño que en Fahrenheit 451 (Bradbury, 2011) se prohíba la lectura, se quemen los libros por temor a que la gente se excite, cuestione lo que sucede.

Además, mediante la literatura se rechaza el determinismo social, la idea de que las cosas son así y no pueden cambiarse. Invita a una sublevación de las masas – no necesariamente violenta, sino intelectual-que le permite al hombre replantear su existencia, su porvenir y tomar decisiones de forma más lúcida: “Leer puede volverlo a uno rebelde, e infundirle la idea de que es posible apartarse del camino que le habían trazado otros, escoger la propia ruta, su propia manera de decir, tener derecho a tomar las decisiones y participar en un devenir compartido, en vez de siempre remitirse a los demás” (Petit, 2011, p. 105).

Por medio de la literatura el sujeto puede ejercer una ciudadanía con conocimiento de causa, no anclada en el estereotipo, en el discurso común; sin fundamento, sino en la capacidad para argumentar, para tener poder, para participar en la toma de decisiones y no ser sólo espectador: “A través de la lectura, aunque sea esporádica, los jóvenes se encuentran mejor equipados para resistir cantidad de procesos de marginación” (Petit, 2011, p. 17)

Por otro lado, si bien la literatura es buena parte ficción, también es cierto que la realidad recreada permite acercarse a otras formas de ser y pensar, da la posibilidad de entender mejor al otro, sin dejar de ser nosotros mismos. Pero además de no ser ajenos a los problemas que nos circundan: “Y si la lectura incita al espíritu crítico, que es la clave de una ciudadanía activa, es porque permite un distanciamiento, una descontextualización, pero también porque abre las puertas de un espacio de ensoñación en el que se pueden pensar otras formas de lo posible (Petit, 2011, p. 27).

La literatura es una herramienta para tolerar la diversidad; ya sea social, sexual, étnica; así como para combatir la desigualdad social, la marginación, la sumisión, el abuso del poder. La literatura es, fue y será, uno de esos denominadores comunes de la experiencia humana, gracias al cual los seres se reconocen y dialogan, no importa cuán distintas sean sus ocupaciones y designios vitales, las geografías y las circunstancias en que se hallen, e, incluso, los tiempos históricos que determinen su horizonte.

Los lectores de Cervantes o de Shakespeare, de Dante o de Tolstoi, nos entendemos y nos sentimos miembros de la misma especie porque, en las obras que ellos crearon, aprendimos aquello que compartimos como seres humanos, lo

que permanece en todos nosotros por debajo del amplio abanico de diferencias que nos separan.

Nada defiende mejor al ser viviente contra la estupidez de los prejuicios, del racismo, de la xenofobia, de las orejas pueblerinas del sectarismo religioso o político, o de los nacionalismos excluyentes, como esta comprobación incesante que aparece siempre en la gran literatura: la igualdad esencial de hombres y mujeres de todas las geografías y la injusticia que es establecer entre ellos formas de discriminación, sujeción o explotación.

Las obras literarias propician un diálogo entre lector-escritor, un encuentro de múltiples temas de la vida humana. Pedro Páramo (Juan Rulfo) es, por ejemplo, un acercamiento al dolor, la miseria, la injusticia y el erotismo; El laberinto de la soledad (Octavio Paz) permite discutir la tan valorada pregunta mexicana: ¿Por qué somos como somos?; La ciudad y los perros (Mario Vargas Llosa) implica replantear la idea de hombre en los países latinoamericanos, el poder y la corrupción que se gesta en la educación castrense; La Metamorfosis (Franz Kafka) es una crítica al egoísmo, el burocratismo asfixiante y la indolencia.

Son tantos los ejemplos en los que la literatura permea en la vida cotidiana que sería imposible agotarlos en estas líneas. El capitalismo imperante, donde la globalización y los medios de comunicación son los grandes dirigentes de los actos humanos, de sus ideales y valores; la literatura constituye una necesidad para lograr la sensibilización de hombres y mujeres; porque como expresión humana y creativa, la literatura enseña que el fondo subyuga la forma; la conciencia social la banalidad y la democracia la represión.

La calidad de la educación que se prioriza en las políticas del Estado y que se ancla en la cobertura, la equidad y la eficacia no es suficiente para sobrevivir en el siglo XXI. Una condición imprescindible –junto con muchas otras– para hacer frente a los cambios que se viven actualmente es la formación de lectores autónomos, que denuncien sus inconformidades sociales. Sin embargo, las escuelas –a las que valdría llamar neoliberales– son enemigas de la lectura, por eso en la agenda educativa sólo queda en discurso la promoción literaria.

Al respecto, el escritor mexicano Felipe Garrido enfatiza la importancia de ver la lectura como un elemento de emancipación social al afirmar que “Cuando nuestras escuelas reconozcan la importancia de la lectura autónoma y decidan formar lectores capaces de escribir, tendremos todo lo que nos hace falta, mejores estudiantes y mayores oportunidades de vivir en un país más próspero, más justo, más democrático” (2005, p.45).

Colomer (2002) plantea que en la actualidad la escuela no debería enseñar literatura, sino a leer literatura. Esto significa renunciar a la literatura como objeto

académico y resignificarla; ver en ella una posibilidad para la construcción de sociedades más democráticas y justas. De ahí se desprende la premisa de que: “no se enseña literatura para que todos sean escritores, sino para que ninguno sea esclavo” (Rodari, 1985, En Colomer, 2010, p. 44).

Bajo la premisa anterior, este programa de intervención priorizó la enseñanza-aprendizaje de la literatura desde una perspectiva situada y crítica; que recuperó las problemáticas que aquejan a las sociedades actuales. Los textos fueron vistos como un reflejo de lo que acontece en la vida cotidiana y, en consecuencia, un medio para cuestionar, analizar y criticar la realidad circundante. Y es que ver las obras literarias como generadoras de conciencia social implica transformar la práctica docente, rechazar la educación bancaria y dejar de ver al sistema educativo como “el más importante aparato ideológico del Estado” (Althusser, 1971. En Sarland, 2003, p. 29).

La idea fue que los estudiantes encontraran en la literatura una oportunidad para reflexionar en torno de aquellas situaciones que actualmente se viven como algo natural y que al abordarse en los textos podían replantearse. Entre los temas que se recuperaron destacan, por ejemplo, el machismo (Arráncame la vida de Ángeles Mastreta), la prostitución (Canonicemos a las putas de Jaime Sabines), la violencia intrafamiliar (Réquiem con tostadas de Mario Benedetti), el vacío existencial (La Tumba de José Agustín), el consumismo (El monopolio de la moda de Luis Brito García) o la corrupción (Cómo pasar matemáticas sin problemas de Alejandra Licona).

1.6 ¿Qué obstaculiza la formación de lectores?

Si bien es cierto que cada vez que se gestionan una serie de actividades que permitan fomentar la lectura se mira en positivo, lo cierto también es que los resultados cada vez han sido más lastimosos. ¿Qué se ha hecho mal? ¿Por qué no se ha logrado algo relevante? ¿Quiénes son los responsables? Para discernir sobre estas preguntas no está de más hacer una retrospectiva sobre lo que ha pasado, a fin de hacer algunas conjeturas sobre el problema.

Aunque desde hace mucho tiempo se han hecho varias campañas de fomento a la lectura, los resultados han influido poco; la gente no lee: “De acuerdo con la Encuesta Nacional de Lectura, en México los mayores de 12 años leen en promedio 2.9 libros al año, mientras en España la cifra alcanza 7.7, en Portugal 8.5 y en Alemania 12, con lo cual aquí se tienen los índices de lectura más bajos del mundo” (La Jornada, 7 de diciembre de 2011, p.12).

Para nadie es una novedad que la gente no lee, por eso más que proporcionar el dato duro, las líneas de acción tendrían que apuntar en torno de los obstáculos o

las razones que lleva a los sujetos a mantenerse apartados de la lectura para trazar programas a los que se les dé continuidad y que partan de políticas de Estado honestas, que reflejen un compromiso real, sin embargo: Las campañas para que la gente lea son hipócritas. Nuestras sociedades no creen en la importancia del acto intelectual. Los gobiernos le tienen mucho miedo. Cualquier gobierno prefiere un pueblo estúpido a uno inteligente que lea y cuestione las cosas. (Manguel, en Garrido, 2002, p. 61)

Por otro lado, para entender las escasas prácticas lectoras es necesario considerar el contexto social, económico y cultural que vivimos actualmente. Y es que una sociedad en la que está arraigada la idea de la inmediatez, el utilitarismo, el mejoramiento del nivel adquisitivo, el espectáculo y la indiferencia; la literatura es algo que sobra, que simplemente no tiene relevancia para el sujeto.

Hoy, la mayoría de los jóvenes están prendidos a la radio, la televisión; pero muy particularmente a la internet; por eso no es de extrañar que “prefieren el cine o la televisión, que identifican con la modernidad, con la velocidad, con la facilidad, a los libros; o prefieren la música o el deporte que son placeres compartidos. El tiempo del libro habría pasado, no tendría caso lamentarse ante esta realidad. (Petiti, 2011, p.15)

Una sociedad cuyos ideales son irreflexivos y banales es lo que Lipovetsky denomina sociedad posmoderna, caracterizada por ser:

Aquella en la que reina la indiferencia de masa, donde domina el sentimiento de reiteración y estancamiento, en que la autonomía privada no se discute, donde lo nuevo se acoge como lo antiguo, donde se banaliza la innovación, en la que el futuro no se asimila ya a un progreso ineluctable [...] La cultura posmoderna es descentrada y heteróclita, materialista y psi, porno y discreta, renovadora y retro, consumista y ecologista, sofisticada y espontánea, espectacular y creativa (2006, pp. 9-11)

La condición económica y social -sin caer en determinismos, por supuesto-también es un obstáculo a considerar en la formación de lectores. Los libros no son algo común en hogares marginados, que no alcanzan a reconocer el valor social y estético del arte. Además, la literatura, como ya se había afirmado anteriormente, casi siempre es elitista; pues se concentra en los ámbitos burgueses, donde se produce, se lee y se critica.

Se ha demostrado que quienes tienen un mayor poder adquisitivo tienen también más posibilidades de acercarse a la lectura de textos literarios. De hecho, el último reporte de la OCDE en torno de las prácticas lectoras así lo revela al apuntar que “72 por ciento de los estudiantes aventajados económica, social y culturalmente

dijeron que leen a diario por gusto y 56 por ciento de los estudiantes sin ventajas socioeconómicas señalaron lo mismo” (La Jornada, 7 de diciembre de 2012, p. 12).

Aunque no siempre, el entorno familiar también desempeña un importante factor para formar lectores. Aquellos niños que cuentan con materiales de lectura en casa, que han visto leer a sus padres o que les han leído en voz alta es altamente probable que adquieran el gusto por la literatura: “Varias investigaciones han hablado de la importancia de familiaridad temprana con los libros, de su presencia física en el hogar, de su manipulación, para que un niño se convierta más tarde en un lector”. (Petit, 2011, p. 146).

De manera frecuente, la escuela es el único espacio que tiene el estudiante para acercarse a la lectura. De hecho, a los centros escolares se les ha señalado como responsables de los bajos índices de lectura y de las deficiencias lectoras de los estudiantes. Si bien es cierto que no puede delegarse toda la problemática a la escuela, pues depende de diversos factores y requiere de la participación de varios sectores sociales, culturales y hasta políticos; también es cierto que ha dejado mucho que desear.

La escuela se ha centrado, y con resultados negativos, en optimizar las microhabilidades del proceso lector (Cassany, 2000); es decir, en las habilidades básicas para decodificar, oralizar y retener aspectos literales de un texto. Hoy día parece obsoleto que las iniciativas de lectura de la SEP estén enfocadas en elevar el número de palabras que un sujeto lee por minuto; es decir, de hacer del acto lector una tarea mecánica, casi irreflexiva. Esto es coherente si consideramos que durante muchos años la enseñanza y la práctica del lenguaje se han centrado más en atender la forma que su significación afectiva y cognoscitiva. La mayoría de los profesores, según el diagnóstico, piden a sus estudiantes lecturas ajenas a sus intereses y expectativas, lo que genera una práctica mecánica y fútil del proceso comunicativo.

Por otro lado, la escuela, la familia y hasta los discursos que promueven la lectura ponderan su valor utilitario en menoscabo del cúmulo de experiencias que pueden generarse mediante los textos: “Se privilegia que los hijos lean para alcanzar el conocimiento, para tener buenas calificaciones en la escuela” (Petit, 2011, p.129).

Por desgracia, la escuela se convierte a menudo en el lugar donde los estudiantes se alejan de la literatura, donde pierden el interés o el encanto que alguna vez pudo generarse. En Educación Media Superior, que es donde se inscribe este trabajo, la literatura, según el diagnóstico, casi siempre se ve acartonada; teórica, anclada en datos, corrientes literarias y autores: “En particular, en la preparatoria, donde la postura del lector debe ser mucho más distante y el acercamiento más erudito, muchos jóvenes pierden el gusto por leer” (Petit, 2011, p. 161).

Además, las lecturas clásicas muy frecuentemente desaniman al lector, el lenguaje retórico, la densidad de la historia, los contextos sociohistóricos que rodean el discurso terminan por aburrirlo y alejarlo de la literatura: “En todas las generaciones, las lecturas impuestas –en especial las de autores clásicos–han desalentado a leer” (Petit, 2011, p. 166). Con esto no quiero decir que no deban leerse los clásicos, eso sería absurdo, lo que sí afirmo es que hay que seguir un proceso gradual que parta de los contextos inmediatos del lector.

Como hipótesis puede conjeturarse que la dificultad para comprender los textos literarios obedece al capital cultural (Bourdieu, 1987), pues son el conjunto de conocimientos, ideas, valores y habilidades que han adquirido los sujetos a lo largo de su socialización lo que les permite o no acceder e interpretar las obras. Luego, entonces, al contextualizar este programa de intervención en una institución cuya matrícula se caracteriza por no leer, provenir de barrios marginados y tener poco acercamiento con diversas manifestaciones artísticas; las líneas de acción se encaminaron para que los estudiantes lograran dominar los códigos que se consideraban pertinentes –contexto, corriente literaria, modo discursivo, referentes léxicos, figuras retóricas–para que el lector se apropiara del texto.

Cuando se habla de apropiación de la obra se hace referencia a la generación de nuevas ideas; esto es, que los estudiantes construyan sus propios significados a través de la reflexión crítica de su realidad y la que se plantea en el texto. En otras palabras, que el lector resignifique lo que lee; un elemento central de esta propuesta de intervención.

La conclusión que subyace en todo este discurso es pesimista; una sociedad que no cree en el acto intelectual; por añadidura, tampoco cree en la lectura y difícilmente se acercará a ésta. Para leer es necesario encontrar sentido a los textos, tener la capacidad de dialogar con ellos, de establecer un proceso de reciprocidad, de transacción, para que las graffías adquieran voz, comuniquen. Es ahí donde se ubica este programa de intervención en la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

1.7 ¿Cómo fomentar la lectura en los jóvenes?

Como apunté anteriormente, el fomento de la lectura ha sido una constante en México. Campañas de lectura han sido varias, desde los Rincones de Lectura, La Biblioteca de Aula y muy recientemente el Programa Nacional de Lectura. Aunque loables, por supuesto, estos proyectos han dirigido sus líneas de acción en repartir libros.

Si bien es cierto que equipar a las escuelas de materiales de lectura es una condición para acercar a los estudiantes a la literatura, también es cierto que esto no es suficiente. Se ha echado de menos, por ejemplo, la importancia de brindar capacitaciones continuas y serias a los promotores de lectura; llámense activistas sociales, profesores, artistas, escritores.

Dice Petit (2011) que nadie puede dar algo que no tiene. En este sentido, un promotor de lectura que no lee o que no disfruta la experiencia de discutir y compartir sus ideas en torno de los textos, difícilmente contagiará el gusto por la literatura. Por eso, aunque reiterativo, formar promotores de lectura es una condición imprescindible para fomentar la lectura.

Un aspecto que según varios autores incide, también, en la empatía comunicativa entre texto-sujeto es el conocimiento que el docente tiene sobre el lector; esto, como un elemento relevante en la selección de textos. Al respecto, Rosenblatt afirma: “Si no se comprende al lector no se puede predecir qué texto en particular puede resultarle significativo o cuál puede ser la cualidad especial de su experiencia” (2002, p. 62). Esta hipótesis destaca el reconocimiento de los intereses de los estudiantes como una condición –aunque no la única– para hacer de la lectura un acto significativo; esto es, una experiencia auténtica, en la que se ponen en juego sensaciones, estados de ánimo, formas de concebir el mundo y de comprender a los otros.

En esta línea, para Rosenblatt, “deben proporcionarse libros que tengan algún vínculo con las preocupaciones, ansiedades y ambiciones presentes o pasadas del joven lector [...] Factores como los antecedentes generales, su nivel de madurez, historia lingüística, principales dificultades, y aspiraciones de los estudiantes, guiarán la selección de obras que haga el maestro para reanimar su atención” (2002, p. 98).

Luego entonces, lo anterior hace pensar en una intervención didáctica con conocimiento de causa; en un profesor que –desde la didáctica crítica– investiga, cuestiona e identifica diversos aspectos relacionados con el proceso lector de sus estudiantes: intereses, expectativas, dificultades para aproximarse a los textos, estrategias para interactuar con las obras, referentes culturales previos. De lo contrario, pensaríamos en una formación literaria rígida, descontextualizada y sucedánea:

“En muchos casos hay un abismo entre cualquier cosa que el joven pueda sentir realmente acerca del libro y lo que el profesor piensa que debería advertir el estudiante. Esto a menudo lleva al estudiante a considerar la literatura como algo académico, ajeno a sus propias preocupaciones y necesidades presentes.

Reconoce que la literatura tiene un aura tradicional, pero la descarta en cuanto concluyen sus días escolares” (Rosenblat, 1994. p.87)

Para que los jóvenes sientan atracción por la literatura tienen que verla como algo que rebasa los terrenos escolares. Rosenblatt (2002) señala que:

“Es necesario que el joven tenga la oportunidad y el valor de enfocar personalmente la literatura, de permitir que ella signifique algo directamente para él. La situación del salón de clases y la relación con el maestro debería crearle un sentimiento de seguridad. Habría hacerlo sentir que su propia respuesta a los libros es digna de expresarse. Esa atmósfera liberadora hará posible que tenga una reacción espontánea, abierta y honesta” (p.91).

Esto permite reconocer la trascendencia de la literatura como una oportunidad para la socialización de ideas; para vivir la literatura, más allá de los terrenos escolares. No pretendo generalizar porque los estudiantes son heterogéneos; con necesidades, gustos e intereses diversos, sin embargo, lo que sí es perceptible en muchos casos es que aquellos textos que llaman su atención –generalmente los que se relacionan con su mundo de referentes-favorecen su participación, pues logran extrapolar las situaciones de los discursos literarios a sus experiencias.

Por lo anterior, no extraña que el diagnóstico haya revelado que los temas que más agradan a los estudiantes en las obras literarias sean el amor, el erotismo, la amistad, el terror y la ciencia ficción. Al asegurar, entre otras cosas, que: Los temas de amor me agradan, las frases, su significado, el sentimiento al leer; piensas que te pueden ayudar en algunas situaciones parecidas a las de las historias (estudiante de cuarto semestre). Una hipótesis que se conjetura es que si la obra literaria no se vincula con las experiencias pasadas o las experiencias presentes del lector el discurso no cobrará vida para él. Habría, sin embargo, que cuestionar cómo influye el profesor en ese proceso o si el texto por sí mismo es suficiente para generar una respuesta positiva en el estudiante/lector.

1.8 ¿Qué son las estrategias de lectura?

A lo largo de este capítulo se intentó establecer una correlación entre la fundamentación teórica y la preconfiguración del programa de intervención. La idea fue entender el proceso lector, desde una perspectiva situada; es decir, desde el estudio de caso que se plantea aquí, para que emergieran las líneas de acción que constituyen la parte fundamental de este documento.

Y es que para lograr que la literatura tenga un impacto significativo en los estudiantes es necesaria una metodología que contribuya a los procesos de resignificación de las obras, a que los estudiantes se encuentren en el texto y puedan discurrir en torno de ellas. Para esto resulta más viable, debido a la naturaleza de este proyecto de investigación e intervención, el diseño de estrategias didácticas, definidas como “los distintos modos de plantear la acción didáctica en el aula, de acuerdo con el enfoque metodológico elegido y los objetivos establecidos” (Prado, 2004, p. 93).

Las estrategias didácticas son un conjunto de acciones que utiliza un estudiante de manera controlada, intencionada, voluntaria y adecuada, por su flexibilidad y adaptación a cualquier tarea. De acuerdo con Monereo (2007) existen tres rasgos importantes por los que se debe regir una estrategia: a) debe de ser controlada y no automatizada; b) requiere de reflexión profunda sobre el modo de emplearlas y c) la capacidad del aprendiz para seleccionar la más adecuada respecto de la tarea que está por realizar.

Con base en el diagnóstico, el marco referencial y las sugerencias de los estudiantes; se diseñaron seis líneas de acción que permitieron abordar la literatura desde una perspectiva más auténtica, lúdica y activa; permitiendo que los estudiantes expresaran sus ideas en torno de las obras. La idea fue orientar el proceso de lectura, guiar a los estudiantes en la reconstrucción de los textos, pero progresivamente delegarles la responsabilidad a ellos para que dieran cuenta del texto mediante un producto concreto (historieta, reseña, dramatización, debate).

Las líneas de acción que se propusieron en este programa de intervención fueron:

- a) Taller de Teatro
- b) Maratón Literario
- c) Cafés Literarios
- d) Debates Literarios
- e) Cine y Literatura
- f) Estrategias de lectura para la comprensión de textos literarios

La ventaja de las estrategias didácticas propuestas es que los pueden adecuarlas a diversas situaciones; ajustarlas según la tarea y lograr el propósito perseguido. En este caso, las estrategias estuvieron encaminadas a optimizar los procesos de interacción entre el lector y el texto literario.

Díaz Barriga, agrega, sin embargo, que no es suficiente enseñar a los estudiantes qué pasos deben seguirse para realizar cada una de las estrategias didácticas para trabajar la lectura. Enfatiza, fundamentalmente, en la importancia del entrenamiento, en que el estudiante pueda reflexionar y decidir cuándo y cómo usarlas (2002, p. 299).

Bajo la premisa anterior, este trabajo buscó que los estudiantes autorregularan su proceso de lectura y desarrollaran de manera sólida, en términos de complejidad creciente, habilidades para aproximarse y comprender los textos literarios leídos. Las estrategias didácticas deben ser un medio para acercar a los jóvenes a la lectura, para orientarlos y, cuando se considere pertinente, permitirles que las empleen de manera autónoma.

CAPÍTULO SEGUNDO: DIAGNÓSTICO Y RESULTADOS

El trabajo realizado fue una intervención en la que se recuperaron instrumentos y procedimientos de los métodos cualitativos y cuantitativos. Se consideró que las aportaciones más significativas podían darse a partir de la intervención, ya que se utiliza para estudiar intensamente los antecedentes y las interacciones de un ambiente o unidad social específica, individual, grupal, institucional o de comunidad” (Eisner, 1998, p.25).

2.1 Naturaleza de la intervención

Se estudió a cuatro grupos del Colegio de Bachilleres plantel 4 “Lázaro Cárdenas” y se encuestó a 10 profesores de la academia de literatura para reconocer cuáles son las problemáticas, necesidades e intereses de la formación literaria de los estudiantes de dicho plantel. La intención fue contar con elementos para el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de intervención, que se trabajó con dos grupos de la citada institución.

La metodología fue mixta, el análisis fue cualitativo. Eisner afirma que “los estudios cualitativos tienden a estar enfocados” (1998, p.49), según el contexto. El método exige al científico identificarse con el agente social observado para comprender los motivos o un método que remita a la selección de los hechos y a la interpretación de los valores del observador (Schutz, 1990, p. 74).

La intervención tuvo como fundamento la interpretación y descripción sobre la manera en la que los sujetos construyen significados de una obra literaria y extrapolan sus experiencias para comprender un texto en relación con los otros. Al respecto, Blumer afirma: “El significado de los objetos para una persona emana fundamentalmente del modo en que éstos le han sido definidos por aquellos con quienes interactúa” (1982, p.8).

El diagnóstico estuvo orientado en lo que piensan los estudiantes sobre la literatura, sus encuentros y experiencias con ésta y los significados que le atribuyen, a partir de la mismidad y de la otredad; esto es, desde sus trayectorias de vida y desde sus relaciones con aquellos que los rodean. En este sentido, apuntó a los motivos que guían las acciones de los sujetos, al reconocimiento de sus necesidades, intereses, problemáticas e inquietudes relacionadas con su formación literaria. Para ello fue necesaria la participación, la inmersión y la empatía como investigador cualitativo.

Taylor y Bogdan, (1996. En: Álvarez – Gayou, 2003, pp. 23 – 27) coinciden, al respecto de estos elementos con Woods (1998, pp. 81-82) quien menciona:

“[...] para saber cómo ven las personas a otras es necesario comprender los puntos de vista de ellas tal y como son, identificar los problemas, intereses y decodificar el comportamiento simbólico. Esto implica negociar el acceso hasta las personas, desarrollar relaciones de confianza y amistad, de sociabilidad, inclusión con las demás involucradas, sensibilidad frente a los problemas y también saber apreciar los sentimientos y las orientaciones cognitivas”

Mediante el proyecto de intervención se trató de describir, explicar y comprender cómo los sujetos se enfrentan a un texto literario y cómo contrastan las posiciones ideológicas con las del autor.

Aunque son varias las líneas y ámbitos de investigación de la Didáctica de la Literatura, la propuesta estuvo centrada en los procesos relacionados con la construcción de significados; saber qué relación hay entre contenidos procedimentales y conceptuales en el proceso de este aprendizaje, qué relación hay entre modelos de enseñanza y aprendizaje, cómo inciden los materiales, cómo adecuar las programaciones, qué estrategias de enseñanza son más adecuadas para promover el aprendizaje, cómo se lleva a cabo la comprensión e interpretación del texto.

Fue imprescindible considerar aspectos de la investigación centrada en contextos; esto es, el conjunto de rasgos que determinan las relaciones sociales y las prácticas culturales en un entorno físico (comunidad), en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las expectativas, intereses y necesidades de los estudiantes; pues la propuesta no sólo quedó en lo teórico, sino también en la intervención docente. Para la construcción del programa de intervención fue necesario llevar a cabo tres fases:

- a) Diagnóstico para reconocer las problemáticas, necesidades e intereses relacionados con el proceso de formación literaria de estudiantes que cursan el bachillerato.
- b) Diseño y aplicación de un programa de intervención para mejorar los procesos de comprensión lectora y fomentar el gusto por la literatura a través de diversas acciones didácticas.
- c) Evaluación de la propuesta de intervención para reconocer los alcances y las limitaciones de la propuesta didáctica.

2.1.2 DIAGNÓSTICO

El proceso del diagnóstico, según Sañudo (1997), está determinado por un conjunto de tareas y diversos momentos necesarios y relacionados que en ocasiones no siguen una sucesión lineal, sino en circular o en espiral para reconocer concretamente las problemáticas existentes. El proceso de diagnóstico comprende, desde la perspectiva de Padilla (2002), las siguientes tareas:

- A. Planeación y delimitación inicial.
- B. Recogida de información.
- C. Interpretación y valoración de la información.
- D. Toma de decisiones y programa de intervención.

Esta primera parte del trabajo se llevó a cabo en aproximadamente dos meses, pues fue el tiempo en el que se generaron, aplicaron e interpretaron los instrumentos para el reconocimiento de problemáticas y necesidades relacionadas con el proceso lector.

EL OBJETIVO

El objetivo fue: identificar las necesidades, problemáticas y prácticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la literatura en el Colegio de Bachilleres plantel 4.

EL ESCENARIO

Los sujetos de la investigación-intervención tuvieron como escenario el Colegio de Bachilleres plantel 4 “Lázaro Cárdenas”, ubicado en Rosa María Sequeira s/n esquina con Manuela Sáenz 6ª. Sección de la Unidad Infonavit-Culhuacán, C.P. 04480. Coyoacán, Distrito Federal.

LOS SUJETOS

Los sujetos. La población estuvo conformada por 107 estudiantes y por los 10 profesores de la academia de literatura de dicho plantel. La selección de la población se hizo bajo el muestreo no probabilístico, de modo que, aunque no tiene una representatividad factible de ser generalizada puede constituir un parámetro para hacer conjeturas e intervenir y comprender las situaciones investigadas en contextos parecidos.

Las características más significativas de los sujetos son:

Estudiantes:

- Los sujetos de la investigación fueron 107 estudiantes del Colegio de Bachilleres plantel 4 “Lázaro Cárdenas”.
- Fueron 77 hombres y 30 mujeres, cuya edad oscila entre los 16 y 22 años.
- Pertenecieron a dos grupos de tercero y a dos de cuarto semestre.

Profesores

- Diez profesores de la Academia de Literatura en el Colegio de Bachilleres plantel 4 “Lázaro Cárdenas”.
- La edad oscila entre los 32 y 60 años.
- Son egresados, fundamentalmente, de tres instituciones: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de Metropolitana (UAM) y del Colegio de México (COLMEX) con estudios, sobre todo, en Lengua y Literatura Hispánicas, Lingüística y Literatura Dramática.
- Tienen un promedio de 10 años como docentes de Taller de Lectura y Redacción, Comunicación y Literatura.

2.2. RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Se realizó mediante el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas. Los instrumentos que se emplearon fueron dos cuestionarios: uno para estudiantes y otro para profesores. (ver anexo: instrumentos). Las técnicas cualitativas fueron:

- a. Un diario narrativo que permitió observar el desarrollo del programa de intervención con una descripción de los procesos ocurridos en cada sesión. Mediante el diario narrativo fue posible recuperar los corpus lingüísticos de los estudiantes: los comentarios, dudas, predicciones e interpretaciones de las obras leídas; lo cual fue un aspecto medular para evaluar el programa de intervención.
- b. La observación participante que permitió observar y anotar las conductas de los estudiantes, atender las formas de socialización; orientar e interpretar la manera en la que interactuaban con las lecturas, las predicciones, dificultades, recapitulaciones y comentarios.

Las evidencias se constituyeron a partir de los productos realizados por los estudiantes a lo largo de la propuesta de intervención como historietas, obras de teatro, maratones literarios, mapas narrativos, carteles, reseñas, debates y periódicos murales. Las evidencias se generaron durante los cuatro meses en los que se desarrolló el trabajo de campo, que comprendió la aplicación y evaluación de la propuesta de intervención.

2.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO 42

Con respecto de los estudiantes

El diagnóstico tuvo como finalidad reconocer las problemáticas, estrategias didácticas, intereses y necesidades relacionados con la formación literaria de estudiantes que cursan tercer y cuarto semestre en el Colegio de Bachilleres Plantel 4 "Culhuacán". El instrumento fue un cuestionario mixto de 14 preguntas, divididas en las siguientes categorías (anexo 1):

1. Importancia de la literatura. Recupera la perspectiva que tienen los estudiantes sobre la literatura, la trascendencia que le atribuyen en lo académico y en lo personal.
2. Intereses literarios. En este apartado se reconocen las temáticas y discursos literarios que más agradan a los estudiantes donde se desarrolló la intervención.
3. Dificultades para la comprensión de textos literarios. Permite indagar cuáles son las principales problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes durante la lectura de textos literarios, así como las estrategias que ponen en práctica para aproximarse a la comprensión de éstos.
4. Enseñanza de la literatura. Enfatiza en el reconocimiento de aquellas actividades didácticas que son del agrado de los estudiantes durante las sesiones de literatura, con la finalidad de recuperar sus intereses para el diseño de una propuesta para la enseñanza significativa de la literatura.
5. Recomendaciones y propuestas. En este apartado los estudiantes exponen sugerencias que consideraran pertinentes para abordar la literatura de una forma interesante. Las propuestas dadas por los estudiantes, junto con las necesidades e intereses identificados, constituyeron el fundamento para que emergiera la propuesta de intervención.

A continuación, se hace un comentario de los resultados de cada una de las categorías. Los resultados expresados en gráficas de pastel, se encuentran en el anexo 2.

2.3.1. Importancia de la literatura

Recupera la perspectiva que tienen los estudiantes sobre la literatura, la trascendencia que le atribuyen en lo académico y en lo personal. El instrumento reveló que, para gran parte de la población estudiada, la trascendencia de la literatura es pragmática; al dar prioridad a su influencia en el acrecentamiento del vocabulario (63.6%) y en el mejoramiento de la ortografía (71%).

No obstante, el desarrollo de la reflexión y la crítica parecen ser aspectos a los que los estudiantes conceden altos grados de importancia, pues como se puede observar el 49.5 % lo define como muy importante y el 38.3% como importante.

Estos datos son muy significativos, pues revelan que los estudiantes son capaces de ver en la literatura una posibilidad para mirar y comprender el mundo desde una perspectiva que desentraña e interpreta significados. Aunque con menor frecuencia, cuando se pregunta a los estudiantes sobre la importancia de la literatura como una forma para fomentar la conciencia social, se nota un reconocimiento considerable sobre de este aspecto.

Para los estudiantes cuestionados, la sensibilidad artística que puede generarse a partir de la lectura de obras literarias es muy importante sólo en un 27%, lo que deja ver una diferencia significativa si lo comparamos con aspectos relacionados con el acrecentamiento del vocabulario o el mejoramiento de la ortografía.

Un aspecto al que muchos estudiantes conciben relevante dentro del proceso lector es la imaginación; la opción de ver en la literatura un medio para representar mentalmente situaciones y personajes diversos es para el 44.9 % muy importante y para el 44.9% importante.

Cuando se cuestiona a los estudiantes directamente sobre la trascendencia que tiene la literatura en este momento de su formación literaria, las respuestas transitan en terrenos diversos. Algunas respuestas se asocian directamente a lo académico con afirmaciones como: Porque ayuda día a día, con vocabulario, mejora mi ortografía y me da bases para dar una crítica sobre cierto tema (estudiante de tercer semestre).

Otras respuestas se relacionan directamente con la ampliación del bagaje cultural, pues para muchos de los estudiantes la literatura es una oportunidad para ampliar sus conocimientos sobre temas diversos, al asegurar, por ejemplo, que la literatura

es importante Porque nos ayuda a tener más cultura acerca de otros temas, otras épocas (estudiante de cuarto semestre).

De lo más significativo, en términos de extrapolación de lo literario a lo personal y lo afectivo, algunos estudiantes plantean que la literatura puede constituir una manera para comprender al ser humano y ampliar la perspectiva que se tiene sobre el mundo: Ayuda a la comprensión humana en sus diferentes contextos (estudiante de tercer semestre), La literatura es muy importante en la vida cotidiana porque nos ayuda a expresarnos mejor y también a tomar nuestras propias decisiones (estudiante de cuarto semestre)

Por otro lado, se pudo identificar que los estudiantes atribuyen cierta importancia a la literatura, al considerar que mediante esta materia tienen la posibilidad de fomentar la lectura autónoma y desarrollar habilidades para la comprensión de textos: Es importante porque nos debe fomentar el hábito por leer y comprender (estudiante de cuarto semestre).

En resumen, se pudo identificar que para los estudiantes la literatura tiene particularmente una relevancia académica al vincularla con el acrecentamiento del vocabulario, el mejoramiento de la ortografía y el examen de admisión al nivel superior. Pese a esto, también se nota una atribución, aunque menor, a cuestiones relacionadas con el desarrollo de la reflexión, la crítica y la adquisición de hábitos lectores a partir de la literatura.

Lo que se pudo identificar también es que la literatura, en los terrenos personales, tiene poca incidencia en los estudiantes, pues no ven en ésta una oportunidad para mejorar las relaciones interpersonales, divertirse o comprender mejor la condición humana.

2.3.2. Intereses Literarios

El reconocimiento de los intereses literarios y las perspectivas que tienen los estudiantes en torno de la literatura es uno de los objetivos que se persiguen en esta segunda categoría, la cual está a su vez se divide en concepciones que tienen los estudiantes en torno de la literatura, las temáticas y los subgéneros literarios que más les agradan.

Concepciones en torno de la literatura

Esta aproximación a la concepción del estudiante frente a la literatura ofrece oportunidades para saber qué significados y cómo se posiciona frente a los textos que se les ofrecen.

Al cuestionar a los estudiantes sobre la forma en la que definen a la literatura, los porcentajes mayores estuvieron centrados en cuatro concepciones: interesante, complicada y divertida. En contraste, las concepciones menos mencionadas son las relacionadas con la literatura como actividad placentera y recreativa.

El 46.7% señala que la literatura es casi siempre interesante y el 28.0% menciona que siempre lo es. No obstante, en la práctica se observa cierta apatía al iniciar la lectura de un texto, aunque sea interesante muchas veces los estudiantes se muestran renuentes a los textos que se les ofrecen.

Se observan porcentajes considerables en la concepción de la literatura como divertida, al alcanzar un 30.8% en casi siempre. Estos datos, sin embargo, contrastan con la concepción de la literatura como algo placentero (14.0%), lo cual hace pensar que en la primera se le atribuye un significado trivial; esto es, ligado al mero acto de pasarla bien; mientras que la segunda implica un conocimiento más profundo sobre la obra y, por lo tanto, el dominio de ciertas habilidades.

De igual forma, se identificó que para el 15.9%, la literatura es complicada casi siempre y 53.3% considera que a veces, lo es por cuestiones diversas: vocabulario, identificación de acciones principales, reconocimiento de las marcas de literariedad, clasificación de la obra por el género literario al que pertenece, intertextualidad, entre otras.

La literatura como parte del currículum de bachillerato constituye una de las materias obligatorias que deben cursarse para cubrir los créditos necesarios; de ahí que para el 13.1% sea siempre obligatoria y para el 21.5% lo sea casi siempre. Extraña, sin embargo, que para casi el 50% de la población, la literatura poco tenga que ver con la obligatoriedad si consideramos que es frecuente su renuencia para leer.

En lo que se refiere a la literatura como acto recreativo, se observan porcentajes por debajo de la media en casi siempre (33.6%) y siempre (26.2%), lo que significa que para más del 30% de la muestra estudiada la literatura es una experiencia poco asociada con la posibilidad de recrear; esto es, de atribuir nuevos significados a los textos.

Una de las concepciones que extraña, por los porcentajes registrados, es la de la literatura como algo inútil; el 62.6% de los estudiantes señaló que no lo es. Si este dato lo relacionamos con la relevancia que la literatura tiene para los estudiantes, el porcentaje queda justificado, pues se asocia con las bondades que ofrece la lectura: acrecentamiento del vocabulario, mejora ortográfica, fomento de una posición crítica y reflexiva.

Temáticas

Otro de los aspectos centrales de esta segunda dimensión del diagnóstico estuvo centrado en el reconocimiento de temáticas que interesan a los estudiantes, pues se considera un factor trascendente en el diseño y aplicación de la propuesta de intervención. En total, se ofrecieron 11 posibilidades temáticas a los estudiantes para que señalaran cuáles llamaban más su atención: amor, muerte, ciencia ficción, terror, misterio, historia, mitología, filosofía, política, amistad y erotismo. Los temas más mencionados por los estudiantes fueron seis: el amor, la ciencia ficción, el terror, el misterio y la mitología.

Para 80 de los 107 estudiantes (74.8%) gustan de temáticas relacionadas con el amor. Algunos argumentan, por ejemplo, que: Los temas de amor me agradan, las frases, su significado, el sentimiento al leer (estudiante tercer semestre); piensas que te pueden ayudar en algunas situaciones parecidas a la de las historias (estudiante tercer semestre).

En el caso de la ciencia ficción, para un 64.5% este tema es de los preferidos al asegurar que mediante este tipo de temáticas se estimula la imaginación, predicción y creatividad: Porque hacen imaginar las situaciones o lugares donde se encuentran los personajes (estudiante tercer semestre); Me transportan a la vida de los personajes y me adentro en los sentimientos (estudiante tercer semestre).

El terror como uno de las temáticas más abordadas por Edgar Allan Poe y Horacio Quiroga en la literatura, fue una de las opciones más señaladas por los estudiantes al alcanzar una frecuencia de 78 menciones, de los 107 estudiantes que integran la muestra, lo que equivale al 72.9%. Entre los argumentos que mencionan los estudiantes en torno de su preferencia por este tema, destacan: Porque mantienen en suspenso y alerta (estudiante tercer semestre); Porque mantienen despierta mi mente y hacen pensar en las acciones que pueden pasar en el texto (estudiante de cuarto semestre).

Un tema donde el suspenso es una constante, es el de misterio, mismo que fue también uno de los más mencionados por los estudiantes al alcanzar un porcentaje del 73.8%. Al igual que con el texto de terror, la mayoría de los estudiantes señalaron que el de misterio era una de las temáticas favoritas en los textos literarios por permitirles predecir, imaginar y mantenerlos a la expectativa.

Entre algunas de las respuestas que ofrecieron los estudiantes se pueden señalar las asociadas a la intriga: Porque me encanta el suspenso e ir descubriendo poco a poco la historia (estudiante de tercer semestre); Me mantienen en suspenso, estimulan mi imaginación, esto me mantiene interesado en seguir leyendo (estudiante tercer semestre); Porque hace más grata la lectura, más interesante y menos tediosa (estudiante de cuarto semestre).

Por último, una de las temáticas de mayor frecuencia (65.4%) fue la de mitología. Muchos de los estudiantes que la señalaron como una de sus preferidas la asociaron con el desarrollo de la imaginación, el conocimiento de la historia, con los intereses por las antiguas civilizaciones y cosmovisiones del mundo: Me gusta la vida que llevaban los dioses griegos, pues vivían con muchas mujeres hermosas, luchaban a muerte para defender sus intereses me llama la atención la mitología griega (estudiante de cuarto semestre).

Los temas que menos agradan a los estudiantes fueron: la historia, la filosofía, la política. Esto es muy revelador, pues indica que no hay una preocupación del estudiante por conocer, comprender y cuestionar el entorno; éstos últimos aspectos centrales de la propuesta de intervención.

Al hacer una comparación de temas por género se encuentran hallazgos muy reveladores, pues se ven claras diferencias en temas como el amor, la ciencia ficción, el misterio, la historia, la mitología y la amistad.

Temas que agradan más a los estudiantes

Los datos para orientar la selección de textos, podrían ofrecerse distintivamente de acuerdo con los intereses de los jóvenes y no ser impuestos de manera indiscriminada.

Los subgéneros literarios

La última parte de esta segunda dimensión del diagnóstico estuvo enfocada en el reconocimiento de los subgéneros literarios que más atraen la atención de los estudiantes. En total, se ofrecieron nueve opciones: cuento, novela, leyenda, mito, fábula, tragedia, comedia, farsa y poesía. Los resultados más significativos que se detectaron descansan fundamentalmente en seis discursos literarios: cuento, novela, leyenda, mito, comedia y poesía. En el caso del cuento como un texto literario que se caracteriza por su brevedad y por la aparición de escasos personajes, por ejemplo, el 56.1% señaló que este tipo de texto literario les agrada.

Si se relaciona con las temáticas, se puede determinar que los cuentos de terror, de ciencia ficción y de misterio son de los preferidos por más del 50% de los estudiantes que integran la muestra. Pese a ser la novela un discurso de mayor extensión y complejidad que el cuento, este tipo de relato también estuvo entre los más mencionados por los estudiantes al alcanzar un 50.5%; esto es, la mitad de la muestra.

Como ya se había señalado, el gusto de los estudiantes por temáticas relacionadas con la mitología fue de los más frecuentes, lo cual se confirma con la elección de textos como la leyenda y el mito que fueron dos de los subgéneros narrativos con mayor frecuencia; el primero con 84.1% y el segundo con 65.4%.

Otra de los textos literarios que también se ubicaron dentro de los más aceptados por los estudiantes fue la comedia, al relacionar este subgénero dramático con una lectura amena, divertida e interesante. Como se ve el 62.7% destacó este discurso literario como uno de sus preferidos.

La poesía fue también otra de las formas literarias que se encontró en el gusto de los estudiantes, al tener un 52.3%. Algunos estudiantes conciben esta expresión artística como un medio de sensibilización que les permite asociar el discurso con sus intereses y expectativas: Nos ayuda a comprender mucho mejor diferentes situaciones de nuestra adolescencia (estudiante de cuarto semestre); Es muy importante en la vida cotidiana porque nos ayuda a expresarnos mejor y también a tomar nuestras propias decisiones (estudiante de cuarto semestre).

En esta segunda parte del diagnóstico se revelaron aspectos centrales para el diseño de la intervención. Se reconoció que las concepciones más frecuentes que tienen los estudiantes sobre la literatura transitan en la idea de que ésta es interesante, pero complicada y obligatoria; muy poco ligada al aspecto placentero, pero sí con la diversión, con la idea de pasar un momento agradable, pero poco trascendente.

De igual forma el reconocimiento de las temáticas de agrado ofrece la oportunidad de considerar este aspecto en la selección de textos; también de reflexionar sobre la importancia de concebirlas como auténticas herramientas de crítica y reflexión social y política.

Por último, el reconocimiento de los subgéneros literarios que más atraen a los jóvenes permite la asociación con las temáticas y, por lo tanto, una parte central de la configuración de un programa de intervención significativo para la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

2.3.3 Dificultades para la comprensión de textos literarios

Esta tercera parte del diagnóstico comprende el reconocimiento y análisis de las principales problemáticas que enfrentan los estudiantes para aproximarse a comprender la literatura. Esta dimensión se divide en tres apartados: las dificultades del proceso lector, las estrategias empleadas por los estudiantes para la comprensión de textos literarios y los discursos literarios que más se complican a los estudiantes.

Dificultades del proceso lector

El instrumento reveló que una de las dificultades más frecuentes es el vocabulario; concretamente el significado que tienen ciertas palabras y que limitan la comprensión total del texto. Para el 53.3%, a veces el vocabulario es una dificultad.

Clasificar una obra literaria por género implica reconocer, entre otras cosas, el carácter del texto –objetivo, subjetivo-; el modo discursivo que prevalece-diálogo, narración, descripción, monólogo-y la forma de presentación del discurso-prosa, verso, prosa poética. Esto no es sencillo, demanda conocimientos conceptuales y procedimentales; de ahí que para el 45.8% esta tarea sea a veces compleja.

El reconocimiento de las marcas de literariedad (metáfora, prosopopeya, sinécdoque, metonimia, retruécano, hipérbole, oxímoron, antítesis) son frecuentemente una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes durante la lectura de textos literarios, sobre todo en poesía, pues las palabras son empleadas de manera connotativa; esto es, con significados diferentes al literal. La frecuencia de esta dificultad se observa al alcanzar 39 menciones en a veces, 36.4%, y 40 en casi siempre, 37.4%.

El contexto sociohistórico; es decir, el conjunto de rasgos sociales, culturales e históricos en los que se inscribe una obra, es, según el diagnóstico, a veces complicado de reconocer en un 39.3% y para el 31.8% casi siempre lo es.

Se observan frecuencias significativas en lo que respecta a la complejidad para reconocer los modos discursivos. Se registró un 37.4% en: a veces. Un 20.6% en: casi siempre. Esto es contrastante en la práctica, debido a que a la mayoría de los estudiantes se les facilita distinguir entre narración, descripción, diálogo; en ocasiones, sólo se observan problemas para establecer diferencias entre un monólogo y un soliloquio.

Una de las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes durante la lectura de textos literarios, es determinar la intertextualidad –es decir, cuando un texto remite a otro texto-ya que no tiene sólo que ver con desarrollo de habilidades, sino particularmente con el acervo cultural; con lecturas antecedentes que permitan asociar el discurso que se lee con el que se menciona en el mismo. En consecuencia, para más del 50% la intertextualidad es un elemento complicado al registrarse una frecuencia de 38.3% en a veces y 29.0% en casi siempre.

Las estrategias empleadas por los estudiantes para la comprensión de textos literarios

En esta parte del diagnóstico también hubo un interés por conocer qué estrategias de lectura emplean los estudiantes para superar sus dificultades lectoras, ya que se considera un aspecto relevante en el diseño de la propuesta de intervención. Se

pudo identificar que las principales estrategias que emplean los estudiantes para aproximarse a la lectura de textos literarios son: la formulación de predicciones a partir de lo leído y el subrayado de aspectos importantes de la obra.

La formulación de predicciones; esto es, las conjeturas o anticipaciones que hace un lector a partir de la información conocida es una estrategia durante la lectura que es empleada por los estudiantes a veces en un 25.2% y casi siempre en un 28.0%. El subrayado permite a los estudiantes discernir qué información es relevante en el desarrollo de la historia. Además, ofrece la posibilidad al lector de regresar a esos fragmentos subrayados cuando lo considere pertinente. Casi el 70% de los estudiantes emplean esta estrategia durante la lectura; 16,8% dice emplearlo siempre, 18.7% casi siempre y 30.8% a veces.

Un aspecto importante que pudo recuperarse en esta parte del diagnóstico fue que los estudiantes, por lo general, no emplean estrategias de lectura; es decir, que no cuentan con elementos metodológicos para sistematizar y comprender lo que leen. Por ejemplo, las anotaciones al margen del texto y la elaboración de mapas conceptuales son estrategias muy poco utilizadas por los estudiantes. Estos resultados permiten reflexionar en torno de la importancia de diseñar estrategias para la optimización de los procesos de lectura, concretamente de textos literarios, en los estudiantes de bachillerato, de ofrecer herramientas para el acercamiento, sistematización y desarrollo de habilidades críticas y reflexivas para el tratamiento de los textos.

Discursos literarios que más se complican a los estudiantes

Un último aspecto de esta dimensión del diagnóstico estuvo centrado en aquellos discursos literarios que se dificultan más a los estudiantes. En total se ofrecieron nueve opciones de las cuales se reconocieron tres de mayor frecuencia: tragedia, farsa y poesía. Esto es particularmente revelador, pues son el tipo de textos literarios, salvo la poesía, que a la mayoría de los estudiantes desagrada.

La novela es uno de los subgéneros narrativos que más se dificultan a los estudiantes. Esto obedece, sobre todo, a que la novela es de extensión considerable, con varios personajes, historias paralelas, diversos modos discursivos, alteraciones en el tiempo.

Se puede notar también que a un 33.8% de la población se le dificulta la tragedia, un subgénero dramático que, en efecto, es complicado por el tipo de vocabulario que se emplea, las funciones que cumple el coro a lo largo de la obra y la alusión constante a seres mitológicos y dioses.

Otro de los subgéneros dramáticos que los estudiantes señalaron como complicado fue la farsa. El 59.8% lo mencionó como un texto de difícil comprensión. El dato, sin embargo, en la práctica es contrastante –debido quizá a que no recordaron específicamente el aspecto conceptual del término-, ya que por lo general les agrada al presentarse en este discurso situaciones exageradas con tono jocoso y burlesco, así como por caricaturizar a los personajes. Emilio Carballido aborda este subgénero y por lo general a los estudiantes les agrada mucho.

Aunque la poesía fue señalada como uno de los discursos de mayor preferencia para los estudiantes en las dificultades asociadas con la comprensión de los discursos los porcentajes más altos se asociaron con la identificación de las marcas de literariedad. Este aspecto es trascendente, pues el lenguaje connotativo mantiene una relación muy estrecha con la poesía, lo cual puede ser una de las principales razones por las que los estudiantes conciben a esta manifestación artística como difícil de interpretar.

Sin duda, este tercer apartado del diagnóstico fue de los más reveladores y significativos para el diseño del programa de intervención, pues permitió identificar las problemáticas centrales que tienen los estudiantes para la comprensión de textos literarios (vocabulario, intertextualidad, temporalidad, clasificación de la obra por género literario, marcas de literariedad). De igual forma, en esta parte quedó develado que los estudiantes no emplean estrategias de lectura, salvo el subrayado y la formulación de predicciones, lo cual se pretende revertir mediante el programa de intervención.

2.3.4 La enseñanza de la literatura

Esta parte del diagnóstico estuvo centrada en el reconocimiento de las estrategias que emplean los profesores –desde la perspectiva de los estudiantes- en la enseñanza de la literatura, los criterios de selección de textos que los estudiantes consideran importantes y las actividades que en el proceso de enseñanza-aprendizaje conciben como interesantes para el tratamiento de los textos.

Actividades didácticas empleadas en la enseñanza de la literatura

Este apartado permite reconocer cuáles son las estrategias didácticas empleadas por los profesores, según los estudiantes, en la enseñanza de la literatura, a fin de estimar el tipo de tratamiento que dan a la misma; esto es, si se trata de una enseñanza de la literatura diacrónica, crítica, centrada en procesos o productos.

Mediante el instrumento se pudo identificar, por ejemplo, que las frecuencias más altas se dieron en actividades como: la lectura de fragmentos literarios, redacción de resúmenes, reportes de lectura, lectura en voz alta, exámenes y cuestionarios;

lo cual apunta hacia una enseñanza centrada en productos y en el aprendizaje de contenidos declarativos.

La lectura de fragmentos literarios es una de las actividades que más realizan los estudiantes al alcanzar más del 50% en las menciones. Esto es relevante en el proceso lector, pues indica que no hay un conocimiento total sobre la obra estudiada; que se presenta de forma fragmentada y, por lo tanto, no hay una comprensión global sobre ésta.

Por otro lado, se reconoció que una de las actividades que más se solicitan en las clases de literatura es la redacción de resúmenes al alcanzar un porcentaje de 29.0% en casi siempre y de 20.6% en siempre; es decir, en aproximadamente el 50% de las sesiones se trabaja mediante esta técnica. Sorprende, sin embargo, que los profesores pidan resúmenes de los textos literarios, pues es imposible extraer ideas principales y conectarlos, en todo caso sería más viable hablar sobre la producción de síntesis, comentarios literarios, opiniones o reseñas.

Los reportes de lectura también se ubicaron como una actividad muy recurrida en las sesiones de literatura. Por lo general, este tipo de escritos permiten reconocer quiénes leen y qué logran reconocer del texto. 31.8% señaló que este tipo de actividad se emplea en un 31.8%.

La lectura en voz alta es considerada por varios escritores y promotores de lectura, entre los que destaca Felipe Garrido (2002), como un medio para motivar a los estudiantes a leer; para enseñarles a hacer las entonaciones, los énfasis y las pausas necesarias para darle sentido al texto. El porcentaje de uso de esta estrategia es de 30.8% de profesores que la emplean casi siempre y que 39.3% lo hace siempre. Esto indica que aproximadamente un 70% de las sesiones se realizan actividades relacionadas con la lectura en voz alta.

La selección de textos

Por otro lado, en este apartado se cuestionó a los docentes en torno de aquellos criterios que consideran relevantes para la selección de textos. En total, se ofrecieron seis criterios, de los que destacaron: los intereses de los estudiantes, la simplicidad de la obra, la facilidad para conseguir los textos y la importancia de la obra en la literatura universal. Aquellos criterios que tuvieron una menor mención fueron: la extensión de la obra y las sugerencias del programa de estudios.

En el caso del criterio relacionado con los intereses de los estudiantes en la selección de textos, es notable la importancia que este aspecto tiene para los estudiantes. Se puede observar que para el 51.4%, este aspecto debería ser considerado casi siempre por los profesores y en un 34.6% siempre. Estos datos reflejan la voz de los actores, lo que sugieren y, por lo tanto, lo que habría que

considerar –previo a un análisis fino del discurso– para el diseño de la intervención didáctica.

De manera frecuente, los estudiantes quieren textos, cuyo esfuerzo intelectual sea mínimo. En palabras del Premio Nobel de Literatura 2010, Mario Vargas Llosa (2009), hoy los lectores buscan una literatura ligera, donde el fin último sea pasarla bien sin pensar mucho. Para el 34.6% casi siempre la simplicidad de la obra debiera constituir un criterio para que los profesores seleccionaran los textos literarios a leer.

Conforme a la idea del menor esfuerzo, un criterio es que el 51.4% señaló que casi siempre tendrían que considerar los profesores para la selección de la obras, es el relacionado con la facilidad para conseguir los textos, lo cual es, sin duda, un aspecto irrelevante, pues no constituye propiamente una dificultad de aprendizaje o enseñanza. Esto, sin embargo, tampoco significa que este aspecto no deba considerarse, pues es importante que los estudiantes tengan la capacidad de conseguir los textos, pero tampoco habría que priorizarlo como un elemento trascendente en el proceso de formación literaria.

Un aspecto concretamente académico que los estudiantes mencionaron como prioritario en el proceso de selección de los textos, es el relacionado con la importancia de la obra en la literatura universal, al alcanzar un 43% en siempre y un 34.6% en casi siempre. Este dato es, sin embargo, cuestionable para el proceso de formación literaria, concretamente para la propuesta de intervención didáctica que se pretende, aunque los textos cobran relevancia, lo que interesa es la manera en la que se abordan.

Actividades de aprendizaje que prefieren los estudiantes

La última parte de este apartado estuvo centrada en las actividades de aprendizaje que más agradan a los estudiantes en las sesiones de literatura, con el fin de considerarlas como un elemento fundamental para el diseño de la propuesta de intervención.

De diez opciones que se propusieron a los estudiantes, las frecuencias más notorias se dieron en siete opciones: debates, lectura comentada, asistencia al teatro, reportes de lectura, lectura en voz alta, elaboración de historietas y dinámicas grupales.

En el caso de los debates, por ejemplo, los estudiantes dicen gustar de esta actividad casi siempre en un 41.1% y siempre en 18.7% (Tabla 10). Y es que mediante este tipo de estrategias es posible organizar, expresar, analizar, contrastar y polemizar múltiples ideas. Además, los debates son una manera de asumir una postura frente a la obra literaria; no sólo de decodificarla, sino también de reconstruirla al ser capaz de emitir argumentos en torno de ella.

En el caso de los debates, por ejemplo, los estudiantes dicen gustar de esta actividad casi siempre en un 41.1% y siempre en 18.7%. Y es que mediante este tipo de estrategias es posible organizar, expresar, analizar, contrastar y polemizar múltiples ideas. Además, los debates son una manera de asumir una postura frente a la obra literaria; no sólo de decodificarla, sino también de reconstruirla al ser capaz de emitir argumentos en torno de ella.

La lectura comentada, que es una de las actividades en las que los estudiantes permiten contrastar sus perspectivas sobre los textos, se situó dentro de las actividades más mencionadas por los estudiantes al alcanzar un 39.3% en casi siempre y de un 25.2% en siempre. Este hallazgo del diagnóstico permite considerar para la propuesta de intervención aquellas actividades en las que los estudiantes tengan la posibilidad de expresarse; de negociar, reconstruir y discutir los significados. Ver la literatura como un acto de comunicación que les permita dialogar con el otro (lectores y escritor) para hacer un auténtico proceso de lectura.

El teatro, como otra de las manifestaciones artísticas en las que se funda la literatura, es una oportunidad auténtica para proyectar emociones e ideas para sentir más de cerca los discursos literarios, concebirlas como fragmentos de la realidad que cobran sentido en un tiempo y espacio determinados. Al ver en el teatro una manera de comprender la compleja condición humana; los problemas, los deseos, las aspiraciones, se aprecia la relevancia social, artística, histórica y hasta política del teatro.

Por lo anterior, la asistencia al teatro fue una de las actividades que se colocó dentro del gusto de los estudiantes al mencionarse un 22.4% en casi siempre y en un 19.6% en siempre. Esta actividad está muy ligada a las dramatizaciones, las cuales se colocaron también en el gusto de los estudiantes al alcanzar un 39.3% en a veces y un 25.9% en siempre.

Sin duda que los estudiantes hayan considerado los reportes de lectura como una de las actividades que prefieren dentro del proceso de su formación literaria es cuestionable, pues por un lado hablan del gusto por estrategias dinámicas, que impliquen interacción y construcción conjunta y; sin embargo, se circunscriben a la didáctica tradicional de la literatura. Los reportes de lectura tuvieron una frecuencia del 13.1% en siempre y de un 29.9% en casi siempre.

Por otro lado, la lectura en voz alta permite mejorar la oralidad de los textos, al orientar la entonación, las pausas y las inflexiones. Se ha notado que es mejor cuando se lee de manera colectiva porque favorece la reflexión en la acción, el análisis del discurso a partir de la intencionalidad con que se lee; además, la sesión es más dinámica al permitir la participación de la mayoría de los estudiantes, para quienes la lectura en plenaria les resulta grata casi siempre en un 28.0% y en un 32.7% en siempre.

Aunque la sonorización junto con la inferencia y la decodificación corresponde, desde la perspectiva de Cassany (2000), a las microhabilidades; esto es, a las habilidades esenciales del proceso lector, es un aspecto importante que debe considerarse, pues constituyen un trampolín para acceder a niveles superiores de abstracción.

La creatividad y la síntesis son aspectos fundamentales en el diseño de las historietas. Además, corresponden a los textos con los que muchos estudiantes están familiarizados. De ahí que hayan situado en su preferencia en un 28.7% siempre y en un 17.8% casi siempre.

Por último, las dinámicas grupales se colocaron también dentro del agrado de los estudiantes al alcanzar un 19.6% en siempre y en un 27.1% en casi siempre. Incluso, en el último apartado del diagnóstico, los estudiantes sugieren que en las sesiones de literatura se prioricen actividades dinámicas que impliquen interacción entre ellos como, por ejemplo, trabajos en equipo (debates, mesas redondas, obras de teatro, talleres).

En resumen, se logró reconocer el tratamiento tradicional y acrítico que se le da al proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura al ubicar las principales estrategias que emplean los profesores: resúmenes, reportes de lectura, exámenes, lectura de fragmentos literarios. En contraste, se identificaron también aquellas actividades didácticas que prefieren los estudiantes para el tratamiento de los textos; es decir, aquellas estrategias que pueden ser significativas si se diseñan y se aplican con propósitos que apunten hacia una comprensión y reconstrucción crítica de los textos literarios.

Además, se ubicaron los principales criterios que los estudiantes consideran más relevantes para la selección de los textos. Pese a que este aspecto es relevante porque permite escuchar a los actores, da pie a un análisis en torno de aquello que los estudiantes expresan. No es viable incorporar las sugerencias de los estudiantes si se hacen de manera indiscriminada, pero sobre todo si no se les da un auténtico propósito de aprendizaje.

2.3.5 Recomendaciones y propuestas

Esta fue la última parte del diagnóstico, una de las bases fundamentales de las que emergerá la propuesta de intervención. En este apartado los actores principales – estudiantes/lectores-expresaron las propuestas para abordar de manera significativa la literatura.

Las recomendaciones y las propuestas dadas por los estudiantes apuntan a tres líneas: las estrategias didácticas, la selección de textos y las actividades a nivel institucional para fomentar la lectura.

Recomendaciones relacionadas con las estrategias didácticas

Una de las recomendaciones más mencionadas por los estudiantes estuvo centrada en la necesidad de hacer de las sesiones un espacio para discutir los textos, de confrontar opiniones a través de estrategias como los debates y las mesas redondas. Al respecto, los estudiantes sugirieron: Leer y comentar sobre la lectura y que cada uno dé su opinión (estudiante de tercer semestre), Que se hicieran más debates a cerca de los libros que hemos leído (estudiante de tercer semestre), Sería más interesante que nos expresáramos libremente después de la lectura y a la vez comentar las lecturas entre los compañeros (estudiante de cuarto semestre).

Este aspecto es muy relevante en el proceso de formación literaria, pues permite reconocer la trascendencia de la literatura como una oportunidad para la socialización de ideas; para discutir los discursos más allá de los terrenos escolares.

Al respecto, Rosenblatt (2002) señala:

Es necesario que el joven tenga la oportunidad y el valor de enfocar personalmente la literatura, de permitir que ella signifique algo directamente para él. La situación del salón de clases y la relación con el maestro debería crearle un sentimiento de seguridad. Habría hacerlo sentir que su propia respuesta a los libros, es digna de expresarse. Esa atmósfera liberadora hará posible que tenga una reacción espontánea, abierta y honesta (p.91).

De igual forma, los estudiantes sugirieron que para hacer más atractivas las sesiones éstas sean dinámicas; impliquen la interacción entre ellos, propicien actividades lúdicas y favorezcan el trabajo en equipo. Algunas de sus respuestas fueron: Hacer juegos, es decir, el grupo dividido en dos y competencias en cuestionarios y descubrir palabras (estudiante de cuarto semestre), más interactiva, con lecturas divertidas y entre todos los textos comentar más (estudiante de cuarto semestre), hacer actividades divertidas, pero que a la vez nos dejen enseñanzas (estudiante de tercer semestre).

Una de las recomendaciones que también señalaron los estudiantes de manera recurrente fue montar obras de teatro e improvisar dramatizaciones. Estas propuestas constituyeron parte central del último apartado del diagnóstico. Se reconoce fundamentalmente que hay una preferencia por el trabajo colectivo, la participación y las actividades dinámicas: Haciendo obras de teatro entre nosotros que sea dinámico y no aburrido y nos manden a obras padres (estudiante de tercer semestre), Organizando representaciones de obras de teatro y expresando nuestros puntos de vista con respecto a lo leído (estudiante de cuarto semestre),

Que nos dejen ejercicios de actuar en clase (estudiante de cuarto semestre), Más enfocado al teatro. Sería más interesante (estudiante de tercer semestre).

Por último, los estudiantes recomiendan que las clases sean más divertidas, dinámicas, incorporen aspectos lúdicos, se creen ambientes favorables de aprendizaje y se propicie el intercambio de ideas: Yo sugiero que la clase sea al aire libre, el contacto con el aire libre sería una alternativa relajante para leer y comentar la lectura (estudiante de cuarto semestre). Pues participando más y con actividades más didácticas (estudiante de tercer semestre), Que se emplee material didáctico como películas o música (estudiante de cuarto semestre), Con buenas instalaciones, pizarrones interactivos para que las clases sean más dinámicas, salidas a lugares (estudiante de cuarto semestre).

Recomendaciones relacionadas con la selección de textos

Otras de las propuestas estuvieron relacionadas con la selección de textos. En general, los estudiantes sugieren que las obras literarias sean de su interés y que tengan la posibilidad de seleccionar libremente los textos con base en sus intereses: Incorporar lecturas actuales y del gusto del lector (estudiante tercer semestre), Tal vez si los profesores se prestaran a preguntar al estudiante para ver si le llama la atención alguna lectura, obra (estudiante de cuarto semestre), Promover la lectura de novelas, cuentos, etc.; sobre los temas que los estudiantes consideren mejores (estudiante de tercer semestre), con textos que indiquen los estudiantes (estudiante de cuarto semestre), Más dinámicas, más lecturas para jóvenes (estudiante de tercer semestre).

Propuestas a nivel institucional para fomentar la literatura

De igual forma, los estudiantes sugirieron acciones concretas que, desde su perspectiva, tendría que implementar la institución educativa para fomentar la literatura. Entre las actividades que señalaron, destacan: clubs de lecturas, ferias del libro, exposiciones en torno de una obra literaria al aire libre, talleres de lectura, concursos de poesía, obras teatrales, concursos de oratoria, promover el préstamo de libros en biblioteca, organizar conferencias y tianguis literarios, crear espacios dedicados a la lectura, equipar los salones con material literario, incrementar el acervo bibliográfico de la biblioteca, organizar festivales de lectura y visitas a museos.

Como se puede notar, la mayoría de las sugerencias están centradas en eventos de gran convocatoria, que implican la participación de todos los actores (directivos, profesores, bibliotecarios y estudiantes); sin embargo, no basta con organizar eventos. Es necesario que se tengan claros los propósitos que guían las acciones para impactar gradualmente en el proceso de formación literaria.

Todas estas propuestas cobraron gran relevancia para el diseño de la propuesta de intervención didáctica, sin embargo, fue necesario hacer una valoración, desde la didáctica crítica (Morán, 2001), porque de lo contrario sólo se hubiese caído en una suerte de ejecución o diseño basado en lo que los estudiantes quieren y no realmente en la trascendencia del proceso lector.

En el sentido anterior, no cabe duda que las recomendaciones de los estudiantes son uno de los aspectos más importantes para intervenir significativamente en su proceso de aprendizaje, pero también es cierto que es necesario analizar el discurso para determinar lo que realmente subyace en él; esto es, para reconocer si lo que proponen es con el fin de mejorar sus prácticas lectoras, acercarse a la literatura o con la única intención de divertirse.

2.4 Con respecto de los profesores 58

El instrumento que se aplicó a profesores tuvo como finalidad conocer la concepción que éstos tienen en torno del proceso enseñanza-aprendizaje de la literatura; de recuperar aquellos autores, estrategias, textos, intereses que han reconocido en los estudiantes y que permiten orientar el proceso de lectura. El instrumento constó de 16 preguntas, divididas en cinco apartados (anexo 2):

1. Importancia de la formación literaria. Recupera la relevancia académica, personal, cognitiva, cultural e interpersonal que, desde la perspectiva de los profesores, tiene la literatura en la formación de los estudiantes de bachillerato.
2. Intereses literarios. Identifica las temáticas y las actividades didácticas que más agradan a los estudiantes, así como los escritores que se vinculan mejor con las afinidades de los estudiantes.
3. Dificultades para la comprensión de textos literarios. Reconoce qué problemáticas son las más frecuentes durante el proceso de lectura; esto es, los conflictos que enfrentan los lectores –estudiantes de bachillerato-para analizar los textos desde lo histórico, discursivo, lingüístico y social.
4. Enseñanza de la literatura. Esta parte permite analizar las actividades que los profesores conciben como relevantes para la enseñanza-aprendizaje de la literatura. De igual modo, permite reconocer la importancia que tiene la selección de textos en el fomento de la literatura y las estrategias que, según la experiencia de los docentes, son significativas para que los estudiantes comprendan los discursos literarios.

Importancia de la formación literaria

En este primer apartado se reconocieron aquellos aspectos más relevantes en los que, según los profesores, la literatura contribuye a la formación de los estudiantes. En este sentido, para los profesores cuestionados la literatura es una herramienta que favorece la expresión escrita (100%), fomenta el pensamiento reflexivo (71.4%), amplía las habilidades verbales (100%), enriquece el léxico (85.7%), fomenta la lectura autónoma (71.4%), promueve la sensibilidad artística (71.4%) y estimula la visión crítica (71.4%).

Para los profesores hay una atribución académica y reflexiva de la literatura; la sitúan como una vía para el acrecentamiento del vocabulario, pero también como un medio para favorecer la crítica, la reflexión y la sensibilidad. Esto permite dilucidar una literatura que rebasa lo meramente escolar para inscribirse también en un proceso más dialéctico; en una red que lo mismo integra lo social, lo académico, lo cognoscitivo y lo artístico.

Pese a lo anterior, es posible reconocer también algunos aspectos no muy valorados de la literatura -el intrapersonal e interpersonal-pues para los profesores hay una mediana relevancia de los valores, las actitudes, las relaciones y las bondades recreativas que pueden mejorarse mediante la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

Al preguntar a los profesores sobre la principal aportación de la literatura en la Educación Media Superior, algunas de sus respuestas fueron:

- El conocimiento de las diversas corrientes y expresiones artísticas en México y a nivel mundial
- Que el estudiante sea reflexivo y crítico en sus comentarios verbales y escritos
- Hacer que el estudiante se interese por la lectura y lo que esto conlleva: acrecentamiento del léxico, de la imaginación y de la propia cultura
- El dominio de los contenidos teóricos de la materia
- El acercamiento al arte, al lenguaje escrito y a los diferentes contextos históricos (profesores).

Las respuestas dadas develan la heterogeneidad del profesorado, pues por un lado hay posturas centradas en la trascendencia académica de la literatura, en verla como un recurso para adquirir conocimientos; sin embargo, sólo un profesor le atribuye una relevancia social; esto es, un medio para pensar, reflexionar y criticar.

2.4.1 Prioridades en la enseñanza-aprendizaje de la literatura

Conocer cuáles son las prioridades en las que los profesores centran su quehacer educativo cotidiano permite analizar el tipo de práctica que realizan y el tipo de sujeto que pretenden formar. En este caso, por ejemplo, se identificó que los profesores enfatizan el dominio de contenidos (71.4%), lo cual habla de formadores inscritos a una escuela tradicional que sobrevalora el qué frente al cómo y al para qué hay una diferencia considerable entre priorizar los conceptos (71.4%) y apreciar la literatura (28.6%). Esto permite darse cuenta de las paradojas que subyacen en la práctica educativa, pues, aunque los profesores aseguren que la literatura debe constituir una herramienta para el desarrollo de habilidades autónomas de lectura y de reflexión, lo cierto es que en la práctica esto no se privilegia.

Si bien es cierto que la literatura, al ser parte de un currículo, debe ofrecer a los estudiantes un conjunto de conceptos para que puedan comprender las características de los textos literarios y las formas en las que la literatura ha evolucionado a través del tiempo, también es cierto que privilegiar sólo eso no contribuirá a formar lectores. Para lograrlo hay que concebir, diseñar y aplicar propósitos y prácticas lectoras distintas; aquellas que favorezcan un encuentro auténtico entre lector-texto, por eso es necesario modificar las concepciones tan arraigadas que se tienen en torno de una enseñanza-aprendizaje de la literatura.

2.4.2 Intereses Literarios

El propósito de esta parte del diagnóstico fue reconocer como los estudiantes conciben a la literatura, pero desde la perspectiva de los profesores; esto es, identificar qué creen o suponen los docentes sobre sus estudiantes, a partir de los encuentros literarios en el aula. Las concepciones que señalaron los docentes más recurrentes en los estudiantes sobre la literatura fueron tres: aburrida (57.1%), complicada (57.1%) y obligatoria (57.1%). Estos resultados permitieron corroborar lo ya señalado por los estudiantes con respecto a que la literatura es complicada, pues le atribuyeron un 53.3% en a veces. Sin embargo, también se encontraron algunos contrastes, ya que mientras los profesores señalaron que para los estudiantes la literatura era divertida sólo en un 14.3% en casi siempre, éstos la situaron con un 30.8% en casi siempre. De igual forma, los profesores señalaron que para los estudiantes la literatura es aburrida en un 57.1%, en contraste estos últimos le otorgaron sólo el 3.7%.

Los temas que interesan a los estudiantes

Reconocer en qué medida los profesores identifican las temáticas que agradan a los estudiantes, constituye un elemento para reflexionar sobre lo que conocen de ellos mediante el trato en el aula y, por añadidura, la manera en la que pueden

emplearlo para orientar mejor la enseñanza-aprendizaje de la literatura; ya sea en la selección de textos, en las actividades o en los materiales que se les ofrecen. Los temas preferidos, según los profesores, por los estudiantes son cinco: amor (100%), muerte (71.4%), ciencia ficción (71.4%), terror (85.7%) y erotismo (71.4%). Estos datos confirman lo ya expresado por los estudiantes, pues las temáticas, salvo la de misterio, fueron de las más mencionadas por los docentes.

Escritores que más agradan a los estudiantes

Conocer cuáles son los escritores que establecen mayor afinidad con los estudiantes es importante para la selección de textos. Al cuestionar a los profesores en torno de este aspecto, las respuestas más mencionadas se concentraron en escritores que se inclinan por sus intereses; esto es: amor, terror, muerte, misterio, erotismo. Dado el antecedente, los escritores mencionados por los docentes fueron: Edgar Allan Poe, Jaime Sabines, Mario Benedetti, Octavio Paz, Horacio Quiroga, Emilio Carballido, José Emilio Pacheco, Ernesto Sábato, Mario Vargas Llosa, Pablo Neruda, Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez.

Actividades que favorecen la enseñanza-aprendizaje de la literatura

Según los profesores, las formas mediante las que la mayoría de los profesores acercan a los estudiantes con los textos literarios son: las dramatizaciones (71.4%), la lectura comentada (85.7%), la lectura en voz alta (57.1%) y la lectura guiada en el aula (57.1%). Aunque las menciones apuntan al trabajo en equipo, los encuentros de puntos de vista diferentes, el desarrollo de habilidades y el tratamiento reflexivo, ameno, significativo y socializador de la literatura; lo cierto es que los estudiantes señalan que no sucede así. Según los estudiantes se priorizan los resúmenes, los reportes de lectura, los cuestionarios y los exámenes. Estos contrastes hacen evidente la contradicción entre el discurso de los profesores y sus prácticas educativas.

2.4.3 Dificultades para la comprensión de textos literarios

Este apartado es uno de los más importantes del diagnóstico; para hacer una propuesta de intervención es relevante conocer qué dificultades enfrentan los estudiantes en su proceso de lectura, la manera en la que intentan superarlas –si es que lo hacen– y los textos literarios que más se les complican. Este es un antecedente insoslayable en cualquier propuesta que busque una mejora en las habilidades de comprensión y resignificación de las obras literarias.

Las dificultades de comprensión que se hallaron estuvieron centradas en tres áreas: lo lingüístico, lo discursivo y lo retórico. Para los profesores, las principales dificultades lectoras que enfrentan sus estudiantes son el vocabulario (71.4%), el reconocimiento de las figuras literarias (85.7%), la temporalidad (71.4%) y lo intertextual (85.7%). Los hallazgos encontrados se confirman con lo ya expresado por los estudiantes. Esto significa que hay un conocimiento en torno de las problemáticas lectoras, sin embargo, este dato en sí mismo no es suficiente; lo realmente trascendente es lo que se hace para contrarrestar esas dificultades conocidas.

Estrategias empleadas para comprender los textos literarios

Saber qué estrategias de lectura emplean los estudiantes, desde la voz de los profesores, permite varias cosas: determinar los alcances y limitaciones de los estudiantes, las formas más recurridas que éstos utilizan para aproximarse a los textos, analizar hasta qué punto el escaso empleo de estrategias constituyen un factor para comprender lo que se lee y, sobre todo, para proponer algunas actividades que favorezcan la optimización del proceso lector. Se muestra que los profesores han reconocido una pobre utilización de estrategias de lectura por parte de sus estudiantes. Las estrategias más mencionadas fueron tres: formular predicciones (42.9%), subrayar aspectos importantes (71.4%) y comentar los textos (42.9%). Esto habla de un grave problema, pues dichas estrategias corresponden a las microhabilidades del proceso lector, lo que significa que el estudiante se queda con una perspectiva muy acotada de las obras.

Podría decirse que los estudiantes se ubican en una decodificación literal, explícita; pero que no logran realmente resignificar los discursos, encontrar significados implícitos en los que la sistematización y la reflexión juegan un papel fundamental.

Subgéneros literarios más complicados

Al igual que con el reconocimiento de temáticas de interés y de dificultades literarias, este apartado constituye un aspecto clave para que los profesores reflexionen si han logrado identificar qué discursos son más complejos para sus estudiantes y puedan diseñar materiales y actividades para contrarrestar las problemáticas.

Los subgéneros que se complican más a los estudiantes: novela (57.1%), tragedia (57.1%) y poesía (57.1%). Estos resultados se relacionan con lo ya expresado por los estudiantes, quienes señalaron esos mismos discursos como difíciles de comprender.

2.4.4 Enseñanza de la literatura

Saber cómo los profesores abordan la literatura con sus estudiantes en el aula y qué textos emplean, permite comprender hasta qué punto inciden estos factores en el rechazo o aceptación de los estudiantes. La intención es, pues, analizar la orientación didáctica que se da a los textos y, en consecuencia, proponer algunas estrategias que modifiquen aquellas prácticas acartonadas y superfluas que imperan en la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

La selección de textos

A lo largo de este escrito se ha aclarado que una condición, aunque no la única, para fomentar el gusto por la literatura es la acertada selección de textos. De ahí se desprende la importancia de escuchar a los actores, en este caso a los docentes, de atender discriminadamente las recomendaciones para hacer un listado de materiales de lectura que puedan agradar a los estudiantes. Se observan cuatro criterios que los docentes consideran relevantes en la selección de textos: la extensión de la obra (57.1%), los intereses de los estudiantes (71.4%), la facilidad para conseguir los textos (57.1%) y la importancia de la obra en la literatura universal (57.1%).

Actividades privilegiadas en la enseñanza-aprendizaje de la literatura

Para los profesores, las actividades que permiten orientar mejor la enseñanza-aprendizaje de la literatura son tres: las exposiciones del profesor (71.4%), la lectura comentada (71.4%) y los reportes de lectura (57.1%). Estos datos ofrecen un panorama general sobre el tratamiento que se da a los textos literarios en el aula. Se infiere una metodología tradicionalista, expositiva, centrada, salvo la lectura comentada, en algo superfluo y sin impacto para la formación de lectores.

Al preguntar a los profesores sobre las estrategias que realizan con los estudiantes para que comprendan los textos literarios algunas de las respuestas son: predicción de hechos, subrayado de ideas, significado de vocabulario, contexto sociocultural, redacción de ideas centrales, síntesis, paráfrasis y resúmenes; manejo la comprensión de textos a partir de la redacción de escritos con base en estructuras ya conocidas; mediante lecturas guiadas; la lectura en voz alta, escritura continua valorando obras; lectura de textos dramáticos y escribir informes.

Como se puede notar, las respuestas; más que estrategias, salvo la primera, son actividades que orientan la enseñanza de la literatura, pero que están muy lejos de constituir una metodología didáctica que favorezca la comprensión y el gusto por la literatura. Estos hallazgos constituyen un elemento para replantear las prácticas lectoras en el aula, pero, sobre todo, para diseñar un conjunto de estrategias que

promuevan una enseñanza-aprendizaje de la literatura significativa; que contribuya a desarrollar habilidades y hábitos de lectura.

2.5 Recomendaciones y propuestas

En esta última parte del diagnóstico, se pidió a los profesores que expresarán algunas acciones, a nivel escuela y a nivel academia, que consideran trascendentes para fomentar el gusto por la literatura en los estudiantes. En el caso de las sugerencias a nivel escuela, los docentes señalaron como prioritario:

Profesor 1: Promover el sentido de pertenencia y organizar actividades culturales en el plantel una vez al mes.

Profesor 2: Promover clubs de lectura, enriquecer y actualizar la biblioteca.

Profesor 3: Realizar concursos de lectura y regalar libros.

A nivel Academia de Lengua y Literatura, los profesores comentan que algunas acciones para impulsar la lectura son mediante una exposición amena, con un trabajo cálido y responsable; el intercambio de estrategias y recursos; actualizar la biblioteca de la academia; que los profesores se preparen mejor, lean mucho, cumplan con las clases y formen círculos de lectura; llevar a escena adaptaciones de obras clásicas a actuales (profesores de literatura).

Las recomendaciones dadas son loables porque promueven actividades culturales, la colaboración, el compromiso docente y el acrecentamiento del material de lectura; sin embargo, en la práctica pocos son los profesores que tienen la disposición de participar en algún evento o en un programa, a menos que haya una remuneración económica.

Formar lectores en un clima donde se prioriza el bienestar, resulta complejo y pueda que hasta desolador, pero no por ello es imposible. Ante este escenario, la intención de este trabajo es involucrar a los docentes, invitarlos a que participen junto con los estudiantes en la realización de las actividades y paulatinamente las adopten como parte de una metodología.

No se busca de ninguna manera revertir a corto plazo las deficiencias lectoras de los estudiantes ni formar lectores autónomos de manera inmediata, sin embargo, sí se espera una transformación gradual; que la literatura se convierta en un medio para que los estudiantes puedan recrearse, divertirse, aprender, reflexionar y conocer otras formas de percibir el mundo, a través del encuentro con el otro. Para ello, la experiencia literaria debe ser placentera, motivadora; con textos que

fomenten una lectura por convicción. Esto implica necesariamente una acertada selección de textos.

Los resultados del diagnóstico descritos han ofrecido un panorama que permite correlacionar los distintos factores que inciden en las prácticas literarias de los estudiantes de bachillerato. A continuación se presentan los hallazgos más significativos.

Temáticas preferidas

- Amor (74.8%)
- Misterio (73.8%)
- Terror (72.9%)

Discursos literarios que agradan a los estudiantes

- Leyenda (81.4%)
- Mito (65.4%)
- Comedia (62.6%)

Principales dificultades del proceso lector

- Vocabulario (53.3%)
- Clasificación de la obra (45.8%)
- La temporalidad (42.1%)

Discursos literarios que menos gustan:

- La farsa (59.8%) agradan a los estudiantes
- La novela (42.1%)
- La poesía (54.2%)

Actividades de enseñanza más utilizadas por los profesores de literatura

- Reportes de lectura (39.3%)
- Lectura en voz alta (39.3%)

Estrategias de lectura empleadas por los estudiantes

-Los debates (41.1%)

Exámenes y cuestionarios (42.1%)

-Subrayado (16.8%).

-Formulación de predicciones a partir de lo leído

(14.0%). agradan a los estudiantes -La lectura comentada (39.3%)

-Las dramatizaciones (39.3%)

Estos resultados son los que permitieron configurar la propuesta de intervención, pues las líneas de acción que en el capítulo siguiente se describen apuntaron a superar las dificultades detectadas.

CAPÍTULO TERCERO: DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN Y RESULTADOS

3.1 Descripción de la propuesta

En este capítulo se encuentra la descripción, el análisis y las evidencias que se generaron mediante las seis líneas de acción que integraron el programa de intervención (anexo 3) y cuyos propósitos centrales fueron: fomentar la literatura y optimizar las prácticas lectoras desde una dimensión transaccional y crítica que le permitiera al sujeto encontrarse en los textos.

El programa de intervención tuvo como modalidad el taller y apuntó en dos direcciones; la primera, en el diseño y aplicación de algunas líneas de acción que permitieran optimizar el proceso de comprensión de textos literarios y, la segunda, en el fomento de la literatura. Las actividades diseñadas se llevaron a cabo con dos grupos; uno de tercero y otro de cuarto semestre.

La propuesta de intervención se fundamentó en las dificultades que enfrentaban los estudiantes para comprender los textos literarios, mismas que se identificaron mediante el diagnóstico: reconocimiento del contexto sociohistórico, la temporalidad, el vocabulario, la clasificación de la obra de acuerdo con el género al que pertenece y las marcas de literariedad.

Las estrategias fueron diseñadas para abordar los contenidos temáticos que integran el programa de Literatura I y Literatura II, los cuales van desde lo narrativo hasta lo dramático. En este sentido, puede afirmarse que este programa puede ser una orientación que permita; por un lado, trabajar el currículo disciplinar y, por el otro, mejorar los procesos de lectura. Además, las líneas de acción fomentaron la lectura autónoma al leerse textos con temáticas de interés para los jóvenes y hacer de las obras un vehículo para suscitar la socialización; esto es, la discusión, el encuentro de diferentes puntos de vista.

Las líneas de acción que se desarrollaron y que se describen en este apartado son:

a) Taller de Teatro

Se trabajó a manera de taller. La intención fue que los estudiantes leyeran y comprendieran obras dramáticas para que pudieran dramatizarlas y presentarlas a la comunidad escolar. El taller se llevó a cabo con un grupo de cuarto semestre, durante tres meses. Aunque no todas las obras leídas se pusieron en escena, algunos de los textos dramáticos empleados durante esta línea de acción fueron:

- Cómo pasar matemáticas sin problemas (Alejandro Licona).
- Me quieres a pesar de lo que dices (Alejandro Licona).
- Cupo limitado (Tomás Urtusástegui).

- Cosas de muchachos (Willebaldo López).
- Las siete tragedias (Sófocles)
- Romeo y Julieta (William Shakespeare).
- Rosa de dos aromas (Emilio Carballido).
- Los albañiles (Vicente Leñero).
- La Tercera Ley de Newton (José Agustín).

b) Maratones Literarios

Se desarrolló en aproximadamente cuatro sesiones de dos horas con estudiantes de tercer y cuarto semestre. La intención fue leer novelas cortas y comentarlas de manera grupal. Algunos de los textos leídos fueron:

- La Tumba (José Agustín).
- La Metamorfosis (Franz Kafka).

c) Cafés Literarios

Los cafés literarios tuvieron como propósito central aproximar a los estudiantes de tercer y cuarto semestre al género lírico; mediante la lectura, análisis y discusión de poemas. La idea fue socializar los textos en un ambiente, de co-construcción de significados, de convivencia; pues durante el desarrollo de los cafés literarios se llevaron algunos bocadillos y bebidas que hicieron la actividad más amena. Entre los poemas leídos, destacan:

- Canonicemos a las putas (Jaime Sabines).
- Ustedes y nosotros (Mario Benedetti).
- Poema 20 y una canción desesperada (Pablo Neruda).
- Muere lentamente (Pablo Neruda).
- Alta traición (José Emilio Pacheco).
- Te quiero (Mario Benedetti).
- En paz (Amado Nervo).
- ¿Qué putas puedo? (Mario Benedetti).
- Adán y Eva (Jaime Sabines).
- Amor mío, mi amor (Jaime Sabines).

- Boca de llanto (Jaime Sabines).
- Después de todo (Jaime Sabines).
- Táctica y estrategia (Mario Benedetti).
- La luna (Jaime Sabines).
- Hagamos un trato (Jaime Sabines).
- ¿Y si Dios fuera mujer? (Mario Benedetti).
- Currículum (Mario Benedetti).
- Cuando esta virgen era prostituta (Mario Benedetti).
- Indeseable (José Emilio Pacheco).
- Dos cuerpos (Octavio Paz)
- La calle (Octavio Paz)

d) Debates Literarios

Los cinco debates literarios que se desarrollaron con los estudiantes de tercer semestre constituyeron una línea de acción; cuyo fin fue promover la reflexión crítica, la interacción entre iguales y el gusto por la lectura de textos narrativos. Los debates se organizaron a partir de cuentos que tuvieran temáticas relacionadas con los estudiantes; como el amor, la sexualidad, la amistad, la violencia intrafamiliar. Los textos leídos fueron:

- La Zarpa (José Emilio Pacheco).
- No oyes ladrar los perros (Juan Rulfo).
- Un pacto con el diablo (Juan José Arreola).
- La grosería (Edmundo Valadés).
- Réquiem con tostadas (Mario Benedetti).

e) Cine y Literatura

Con esta línea de acción se intentó que los estudiantes leyeran novelas extensas de su interés y que posteriormente pudieran contrastar la trama al ver la película de la obra literaria respectiva.

Al abordar contenidos del programa, las actividades de esta línea de acción se enfocaron en superar las dificultades para la comprensión de textos narrativos más complejos; como el reconocimiento de las distintas voces narrativas, las estrategias de temporalidad, la caracterización de los personajes y la relación entre contexto sociohistórico y el argumento del texto. Las novelas que se emplearon fueron dos:

- Arráncame la vida (Ángeles Mastretta).
- El Perfume (Patrick Süskind)

f) Estrategias de lectura para la comprensión de textos literarios

Las estrategias didácticas fueron una parte central de la propuesta, pues se trabajaron a lo largo de los cuatro meses en los que se desarrolló la intervención. El propósito fue que los estudiantes pudieran reflexionar sobre el uso de las estrategias a partir del tipo de texto y la dificultad del mismo. Las estrategias fueron divididas en tres momentos:

1. Antes de la lectura
 - Predicciones, a partir del título
 - Aproximaciones al autor
 - Reconocimiento de la forma discursiva (prosa, verso, diálogo)
2. Durante la lectura
 - Inferencias de significado sobre el vocabulario desconocido.
 - Subrayados.
 - Anotaciones al margen del texto.
 - Recapitulación de la trama.
3. Después de la lectura.
 - Comentarios sobre el texto.
 - Reconocimiento de temáticas.
 - Sistematización de elementos narrativos mediante: mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros comparativos e historietas.

3.2 Desarrollo de la propuesta de intervención

3.2.1 Taller de teatro

Los propósitos perseguidos con este taller fueron: propiciar el trabajo colaborativo, analizar textos dramáticos y desarrollar habilidades orales y corporales mediante dramatizaciones e improvisaciones en un grupo de cuarto semestre.

Esta parte fue una de las más ambiciosas del programa de intervención, pues las acciones se vieron materializadas en una obra de teatro, misma que se inscribe en el tercer bloque de Literatura II y que se sugiere como producto final. La diferencia,

sin embargo, estriba en que, si bien las actividades didácticas realizadas a lo largo de cada sesión cubrieron los contenidos programáticos, lo hicieron desde una perspectiva crítica que recuperó los intereses de los estudiantes y fomentó el gusto por la lectura de textos dramáticos.

Cuando se menciona que el taller de teatro rescató los intereses de los estudiantes es porque la selección de materiales partió de la búsqueda de los lectores; de aquellas temáticas que les resultaron interesantes. No se impusieron los textos; fueron los estudiantes quienes decidieron lo que preferían leer y, por lo tanto, la obra que se montó.

Algunos de los dramaturgos que se sugirieron a los estudiantes fueron: Emilio Carballido, Alejandro Licona, Rodolfo Usigli, Elena Garro, Sabina Berman, Hugo Argüelles, García Lorca y Tomás Urtusástegui. Los estudiantes buscaron, por equipos, aquella obra que consideraron pertinente para montar –dada la extensión y la temática– y luego la expusieron grosso modo ante el grupo para someterla a votación.

Si bien seleccionar la obra que se montó fue relativamente fácil, durante esta primera fase del taller, hubo muchos tropiezos, pues no todos los equipos se organizaron para buscar la obra. Había apatía, escaso compromiso, poco interés. Al ver estas respuestas, fue necesaria la mediación docente, orientarlos en la búsqueda y el breve análisis que tenían que presentar para exponer la obra propuesta. Se empleó tiempo de las sesiones para ir con los estudiantes a la biblioteca, pues, aunque parezca mentira muchos no sabían cómo y dónde buscar las obras de teatro.

Algunas de las obras que propusieron los estudiantes fueron Rosa de dos aromas de Emilio Carballido, Cómo pasar matemáticas sin problemas de Alejandro Licona, Los albañiles de Vicente Leñero, La verdad sospechosa de Juan Ruíz de Alarcón, La tercera Ley de Newton de José Agustín, Romeo y Julieta de William Shakespeare y Cupo limitado de Tomás Urtusástegui; siendo la elegida ésta última.

Cada equipo, conformado por 5 integrantes, expuso de las obras propuestas: género, subgénero, personajes, espacio, tiempo, temáticas; número de actos, cuadros y escenas; así como algunos ejemplos de acotaciones. La intención era que los estudiantes lograran reconocer los elementos intratextuales y la estructura de los textos dramáticos; para esto, se les pidió que sistematizaran la información en mapas mentales, redes conceptuales o cuadros sinópticos.

Durante cada intervención se habló sobre la manera en la que cada historia tendía a rescatar las situaciones de la vida cotidiana; esto es, el teatro visto como una prolongación de lo que acontece al ser humano, un medio para expresar sentimientos y también vehículo de crítica y denuncia social como se muestra, por ejemplo, en Cómo pasar matemáticas sin problemas del dramaturgo mexicano Alejandro Licona.

La socialización de cada obra tuvo dos propósitos; el primero, el más pragmático, decidir colectivamente una obra, someterla al consenso y montarla; el segundo, más significativo, compartir experiencias en torno de las obras propuestas, argumentar por qué era la más viable, qué aportaba al curso y a los espectadores, dadas las temáticas y el contexto sociohistórico en el que se inscribía.

Mediante la exposición de cada obra se promovió el encuentro de diferentes puntos de vista en torno de las obras. Por lógica, había ventaja entre quienes habían leído la obra –los expositores- y el auditorio. Quizá fue esta limitante la que promovió el interés del grupo; cuestionar al equipo con respecto de los personajes, las situaciones e, incluso, los valores que se abordaban mediante el texto.

En el caso de *Cómo pasar matemáticas sin problemas*, por citar un ejemplo, algunos estudiantes inquirían: ¿Por qué crees que esa obra puede interesar a los compañeros?, ¿qué situaciones refleja la obra de lo que nos sucede a nosotros? A lo que los integrantes del equipo respondieron: Porque muchos de nosotros hemos reprobado no sólo matemáticas, sino también otras materias y en muchas ocasiones no sabemos qué hacer, si hablar con el profesor o dejarlo así. Además, la trama plantea situaciones de corrupción que suelen darse en las escuelas (estudiante de cuarto semestre).

Pese a que esta obra tuvo gran aceptación porque el grupo se entusiasmó, también hubo otras obras que llamaron la atención de los estudiantes, como la clásica tragedia de amor de *Romeo y Julieta*, en la que el equipo argumentó que: Esta obra nunca pasará de moda porque el amor es atemporal y muchos de nosotros alguna vez hemos padecido cuando nuestros papás no nos dejan andar con quien nos gusta por prejuicios o sólo porque quieren someternos a sus decisiones (estudiante de cuarto semestre).

Sin duda, estas interacciones grupales fueron algo de lo más rescatable del proyecto, pues, aunque no se complació a todos, por las temáticas y las situaciones que planteaban las obras, los encuentros permitieron establecer el diálogo, la expresión de ideas, el consenso.

Como ya se había dicho, al final los estudiantes decidieron que una obra que podía montarse con buenos resultados y que ofrecía una trama divertida, que reflejaba algo que muchas personas habían vivido –quedarse encerrado en un elevador y socializar con otras personas ahí dentro- era *Cupo limitado* de Tomás Urtusástegui.

Los factores por los que se eligió la obra fueron varios: una sola escenografía (un elevador), diálogos breves, situaciones divertidas, personajes diversos que iban desde un niño hasta un ama de casa. Dado que la obra era extensa, los estudiantes hicieron algunas adaptaciones, suprimieron aquellas partes que no eran imprescindibles e, incluso, el día de la representación improvisaron aquellas partes que no habían memorizado en su totalidad.

Para la organización, se integraron equipos de musicalización, vestuario, utilería, iluminación, escenografía y reparto. Antes de que cada equipo comenzara el trabajo, se leyó y analizó la obra para que todos tuvieran una clara idea de la manera en la que tenían que orientar su trabajo; dada la situación, el contexto y los personajes que integraban la trama. La integración de los equipos fue por intereses; esto es, a quienes les gustaba dibujar conformaron el equipo de escenografía; a quienes les gustaba actuar, el reparto; aquellos que tenían habilidades con los dispositivos de audio, el de musicalización.

Justo cuando la organización de los equipos estaba hecha, una actriz del INBA - quien formaba parte de un grupo de Expresión Literaria-se integró al trabajo ya previsto y durante algunas sesiones desarrolló actividades para promover la lectura, la redacción y, particularmente, las habilidades corporales y orales de los estudiantes; mediante dramatizaciones, improvisaciones, juegos; mismos que sirvieron para que los estudiantes se desinhibieran –sobre todo el reparto-y pudieran explotar mejor sus fortalezas.

Si bien las actividades desarrolladas con la actriz duraron aproximadamente un mes, el montaje de la obra se trabajó de manera alterna. Cada semana los equipos tenían que llevar avances de las tareas asignadas, sin embargo, hubo muchos problemas de apatía, desorganización, conflictos al interior de cada equipo, irresponsabilidad.

Sin duda superar la desorganización fue uno de los grandes retos de este taller; implicó seguimiento continuo de las actividades, calendarización, agenda de trabajo, evidencias semanales, asignación de representantes. Pese a que esta forma fue una manera efectiva para presionar-si el término lo amerita, a los estudiantes-lo cierto es que el cambio más positivo se vio cuando éstos comprendieron que la obra era un trabajo de grupo, que implicaba cooperación y responsabilidad para lograr el objetivo común: montar la obra.

Bajo el supuesto anterior, explicitar la importancia que tiene la participación de todos los integrantes para el logro de metas colectivas es un aspecto que no debería soslayarse al inicio de una actividad grupal; pues de esta manera se concientiza al estudiante sobre la trascendencia de sus acciones en la dinámica de trabajo. Si esto se hubiese establecido desde el inicio de la actividad es muy probable que no se hubiese dando tanta desorganización.

A veces se cree que dejar al estudiante libre es enseñarlo a ser autodidáctica; sin embargo, la orientación docente es también clave esencial para el buen logro de las metas educativas, pues permite generar ideas, establecer acuerdos, mejorar la comunicación, propiciar ambientes favorables de trabajo. En suma, es imprescindible que el docente asuma un rol activo y propositivo a lo largo de cualquier intervención.

Por otro lado, y con todo y los avatares de la organización por equipos, la meta se logró; cada equipo hizo lo que le correspondía para montar la obra. Al final la satisfacción fue grata para los estudiantes porque el trabajo realizado fue reconocido por varios estudiantes de la comunidad escolar. No sólo quedó en una actividad de aula, sino en un proyecto ambicioso que se dio a conocer a la institución en general.

Este taller propició el reconocimiento de habilidades en los estudiantes, pues éstos se integraron por equipo de acuerdo con sus aptitudes: dibujo, expresión corporal, música, actuación. Explorar estos terrenos permitió que muchos estudiantes se dieran cuenta de que sus cualidades, sus saberes y sus destrezas pueden constituir un importante elemento para contribuir al logro de una meta común.

Una vez que la obra se montó, los estudiantes expresaron su sentir al ver materializadas y unidas sus ideas. Algunas de las experiencias recuperadas fueron: Yo no creí que lograríamos el objetivo pensé que la obra sería un desastre y, sin embargo, el trabajo de cada equipo hizo que lo consiguiéramos (estudiante de cuarto semestre). A veces uno sabe para qué es hábil hasta que lo hace. Hacer este trabajo no sólo nos ayudó a conocer más sobre el teatro y sobre nuestras habilidades, también nos permitió unirnos más como grupo (estudiante de cuarto semestre). Montar la obra es de las mejores cosas que hemos hecho como grupo; a mí no me gusta mucho leer, pero haber llevado el texto a escena fue algo muy interesante, que llamó mi atención (estudiante de cuarto semestre).

3.2.2 Maratón Literario

De manera muy frecuente se pide a los estudiantes que lean fragmentos de novelas, lo cual hace que la esencia del texto sea parcial, a veces incomprensible sino hay un antecedente que permita entender la secuencia narrativa. Esto –junto con la escasa lectura– llevó a sugerir algunas obras cortas a los estudiantes de tercer semestre para ser leídas en clase.

Entre las obras que se recomendaron destacan: La más faulera (Mónica Lavín), Las Batallas en el Desierto (José Emilio Pacheco), El Principio del Placer (José Emilio Pacheco), La Metamorfosis (Franz Kafka), Rebelión en la Granja (George Orwell), Aura (Carlos Fuentes), El Complot Mongol (Rafael Bernal), La Virgen de los Sicarios (Fernando Vallejo), Nada es para tanto (Óscar de la Borbolla), La Tumba (José Agustín), La Tregua (Mario Benedetti) y Como agua para chocolate (Laura Esquivel).

Aunque por los gustos diversos no se pudo satisfacer a todos los estudiantes, la novela que a la mayoría interesó fue La Tumba, pues al estar situada en los 60 y plantear temáticas y situaciones más ligadas con la adolescencia – amor, sexo,

alcohol, rebeldía, identidad-resultó más cercana a las experiencias inmediatas de los estudiantes.

Previó al maratón literario, los estudiantes investigaron el contexto sociohistórico de los 60 y las características de la Literatura de La Onda. La intención era que esos referentes les permitieran comprender la historia; esto es, situarla y verla como una prolongación de los acontecimientos que ocurrían en ese momento, concebirla como la herramienta para expresar el sentir de muchos jóvenes no sólo de la segunda mitad del siglo XX, sino también de ahora.

El día de la actividad, los estudiantes llevaron algunos alimentos para hacer más amena la estancia. La idea no sólo era que durante el maratón los estudiantes comieran. Lo que se pretendió fue la creación de un ambiente de convivencia, casi de recreación, para que los estudiantes vivieran la experiencia como algo placentero, que desarraigaran paulatinamente la idea de que leer implica tedio y solemnidad.

Antes de iniciar la lectura, se pidió a los estudiantes que dieran algunas predicciones sobre el texto; esto es, que supusieran –dada la revisión del contexto y las características de la Literatura de la Onda-ideas en torno del escenario, los personajes, la temática, el lenguaje. Algunas de las predicciones fueron:

Estudiante 1. Yo creo que se va a tratar de jóvenes rebeldes, que viven sin preocupaciones.

Estudiante 2. Me parece que se va a plantear la idea de la muerte; por eso la novela se llama La Tumba. Estudiante 3. Yo más bien creo que se va a tratar la idea del suicidio en los jóvenes.

Una vez dadas las predicciones, se inició la lectura. La dinámica era sencilla, cada estudiante leía dos páginas y en algunos capítulos nos deteníamos para hacer recapitulaciones, comentarios, inferencias, predicciones, problemas de comprensión de vocabulario, preguntas de contenido. La intención fue que los estudiantes no se perdieran en la secuencia narrativa, que aprendieran a utilizar estrategias durante la lectura como las anotaciones al margen del texto para que su lectura fuese más efectiva.

Las preguntas intercaladas también tenían como objetivo hacer del acto lector un proceso de co-construcción, de negociación de significados y no un mero acto mecánico e irreflexivo. Además, esta dinámica permitía tener un mayor control sobre las dificultades a las que se enfrentaban los estudiantes, los vacíos o las lagunas de comprensión para superarlas en colectivo, mediante la participación de todos.

En la primera parte de la maratón sólo se leyó la mitad del libro, así que, en la segunda sesión, antes de continuar la lectura, se volvió nuevamente a realizar un

breve repaso sobre lo ya leído. Algunas de las preguntas que sirvieron para la recapitulación fueron: ¿Recuerdan quién es el protagonista de la novela?, ¿qué conflictos tiene?, ¿qué actividades realiza?, ¿recuerdan a qué club pertenece?, ¿cómo es la relación con sus padres? Éstas, junto con otras interrogantes introdujeron la segunda parte del maratón literario. Además, permitieron identificar qué lagunas existían sobre lo ya leído y comprender que el proceso para abstraer las acciones centrales es progresivo y tiene mejores resultados cuando se da entre pares.

Durante la segunda parte de la maratón, la dinámica fue la misma; cada integrante leía dos páginas; la única variante fue que esta vez se pidió a los estudiantes que se levantaran. Si bien la prioridad era la comprensión e interpretación de la obra, se sugirió a los lectores que cuidaran la entonación, el volumen; respetaran los signos de puntuación, pues se notó que había -pese a estar en bachillerato-muchos problemas para la sonorización adecuada de textos.

En esta segunda sesión hubo también un énfasis en las predicciones; esto es, a partir de los momentos narrativos conocidos, los lectores pudieron anticiparse a las acciones venideras y una vez conocida la psicología de los personajes pudieron inferir las actitudes, formas de actuar y enfrentarse a las problemáticas que se les presentaban. Se partió, pues, de la idea de ver a los estudiantes como agentes activos, capaces de reconstruir un texto literario.

Algunas de las preguntas que propiciaron las predicciones fueron: ¿Crees que Dora regrese con Gabriel?, ¿Por qué?, ¿De qué forma reaccionará Gabriel al enterarse de que Elsa está embarazada?, ¿Será capaz Gabriel de suicidarse? Obviamente las respuestas fueron diversas; algunos afirmaban, por ejemplo, que: Gabriel no logrará retener a Dora porque ella ha madurado, tiene ideales, metas; en cambio Gabriel no (estudiante de tercer semestre).

Con respecto a Elsa, alguien señaló: A mí me parece que si Gabriel no sabe qué quiere hacer con su vida, mucho menos sabrá qué hacer con un hijo. Y sobre el suicidio, las ideas eran contrarias, había quien pensaba que Gabriel no tiene el valor para matarse, mientras otros aseguraban que sí se suicidaría, pues vivía en una constante insatisfacción y en vacío existencial enorme” (estudiantes de tercer semestre).

Una vez concluida la maratón, se realizó una breve plenaria para que los estudiantes vertieran comentarios en torno de la novela. La mayoría de los lectores dijo sentirse atraído por el texto por abordar problemáticas en las que muchas veces se encuentran: el aborto, la insatisfacción, la rebeldía, la mala relación con los padres, los excesos.

En general, la mayoría de los comentarios de los estudiantes fueron de agrado:

Estudiante 1. Me pareció increíble esta novela, me identifique un poco con la vida que se lleva ahora, pues se abordan muchas problemáticas que vivimos los jóvenes. A pesar de que Gabriel tenía dinero, sexo con muchas chicas y alcohol, no lograba sentirse bien consigo mismo y la única respuesta que pudo encontrar para resolver su vida fue el suicidio (estudiante de tercer semestre)

Estudiante 2. A mí me gustó mucho la novela porque hay ocasiones en las que yo he sentido un gran vacío en mi vida, así que logré identificarme con Gabriel. Aunque yo nunca he pensado en el suicidio, sí he tenido mala relación con mis padres, me gusta divertirme con mis amigos y de pronto vivo en los excesos; por eso creo que la novela intenta hacernos reflexionar sobre los excesos, pues Laura fallece por conducir ebria (estudiante de tercer semestre)

Estudiante 3. El libro se me hizo interesante desde la forma en que se relaciona el personaje principal con su entorno, el lenguaje utilizado y la manera en la que los jóvenes nos sentimos familiarizados por lo menos con alguna de las experiencias que le ocurren a Gabriel. No fue fastidioso leerlo por el lenguaje tan liberal e irreverente (estudiante de tercer semestre).

El común denominador de los comentarios fue, como se puede notar, una clara extrapolación de las situaciones planteadas en la obra a las experiencias de los estudiantes. Sin duda, fue una novela en la que muchos estudiantes se vieron reflejados y en la que pudieran replantear de manera más crítica no sólo las acciones narradas, sino también las historias de vida.

En definitiva, esta fue una de las partes más significativas de la propuesta, pues se logró uno de los propósitos: atraer el interés de los estudiantes hacia la lectura de textos literarios mediante la consideración de su mundo de referentes. Esto comprueba la hipótesis inicial: los textos literarios que se relacionan con las necesidades, problemáticas e intereses de los estudiantes son un elemento imprescindible para promover el gusto por la literatura.

El producto final de esta estrategia fue la elaboración de un periódico mural en el que los estudiantes dieron a conocer a la comunidad escolar algunos datos biográficos sobre el autor, las características de la literatura de La Onda; una idea global sobre la trama, el contexto sociohistórico en el que se desarrollan las acciones.

3.2.3Café Literario

La poesía fue, según el diagnóstico de necesidades, uno de los discursos literarios que más agradan a los estudiantes, pero también uno de los que más se les complican por el uso connotativo de la lengua; esto es, por el uso de las figuras literarias, y por ser una producción muy subjetiva, lo que implica comprender al otro, al sujeto lírico.

Ante este escenario surgió la idea de los cafés literarios, pequeños espacios para la lectura, la discusión y el análisis de poesía de diversos autores con estudiantes de tercer y cuarto semestre. Estos encuentros en la biblioteca tuvieron una duración de cuatro sesiones de una hora y estuvieron orientados a promover la lectura autónoma de poesía y a superar las dificultades para comprenderla.

Previo a cada café literario, se pidió a los estudiantes la búsqueda de un poema de su interés; para ello se sugirieron algunos autores como: José Emilio Pacheco, Mario Benedetti, Pablo Neruda, Octavio Paz, Jaime Sabines, Xavier Villaurrutia. La idea era que antes de que cada estudiante leyera su poema hubiese hecho un análisis previo del mismo, mediante las siguientes preguntas:

- ¿A quién crees que está dirigido el poema?
- ¿Qué sentimientos produce al lector?
- ¿Qué mensaje transmite?
- ¿Qué frases se usan en sentido figurado? ¿Qué intentan expresar?
- ¿Cuáles crees que eran las condiciones o experiencias que motivaron al poeta para escribir el texto?

La dinámica del café literario era muy sencilla; cada estudiante pasaba al frente y leía el poema seleccionado, después comentaba de manera breve por qué lo había elegido, las temáticas centrales que planteaba y daba respuestas a las preguntas apuntadas anteriormente.

En promedio se leyeron 50 poemas, la mayoría de Jaime Sabines, José Emilio Pacheco y Mario Benedetti. Algunos de los poemas leídos fueron: ¿Qué putas puedo?, Adán y Eva, Amor mío, mi amor, Boca de llanto, Después de todo, Táctica y estrategia, La luna, Te quiero, Hagamos un trato, ¿Y si Dios fuera mujer?, Currículum, Cuando esta virgen era prostituta, Poema 20 (En 20 poemas de amor y una canción desesperada de Pablo Neruda), Indeseable, Alta Traición.

De cada uno de los poemas se socializaron temáticas, sentimientos expresados por el autor, inferencias sobre aquellos motivos en los que se basó para producir el texto, estados de ánimo que produce en el lector, significado que adquiere e uso del lenguaje connotativo.

Del poema Canonizamos a las putas de Jaime Sabines, los estudiantes lograron comentar aspectos muy significativos. No se habló del tema del morbo, sino de la doble moral, el prejuicio hacia las prostitutas, los motivos que muchas veces las orilla a un trabajo peligroso y señalado por la sociedad: Yo creo que las prostitutas siempre son objeto de crítica y de estigma por las personas que las encuentran – sobre todo por otras mujeres-; sin embargo, ellas no son hipócritas, ni de doble

moral, pues se muestran tal como son, no aparentan. Me parece que lo que pretende el autor es redimir a las prostitutas, que las veamos como mujeres buenas, que soportan todo por ganarse la vida y eso respetable, se puede o no estar de acuerdo, depende de los valores y las concepciones de cada persona (estudiante de cuarto semestre).

3.2.4 Debates Literarios

Los cinco debates literarios que se desarrollaron como parte del programa de intervención tuvieron como finalidad acercar a los estudiantes de tercer semestre a la lectura de textos narrativos breves, desde una perspectiva crítica; centrada en la construcción colectiva; esto es, en la negociación de significados.

Los textos que se leyeron fueron cinco: La Zarpa, de José Emilio Pacheco, No oyes ladrar los perros, de Juan Rulfo, Un pacto con el diablo, de Juan José Arreola, La grosería, de Edmundo Valadés y Réquiem con tostadas de Mario Benedetti.

La secuencia didáctica en cada uno de los encuentros fue la siguiente: predicciones a partir del título, lectura en voz alta del texto, recapitulación sobre el contenido, análisis intratextual; que comprendía identificación de la voz narrativa – primera, segunda o tercera persona-y del tipo de narrador –autodiegético, intradiegético o extradiegético-caracterización de personajes, ubicación de la historia en el espacio y el tiempo, identificación de los modos discursivos y de las estrategias de temporalidad (retrospección, prospección). Una vez analizada la estructura del texto, y a partir de las temáticas se iniciaba la discusión. De La Zarpa, por ejemplo, se identificaron temáticas como la belleza, la ambición, el autoconcepto y la autoestima.

Al ser una historia que planteaba la envidia que una mujer siente hacia otra mujer – supuesta amiga-por ser esta última bella y asediada por los hombres, las ideas se orientaron hacia la concepción que el ser humano tiene sobre sí mismo y la manera en la que permite que otros influyan en la construcción de su autoestima. Aquí una frase del texto que propició la discusión: “Si uno nace feo por fuera la gente se las ingenia para que se convierta también uno feo por dentro” (Pacheco, 1997, p. 73). Al respecto, algunos estudiantes comentaron:

Estudiante 1. Yo creo que todo depende de cada persona. Si tú tienes una clara convicción de lo que eres, nadie puede hacerte menos; en cambio, si estás siempre preocupado por lo que los demás piensan de ti seguramente te afectará.

Estudiante 2. Hay quienes se hacen inseguros por las descalificaciones que hacen sobre ellos. A veces no se miden los comentarios hacia otras personas. Me parece que a nuestra sociedad le hace falta ser más tolerante, menos superficial; no sólo llevarse por la apariencia.

Estudiante 3. Mis compañeras tienen razón, sin embargo mucho de lo que mencionan queda sólo en el discurso. Yo no creo que, por mucha autoestima que tengas, las críticas o las burlas no te afecten, pues hay un dicho popular que dice: “Como te ven te tratan”. Podemos estar o no de acuerdo, pero la sociedad en la que vivimos es muy materialista; lo que le falta son valores, aprender a respetar los distintos modos de ser y de actuar.

Estas valoraciones, junto con muchas otras, crearon un escenario de reflexión de encuentro para socializar y discutir diversos puntos de vista. Lo más significativo de esta actividad fue que propició la intervención de los estudiantes. Esto demuestra que cuando algo les interesa pueden vivir la experiencia literaria como algo orgánico; pues pueden exasperarse, reír, alzar la voz, sentir.

Otro de los textos que más motivó a los estudiantes fue Réquiem con tostadas de Mario Benedetti, un cuento que plantea temáticas sociales actuales; como la violencia intrafamiliar llevada hasta sus últimas consecuencias: la muerte. Los ejes que orientaron la discusión fueron: el poder, el miedo, el abuso, la infidelidad, el amor y la madurez con la que el protagonista logra enfrentar la pérdida de su madre.

En general, el texto desencadenó diversos comentarios relacionados con la violencia que se gesta en los hogares y que muchas veces queda impune al vivirse como algo cotidiano, trivial: Una mujer que es golpeada piensa que su agresor aún la quiere y espera que algún día cambie, por eso no lo denuncia (estudiante de tercer semestre). Lo peor es que para denunciar y que te crean casi debes ir muriéndote; realmente también hay grandes problemas en nuestro sistema judicial (estudiante de tercer semestre). Si la ley se aplicara con mayor rigor quizá los agresores lo pensarían dos veces. Sin embargo, cuando la violencia se permite entonces se es cómplice. La mujer tiene que aprender a respetarse, a darse su lugar (estudiante de tercer semestre).

Un momento muy emotivo de esta actividad fue cuando un estudiante compartió lo que sucedía en su hogar: Yo no creo ni que uno se acostumbre a la violencia, ni que las mujeres sean tontas. En mi casa mi papá siempre insultaba y le pegaba a mi mamá y ella no lo denunciaba porque le tenía miedo, porque él la amenazaba diciéndole que no dejaría que mis hermanos y yo nos fuéramos con ella. Así vivimos muchos años, hasta que logramos superar el miedo, irnos de la casa. El día que mi papá nos buscó ella le dijo que si se volvía acercarse a nosotros lo denunciaba o le mandaba romper la madre y el muy cobarde nunca se volvió a acercarse a nosotros por eso tiene razón el personaje cuando dice que en el fondo los que golpean son unos pobres diablos. A mí en lo personal me gustó mucho el texto porque me identifiqué con lo que se narra, era como si de pronto se contara lo que yo había vivido (estudiante de tercer semestre).

Después de la intervención del estudiante, no quise cuestionarlo más. Sentí que podía incomodarlo, sólo agradecí que nos permitiera conocer cosas tan personales de su vida. Sin duda, esto fue de lo más trascendente de la actividad, lo que permitió, en sentido auténtico, extrapolar la historia leída con las experiencias de los estudiantes y lo que confirmó que para que haya un proceso transaccional entre texto -lector, el primero debe mover fibras del segundo.

3.2.5 Cine y Literatura

Hoy que la imagen ha ido desbancando intempestivamente a la palabra, pareciera que esta parte de la propuesta apoyara el desafortunado, pero innegable hecho. Sin embargo, no es así. Lo que se buscó fue precisamente lo contrario; acercar a los jóvenes a la lectura, mediante el cine basado en obras literarias.

La realización de esta actividad didáctica-recreativa se desarrolló con estudiantes de tercer semestre. Primero, los estudiantes seleccionaron colectivamente las dos novelas que se leerían durante el curso y de las que podían conseguirse las películas. Algunas de las obras que se sugirieron fueron: El Perfume de Patrick Süskind, La Virgen de los Sicarios de Fernando Vallejo, La Tregua de Mario Benedetti, Las Batallas en el Desierto de José Emilio Pacheco, Arráncame la vida de Ángeles Mastretta, Pedro Páramo de Juan Rulfo y El retrato de Dorian Gray de Oscar Wilde.

Los estudiantes, por supuesto, también dieron propuestas, mismas que fueron consideradas y sometidas a votación. Después de mencionar grosso modo la trama de cada una, los estudiantes eligieron El Perfume de Patrick Süskind y Arráncame la vida de Ángeles Mastretta.

La lectura de cada una de las novelas llevó aproximadamente un mes. Se inició con la obra de Süskind y prácticamente se finalizó el semestre con Arráncame la vida. Algunas veces se daba a los estudiantes 15 o 20 minutos para leer en clase y otras se solicitaban avances por capítulo; la idea fue que la lectura se diera tanto en la escuela como en casa. Con el avance de cada capítulo se hicieron breves síntesis o anotaciones al margen de la obra. La intención era dar un acompañamiento gradual y progresivo para que los estudiantes pudieran ir identificando el contexto sociohistórico, las violaciones temporales de la narración, la caracterización de los personajes, las voces narrativas y los momentos más relevantes de la trama.

Una vez que los estudiantes concluyeron El perfume, se proyectó la película homónima y después de verla se abrió un espacio para que los estudiantes comentaran qué diferencias habían encontrado entre la novela y el filme. Algunas de las apreciaciones se reproducen a continuación:

Estudiante 1. Yo creo que la película sí retoma muchos elementos del libro, pero por cuestión de tiempo omite también algunas. A mí me agradó porque hubo

momentos en los que en el libro me perdí, por ejemplo en el número de asesinatos que comete Grenouille (estudiante de tercer semestre).

Estudiante 2. Yo creo que con la película logras recordar varios aspectos que se pudieron olvidar, ya que la novela es muy extensa. Además, te puedes dar una idea más clara de lo que sucedía en ese tiempo; de las formas de vestir, los espacios, los personajes (estudiante de tercer semestre).

Estudiante 3. A mí me parece que la película pudo haberse visto antes de leer el libro, para después comprender mejor la trama, pues así te das una idea de lo que te narran al tener el referente de lo que ya viste (estudiante de tercer semestre).

Estudiante 4. Hacer la relación entre cine y literatura fue muy interesante, pues eso te permite contrastar la imagen mental que tienes de los personajes y de los espacios que se describen en la novela y la manera en la que se llevan a una película (estudiante de tercer semestre).

Estudiante 5. A mí me gustó la película y la novela; creo que se complementan. La historia refleja la miseria de la época, la manera en la que los burgueses se aprovechan de la necesidad de los pobres; pero también de lo que un hombre puede llegar a hacer al sentirse rechazado (estudiante de tercer semestre).

Con respecto de *Arráncame la vida*, esta fue una novela fundamentalmente del agrado de las alumnas, pues además de plantear una situación de amor fallido también aborda la condición social de la mujer en la primera mitad del siglo XX. Algunos comentarios que se dieron en torno de la película y la novela se reproducen a continuación:

A mí la novela me gustó mucho por las formas de ser de los protagonistas. Catalina es un modelo de la mujer que busca su liberación; Andrés, su marido, es el prototipo del macho mexicano envuelto en sus aventuras adúlteras y criminales (estudiante de tercer semestre). A mí lo que me llamó mucho la atención fue esta parte del texto (lee):

“Envidiaba a sus amantes porque ellas sólo conocían la parte inteligente y simpática de Andrés (...) Me hubiera gustado ser la amante de Andrés (...) librarme de la Beneficencia Pública y el gesto de la primera dama. Además, a las amantes todo el mundo les tiene lástima o cariño, nadie las considera cómplices. En cambio, yo era la cómplice oficial” (Mastretta, 2004, p. 87).

Estudiante 1. Creo que es muy cierto lo que plantea la autora, muchas veces son las esposas las primeras que se dan cuenta de la infidelidad de sus esposos y aún sabiendo son engañadas permanecen ahí, aceptándolo

Estudiante 2. Lo que más llamó mi atención fue la corrupción que hay en el gobierno. En esta novela se demuestra que lo que más interesa a los políticos es ascender.

Andrés Asencio con tal de ocupar un puesto cada vez más importante es capaz de traicionar y asesinar a sus adversarios; no tiene una preocupación por mejorar las condiciones de la sociedad, lo único que le interesa es el poder.

En general, la lectura de las dos novelas permitió acercar a los estudiantes a obras más extensas, de mayor complejidad por el número de personajes, temáticas, secuencias y voces narrativas. Además, se logró hacer críticas sociales y políticas mediante las obras, al estudiar los contextos en los que se inscribían las tramas; no sólo quedó en un ejercicio literal de lectura, sino también en un ejercicio de reflexión y análisis.

Pese a que hubo un acompañamiento durante la lectura de cada novela, se dieron momentos desafortunados –sobre todo con *El Perfume*-; algunas veces, por ejemplo, se pedía a los estudiantes que leyeran en el salón, pero no llevaban el texto; otras, se les pedía que recapitularán lo que habían leído y era evidente que no todos iban a la par, aun cuando ya se habían calendarizado los avances de cada capítulo.

Los obstáculos que se dieron con la primera novela leída, obligaron a replantear la organización y los tiempos de lectura; durante dos sesiones de dos horas los estudiantes se dedicaron a leer en clase, de modo que aquellos que iban muy atrasados lograron avanzar significativamente.

Si bien es cierto *El Perfume* y *Arráncame la vida* resultaron obras interesantes por las situaciones, temáticas y contextos que abordaban, también es cierto que hubo una clara preferencia de los hombres por la obra de Süskind y un marcado gusto de las mujeres por la pluma de Mastretta. Como producto final, los estudiantes entregaron una reseña crítica, trabajada previamente, y con eso se concluyó esta actividad.

3.2.6 Estrategias para la comprensión de textos literarios

Las estrategias de lectura fueron un elemento central de la propuesta, pues se trabajaron con estudiantes de tercero y cuarto semestre durante toda la intervención. El propósito fue superar las dificultades de comprensión y propiciar en los estudiantes formas autónomas y didácticas de acercarse a la literatura.

A lo largo de cuatro meses, se trabajaron estrategias para las tres fases del proceso de lectura: antes, durante y después. Previo a la lectura de cada texto, por ejemplo, se solicitaban anticipaciones sobre la trama y los personajes, a partir del título; así como algunos aspectos del autor, de la época y de la corriente literaria a la que pertenecía la obra.

Durante la lectura, se trabajaban aspectos relacionados con el vocabulario –según el diagnóstico, una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes para

interpretar lo que leen-, lagunas de comprensión, reconocimiento de personajes, indicios temporales y espaciales; mediante predicciones, anotaciones al margen del texto, subrayados y recapitulaciones sobre lo leído.

Después de la lectura, se trabajaban actividades para sistematizar los elementos centrales de la narración; es decir, para hacer su análisis intratextual, mismo que siempre desembocaba en un producto final que podía ser un mapa narrativo, un cartel, una historieta, un dibujo o simplemente un comentario por escrito.

Las estrategias se desarrollaron en todos los géneros literarios estudiados: narrativo, lírico y dramático. Uno de los inconvenientes que se dieron es que cuando la actividad se solicitaba, por cuestiones de tiempo, para realizarla en casa muchos estudiantes no la hacían, de modo que se optó por trabajar más en el aula y los resultados mejoraron considerablemente, incluso había la posibilidad de aclarar dudas y realimentar el trabajo que se efectuaba.

3.3 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Este apartado comprende la evaluación de la propuesta de intervención; esto es, el reconocimiento y la valoración de los alcances y las limitaciones del trabajo realizado con respecto de los propósitos planteados: promover el gusto por la literatura y superar las dificultades del proceso lector.

Al ser la evaluación (Cazares, 2007) un proceso continuo, dinámico y flexible dirigido a la generación de conocimiento sobre el aprendizaje, la práctica docente y el programa en sí mismo; permite una serie de reflexiones que apunten a la transformación del trabajo cotidiano del aula. En este caso, la intención es analizar hasta qué punto el programa de intervención puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en el aula y contribuir a la formación de lectores autónomos.

Para hacer la articulación de los seis cuestionamientos esenciales del sistema de evaluación se recurrió al modelo del hexágono (Tejeda, 1998):

1. ¿QUÉ? Evaluación del programa de intervención
2. ¿CÓMO? El impacto del programa en los estudiantes
3. ¿CUÁNDO? Antes, durante y al final del proceso
4. ¿QUIÉN? Los estudiantes, diarios de registro, evidencias de trabajo
5. ¿CON QUÉ? Con el análisis de las actividades realizadas, conocer qué dificultades se superaron
6. ¿PARA QUÉ? La evaluación tuvo como finalidad identificar en qué medida se habían alcanzado los propósitos planteados, es decir, saber cuáles habían

sido los logros, qué dificultades se superaron y de qué manera el estudiante tuvo una interacción más significativa con las obras leídas.

El análisis del impacto se realizó bajo dos criterios:

- a. El fomento de la literatura: Esta parte fue evaluada a partir del impacto recreativo que tuvo la estrategia de intervención en los estudiantes; es decir hasta qué punto las actividades les fueron significativas para que los textos leídos les interesaran, les hicieran modificar sus concepciones en torno de la literatura, los motivaran a participar en cada sesión y a leer de manera autónoma.
- b. Las dificultades del proceso lector: Valorar qué dificultades pudieron superarse mediante el programa fue uno de los aspectos centrales de la evaluación. Se reconocieron cuáles dificultades se solucionaron y cuáles no, que estrategias fueron más factibles desarrollar para alcanzar los propósitos perseguidos y de qué manera pudieron los estudiantes apropiarse de ellas para interactuar de manera autónoma con los textos ofrecidos a lo largo del curso.

3.3.1 LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

El procedimiento que se realizó para llevar a cabo la evaluación de cada línea de acción consistió de tres fases:

1. El reconocimiento del estado inicial de los estudiantes previo a cada actividad: la reflexión antes de la acción. Esta fase se dio a través de preguntas generadoras de predicciones, inferencias, conocimientos previos.
2. Las reflexiones en la acción, esto es, durante la aplicación de la propuesta didáctica, es decir, mediante el seguimiento de todo el proceso de cada estrategia: secuencia didáctica, actitudes de los estudiantes, disposición para el trabajo, comentarios en torno de los textos.
3. La reflexión después de la acción, momento en el que se recuperaron los productos finales y a partir de las valoraciones en torno del programa de intervención: alcances y limitaciones.

Ligado a lo anterior, la evaluación de la propuesta se realizó mediante la triangulación de los instrumentos:

1. A partir de las reflexiones registradas en el diario narrativo –producto de la observación participante– en el que se explicitaron los procesos que se desarrollaron en cada sesión, los inconvenientes surgidos, las respuestas de los estudiantes.

2. Mediante los productos realizados al término de cada línea de acción y que permitieron reconocer hasta qué punto los estudiantes alcanzaron los propósitos perseguidos con cada estrategia. Los productos que se evaluaron fueron:

Representación de una obra de teatro.

Comentarios Literarios.

Reseña crítica. .

Periódico mural. .

Organizadores gráficos: cuadros, resumen, mapas mentales

Antología de poesía.

Historietas.

3.3.2 RESULTADOS DE LA PROPUESTA

El programa de intervención tuvo un impacto positivo en:

El fomento a la literatura. Permitió desarraigar la idea de que la literatura está asociada con lo obligatorio al ofrecer a los estudiantes textos que se vincularan con sus intereses. En el instrumento que se aplicó, por ejemplo, los estudiantes mencionaron que después de la intervención concebían la literatura como recreativa e interesante

Las actividades tuvieron un impacto positivo porque se alejaron de una didáctica tradicional centrada en el objeto, esto es, en el texto mismo; abrieron la posibilidad de establecer procesos bidireccionales entre obra y lector, a partir de una selección de materiales que, según los estudiantes, fueron significativos:

Estudiante 1. A mí me gustaron los textos que leímos porque eran interesantes. Hablaban de temas actuales y que nos interesan a los jóvenes. En particular me agradó Réquiem con tostadas, Arráncame la vida y No oyes ladrar los perros (estudiante de tercer semestre).

Estudiante 2. Cada vez que me dejaban leer en la escuela nunca terminaba los libros porque se me hacían muy aburridos y complicados. Recuerdo que en secundaria me pidieron que leyera el Cantar del Mio Cid y como no lo leí, me reprobaron. En cambio, los textos que leímos en esta materia me gustaron mucho porque algunos eran divertidos, otros nos hacían reflexionar, relacionarlos con lo que hemos vivido (estudiante de tercer semestre).

Como se puede inferir, el programa de intervención no buscó enseñar literatura en el sentido académico -vista como un marco conceptual integrado por corrientes artísticas, datos biográficos, terminología literaria-sino a enseñar a leer literatura.

De otra manera, no se priorizó el aspecto formal, sino el acercamiento cordial, auténtico y placentero con las obras. La mayoría de las sesiones constituyeron un espacio para hacer de la literatura algo cercano, relacionado con los problemas, deseos, experiencias y motivaciones de los estudiantes. En este sentido, se puede afirmar que los resultados positivos descansan precisamente en una didáctica dinámica y crítica en la que el estudiante quedó develado como un sujeto activo, capaz de aportar muchos elementos para la reconstrucción de significados.

Estudiante 1. A mí me gustó el curso. Las actividades me agradaron porque fueron dinámicas, nos permitieron participar, discutir y reflexionar, ya que los textos trataban temas de nuestro interés, como el amor en el caso de Arráncame la vida, el terror con El Gato Negro. Las clases salieron de lo convencional, no sólo estuvimos sentados escribiendo o haciendo reportes como muchas veces lo hacemos.

Al recuperar el marco referencial de los estudiantes, los códigos lingüísticos, los temas que les resultaban próximos a las experiencias de vida; favoreció a que la literatura fuese vista como una prolongación de la vida misma, donde los estudiantes podían verse representados a través de las situaciones planteadas en las historias. A partir de La Tumba, por ejemplo, los estudiantes extrapolaron la rebeldía, el frecuente vacío existencial, el ejercicio de la libertad, el comienzo de la sexualidad y la búsqueda de la identidad a su vida cotidiana:

Estudiante 1. Al leer este libro, me sentí identificado con el personaje, pues muchas veces me he sentido solo, peleo con mis padres y busco refugio a mis problemas con la compañía de mis amigos, yendo a fiestas y bebiendo (estudiante de tercer semestre).

Por otro lado, los estudiantes que no eran lectores, lograron, sin embargo, disfrutar las sesiones de lectura, socializar las apreciaciones, ver en los textos – concretamente en los personajes-una posibilidad de reconocerse a sí mismos y de comprender a los otros.

Es cierto que el programa de intervención no formó lectores autónomos, pero si permitió reconocer la importancia que la selección de materiales de lectura y la orientación didáctica pueden ser factores decisivos para incidir considerablemente en el gusto por la literatura.

Con relación a las actividades, aquellas que gustaron más a los estudiantes fueron los debates y los maratones literarios; pues les dieron la posibilidad de socializar, expresar y contrastar sus puntos de vista en torno de las obras leídas.

Dificultades del proceso lector.

Uno de los propósitos centrales de este trabajo fue precisamente superar aquellas problemáticas del proceso lector detectadas mediante el diagnóstico: reconocimiento de la voz narrativa, clasificación de la obra por el género al que

pertenece, violaciones en la temporalidad y dificultades semánticas. Bajo este marco, el programa de intervención se orientó en esos obstáculos y contribuyó en buena medida a superarlos.

Mediante las líneas de acción que se llevaron a cabo, los estudiantes mejoraron progresivamente las habilidades para acercarse y comprender los discursos literarios. Al inicio, había problemas para reconocer, incluso, la voz narrativa; pero a través del acompañamiento, esta dificultad pudo superarse al grado de que al final de la intervención, los estudiantes eran capaces de distinguir el tipo de narrador (protagonista, omnisciente y testigo).

Con respecto de las estrategias didácticas como los debates y los cafés literarios, éstas permitieron construir significados de manera colectiva, socializar puntos de vista diversos sobre un mismo texto y superar aquellas lagunas de comprensión que se daban durante el proceso y que obstaculizaban una idea clara entorno del mismo:

Estudiante 1. Las actividades que más me gustaron fueron los debates y el maratón literario porque ahí pudimos decir lo que pensábamos sobre los textos, argumentar nuestras opiniones, polemizar y, por lo tanto, que las sesiones fuesen dinámicas y productivas.

Con la línea de acción Cine y Literatura se favoreció el reconocimiento de la temporalidad, pues dada la extensión de *Arráncame la vida* y *El Perfume* había ciertos huecos de comprensión ocasionados por las frecuentes violaciones del tiempo –retrospección o flash back, prospección-mismos que pudieron erradicarse con los filmes de las novelas homónimas:

Estudiante 1. Yo me confundí en algunas partes y me perdía porque no sabía si lo que se estaba narrando sucedía en ese momento o ya había ocurrido y hasta que vi la película lo pude comprender.

Por otro lado, uno de los hallazgos del diagnóstico fue el escaso uso que los estudiantes hacen de las estrategias de lectura, lo cual constituye una de las principales problemáticas para comprender lo que se lee y, por lo tanto, una de las orientaciones que cubrió permanentemente el programa de intervención. De ahí que a lo largo del semestre se aplicaran diversas estrategias para orientar el proceso de lectura en todas sus fases: antes, durante y después. Al cuestionar a los estudiantes sobre el impacto que habían tenido las actividades para mejorar su lectura, comentaron:

Estudiante 1. En lo personal, este curso me gustó mucho porque las actividades eran entretenidas, pero tenían un objetivo: que lográramos comprender lo que leemos. Además, las estrategias que realizamos nos sirven para que cuando nos enfrentemos solos a los textos podamos decidir cuál nos conviene utilizar para mejorar nuestra lectura.

Alguna de las estrategias didácticas de lectura que se trabajaron para que los estudiantes comenzaran a utilizarlas de manera autónoma fueron: los mapas narrativos, los mapas mentales, las anotaciones al margen del texto, los subrayados, la elaboración de historietas, la formulación de anticipaciones, la inferencia del vocabulario no entendido a partir del contexto lingüístico que lo acompaña, cuadro resumen y el diseño de carteles. En general todas estas estrategias permitieron sistematizar y analizar estructuralmente los textos, lo que mejoró la comprensión lectora de los estudiantes.

Si bien no puede afirmarse que las líneas de acción hayan erradicado en su totalidad las dificultades relacionadas con el proceso lector sí puede, sin embargo, afirmarse que resultaron significativas para los estudiantes, pues les permitieron orientar mejor sus lecturas y acercarlos de manera más activa a los textos:

Estudiante 1. Las actividades que realizamos a lo largo del semestre me han servido para entender mejor lo que leo. Además, ahora ya no veo la literatura como algo tan tedioso, sino como algo que nos ayuda a entendernos a nosotros mismos, reflexionar, discutir, organizar nuestro discurso y desarrollar nuestra creatividad como sucedió con las historietas.

CONCLUSIONES

Este proyecto permitió hacer una serie de reflexiones producto de la triangulación del diagnóstico, la aplicación y la evaluación de la propuesta didáctica. Estas reflexiones se relacionan con las preguntas de investigación:

Con respecto de la primera pregunta -¿Cuáles son las necesidades, problemáticas e intereses de los estudiantes en el proceso de su formación literaria? algunos de los hallazgos son: A los estudiantes les agradan textos literarios cuyas temáticas se inscriban en lo que les resulta próximo o en lo que les interesa: el amor, el misterio, el terror, la ciencia ficción; lo cual es importante considerar para que la lectura sea vista como una experiencia auténtica, transaccional entre texto-lector, significativa; esto es, vinculada con el mundo de referentes del sujeto y, por lo tanto, como una prolongación de la vida misma.

Las problemáticas que enfrentan los estudiantes durante el proceso lector tienen su base en el escaso uso de estrategias de lectura. Se encontró que aquellos estudiantes que no las emplean tienen mayores dificultades para seguir una secuencia narrativa, inferir información, clasificar una obra por el género al que pertenece. En este sentido, es imprescindible que buena parte de los cursos se orienten a la enseñanza de lectura literaria, a que los estudiantes cuenten con formas metodológicas para superar las lagunas de información que se generan durante el proceso.

Aunque los profesores reconocen cuáles son las necesidades y los intereses literarios de los estudiantes no los consideran en las actividades, pues siguen con una didáctica tradicional basada en los enfoques historicistas, por lo que las sesiones de literatura casi siempre transitan entre cuestionarios, exámenes y reportes de lectura.

Ligado con lo anterior, no basta con identificar las dificultades y las necesidades que los estudiantes tienen en el proceso de su formación literaria. Una vez que se conocen deben considerarse para la planeación, ser un eje que oriente y articule las actividades, de lo contrario el problema será permanente.

segunda pregunta: ¿De qué forma una propuesta de intervención basada en estrategias didácticas contribuye a fomentar y mejorar la lectura de textos literarios en Educación Media Superior? podría apuntarse que: una intervención didáctica que se funda en el conocimiento de los estudiantes puede incidir considerablemente en la motivación, en la disposición para leer, acercarse a los textos, comentarlos, reconstruirlos colectivamente.

La hipótesis de que los temas que interesan a los estudiantes pueden contribuir a promover el gusto por la literatura pudo aseverarse; sin embargo, habría que considerar los códigos lingüísticos de los que disponen los estudiantes y el capital cultural que poseen para comprender los textos, pues de lo contrario la lectura puede verse frecuentemente atropellada y, por lo tanto, el estudiante desanimado a continuarla.

Fomentar la literatura implica hacer de ésta un diálogo, un pretexto para que los estudiantes discutan, pongan en juego procesos inter e intra subjetivos. La literatura sólo será significativa cuando se disfrute, cuando los estudiantes la vivan como algo orgánico; capaz de producir emociones, estados de ánimo, conflictos. Por eso la mediación docente debe apuntar a la creación de espacios de socialización, de encuentros de puntos de vista sobre lo que se lee. Para promover el gusto por la lectura es importante también que se comience con textos literarios contemporáneos, pues muchas veces los clásicos desmotivan, alejan a los estudiantes de las obras al concebirlas tediosas y muy complicadas.

Para incidir favorablemente en el fomento a la literatura también es importante conocer más a fondo los contextos de los estudiantes; esto es, las condiciones en las que viven, si tienen materiales de lectura, si los familiares leen, si disponen de espacios para leer; en suma, de todo aquello que pueda constituir un factor para promover la lectura. Este es uno de los aspectos que se podría abordar en otro trabajo para comprender mejor el fenómeno, pues aquí se esbozó sólo de manera general porque los propósitos centrales –aunque recuperaban las dimensiones social, política y cultural–eran fundamentalmente de corte didáctico.

Con relación a los propósitos planteados, algunas de las reflexiones que emergieron son:

- a. Primer propósito: Indagar, a través de un diagnóstico, las problemáticas, necesidades e intereses relacionados con la formación literaria de los estudiantes de Educación Media Superior. Los textos literarios que más se complican a los estudiantes están correlacionadas con aquellos que no les gustan. Dado esto, resulta imprescindible que el docente identifique qué discursos, por la complejidad, no se ubican en el gusto del lector para diseñar estrategias didácticas que reviertan, en lo posible, la situación.

No basta con reconocer los intereses de los estudiantes es prioritario, además, hacer una selección de textos que puedan ofrecerse para motivar su gusto por la literatura.

Acercarse a los actores, observarlos, cuestionarlos sobre lo que les motiva, interesa, preocupa y dificulta para la comprensión de los textos; es una condición imprescindible para impactar favorablemente en los procesos de lectura.

De lo anterior, se desprendió la importancia de escuchar en este trabajo a los actores, pues sus recomendaciones y propuestas fueron parte esencial del

programa de intervención, lo que significa que muchas veces son los sujetos de la intervención, quienes contribuyen a solucionar las problemáticas.

- b. Segundo propósito: Fomentar el gusto por la literatura. Se confirmó la hipótesis de que una acertada selección de textos puede influir positivamente en el fomento de la literatura, sobre todo cuando los lectores pueden reconocerse en las obras y las relacionan con lo que viven, han vivido o les gustaría vivir. Para motivar el gusto por la literatura es mejor si se va de lo próximo a lo lejano, es decir, si se ofrecen a los estudiantes textos contemporáneos cortos –particularmente cuentos o novelas breves-, cuyo código lingüístico les parezca cercano para que puedan comprenderlo con el capital cultural que poseen; y después acercarlos a los textos clásicos.

Aunque los textos por sí mismos pueden atraer al lector, también es necesario orientar a los estudiantes en el proceso de lectura y dejar que progresivamente ellos interactúen de manera autónoma con los textos.

Para fomentar el gusto por la literatura hay que desarraigar la idea de que ésta es aburrida y complicada. Esto es posible si se ve en los discursos literarios una posibilidad para imaginar, discutir, sentir, reflexionar y producir otros textos.

- c. Tercer propósito: Diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención para mejorar la enseñanza de la literatura en Educación Media Superior. La triangulación de problemáticas, intereses y necesidades es un elemento insoslayable para diseñar una propuesta de intervención que se funde y responda a las situaciones reales de los sujetos. Sólo si se articulan estos aspectos puede emerger una propuesta auténtica y no un discurso que parta del marco de presupuestos del mediador.

La intención de este trabajo es ser un recurso que permita a los profesores mejorar y transformar su práctica educativa. No se trata de un manual, por supuesto, pero sí de una orientación metodológica para guiar la enseñanza de la literatura. Por otro lado, para que la enseñanza pueda mejorarse es importante realizar una valoración en torno de los alcances y las limitaciones que tienen las actividades; para ello es necesaria una reflexión permanente, es decir, a lo largo del proceso: antes, durante y después de la acción.

Una evaluación permite determinar decisiones, ajustar las acciones con base en los resultados que tienen, considerar aspectos que durante el proceso emergieron –como en este caso la importancia de las tecnologías como recurso para fomentar el gusto por la literatura-y prever situaciones.

Después de una valoración sobre el programa de intervención se pudieron establecer los alcances logrados, con respecto de los propósitos planteados al inicio de este trabajo, mediante las líneas de acción; pero también una serie de limitaciones que no se pudieron superar por factores diversos: tiempo, disposición de los sujetos, materiales, actitudes, espacios.

Alcances

El programa de intervención tuvo resultados muy significativos, pues se ciñó a los propósitos planteados, producto de los hallazgos detectados mediante el diagnóstico. Los alcances se dieron en dos aspectos: en el fomento a la literatura y en la superación de las dificultades para mejorar el proceso de lectura.

Alcances con respecto del fomento a la literatura

1. Los alcances con respecto de este aspecto fueron relevantes. La selección de textos; que en este caso respondía a los intereses de los estudiantes, favoreció considerablemente la socialización de ideas, los intercambios comunicativos, la reconstrucción de significados.
2. Aquellos estudiantes que ya tenían un gusto por la literatura, el programa los motivó aún más a leer, les dio elementos para tener una perspectiva más crítica de los textos, al relacionarlos con lo social, lo político, lo cultural. Al ser lectores autónomos pedían, además, sugerencias de lecturas, compartían los textos que los habían marcado y referían sus primeros encuentros con la lectura.
3. La literatura fue vista como un medio para que los estudiantes se vieran representados, para que pudieran ver materializadas sus experiencias, sus intereses y sus motivaciones, lo cual permitió que muchos estudiantes dejaran de ver la literatura como algo obligatorio, de corte estrictamente académico y que, por lo contrario, la asociaran con lo recreativo, lo placentero.
4. El programa de intervención promovió también espacios de discusión, de aprendizaje colaborativo en el que los estudiantes se integraron y se responsabilizaron para el logro de metas comunes, a partir de sus aptitudes.

Superación de las dificultades para mejorar el proceso de lectura

1. Una de las prioridades del programa de intervención fue superar las dificultades que los estudiantes enfrentan para aproximarse y comprender los discursos literarios. En este sentido, las líneas de acción permitieron superar considerablemente aquellas problemáticas que obstaculizaban a los estudiantes a entender la secuencia narrativa, los rompimientos temporales, la clasificación de la obra por el género al que pertenece, los modos discursivos, la caracterización de personajes, el reconocimiento de la voz narrativa.
2. Si se hace un contraste entre el estado inicial de los estudiantes; esto es, previo a la aplicación de la propuesta y los avances al término de ésta, es innegable que el programa coadyuvó a superar algunas de las problemáticas

enunciadas. Por ejemplo, los estudiantes aprendieron a determinar la voz narrativa y, a partir de eso, a tipificar al narrador, decir si era protagonista, testigo, omnisciente; lo que les permitió comprender la relación entre el hecho y el sujeto que narra.

3. Mediante la propuesta se pudieron superar dificultades relacionadas con la clasificación de la obra. Una vez que se orientó a los estudiantes a distinguir el modo discursivo predominante –diálogo, narración, descripción, monólogo-y la forma en la que se presentaba el texto –prosa o verso-era relativamente sencillo para ellos decir si se trataba de un discurso narrativo, lírico o dramático.
4. Otros de los alcances que se lograron fueron con respecto del vocabulario, un factor que habían señalado los estudiantes como determinante para comprender lo que leen. A partir de ejercicios de inferencia semántica, los estudiantes aprendieron a deducir significados que coartaban la comprensión, recuperaban el corpus lingüístico que acompañaba al término en cuestión y eso les permitía darse una idea aproximada del mismo. De igual forma cuando una palabra les resultaba difícil hacían anotaciones al margen o en algunos casos recurrían al uso del diccionario.
5. Los estudiantes lograron integrar las habilidades adquiridas en cada línea de acción a través de productos concretos, como las reseñas críticas, donde analizaban estructuralmente los textos y emitían sus perspectivas en torno de las mismas.
6. Las líneas de acción permitieron también que los estudiantes lograran sistematizar con imágenes los momentos más representativos de un texto narrativo, lo cual constituyó un importante alcance, pues favoreció habilidades relacionadas con la síntesis y la creatividad, lo que se alejó de una didáctica tradicional en la que imperaban lo que tanto les desagradaba, según el diagnóstico, a los estudiantes: reportes de lectura, cuestionarios y exámenes en torno de las obras que leen.

Las limitaciones

1. Aunque el programa de intervención arrojó resultados favorables tuvo también limitaciones. Uno de los propósitos que se persiguieron era fomentar el gusto por la literatura y aunque los estudiantes se mostraron entusiasmados y con disposición para leer, lo cierto es que pocos terminaron como lectores autónomos. Hacer que haya más sujetos que lean, implica una transformación gradual en la que se siga orientando la literatura como un reflejo de la vida misma.
2. En el caso de las dificultades del proceso lector algunas no pudieron superarse debido al tiempo y al ausentismo de ciertos estudiantes. Un programa no puede lograr sus propósitos en su totalidad si los actores del proceso van una clase y a la siguiente no. Sin embargo, tampoco puede

soslayarse el contexto, las problemáticas, las costumbres y las condiciones de los sujetos.

3. En el sentido anterior, podría decirse que una de las limitaciones fue no haber llevado a cabo todas las líneas de acción con todos los sujetos. Si esto hubiera sido así en promedio cada estudiante tendría que haber leído 15 cuentos, 5 poemas, 3 tragedias, 2 obras dramáticas y 3 novelas; lo cual algunos no consiguieron.
4. Si se habla concretamente sobre una de las problemáticas que no se superó habría que decir que fue la relacionada con las figuras literarias pues, aunque hubo estrategias para comprender e interpretar los discursos líricos faltaron otras actividades que realimentaran este aspecto, pues únicamente descendió en un 15%.
5. Por otro lado, algunos inconvenientes que limitaron el desarrollo de las líneas de acción como el Maratón Literario o el ciclo de Cine y Literatura fueron los espacios, la burocracia para que se pudieran utilizar los auditorios y los equipos para proyectar películas o presentaciones y que, por supuesto, coartaron las actividades que se diseñaron en más de una ocasión. Todas estas limitaciones como los alcances ya descritos desembocaron en las conclusiones que aparecen en el siguiente apartado.

Reflexiones finales

Formar lectores no es algo sencillo, sin embargo, cuando hay una motivación real por contribuir a la apreciación de la literatura, con todo lo que ello implica: democracia, conciencia social, creatividad, reflexión, sensibilidad, desarrollo de habilidades; los resultados –como en este caso– pueden ser altamente gratificantes.

Parece que para mejorar la profesionalización docente no son suficientes las intenciones; es forzoso investigar el fenómeno, cuestionar y escuchar a los actores, quienes mediante el discurso dan las bases para transformar la práctica educativa. El acercamiento crítico al escenario de intervención propició también la alteridad; situarse en el lugar de los sujetos para comprender que cada uno tiene una historia académica, personal y afectiva distinta que es necesario recuperar para aproximarlos a lo que lee. Bajo esta hipótesis, se niega la homogenización del saber y se apunta hacia una metodología diversificada para atender, en la medida de lo posible, los procesos individuales de lectura.

Por último, valdría la pena hacer una prospectiva en torno de la formación de lectores en México, aunque hoy es de los más grandes descalabros del sistema educativo; puede revertirse progresivamente desde dos acciones; la primera, si se articula el fomento de la lectura y la mejora del proceso lector; y la segunda, si se replantean las preguntas centrales del quehacer docente: ¿qué tipo de sujeto se quiere formar y a qué sociedad se aspira?

Por supuesto que formar lectores no es nada sencillo, pues hay que encarar con ímpetu todo aquello que en la posmodernidad se ha legitimado: banalidad, espectáculo, globalización, individualismo, apatía intelectual. Si bien este programa de intervención descansa en un estudio de caso también es cierto que muchas de las actividades aquí propuestas pueden ajustarse a las situaciones y a los estudiantes con los que se trabaje; por lo que se ofrece como una orientación metodológica para mejorar el proceso lector y transformar gradualmente la práctica educativa.

LISTA DE REFERENCIAS

- Agustín, José (2007). La Tumba. México. De bolsillo.
- Álvarez -Gayou Jurgenson, José L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador.
- Alvarado, Nicolás y Julio Patán (2007) Leer por la vereda tropical en Letras Libres. México. Año 8. Número 95, Vuelta, págs. 40-43.
- Arreola, Juan José (2001). Confabulario. México. Joaquín Mortiz.
- Ausubel, David y otros. (2003). Psicología educativa. México. Trillas.
- Arenzana, Ana y Aureliano García (1995). Espacios de lectura: estrategias metodológicas para la formación de lectores. México. FONCA.
- Benedetti, Mario (2012). "Réquiem con tostadas" en Cuentos completos. México. Alfaguara.
- Bettelheim, Bruno y Karen Zelom (1990). Aprender a leer. México. Grijalbo.
- Blumer, Herbert (1982). "La posición metodológica del interaccionismo simbólico" pp.1-45, En Blumer, H (1982). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Madrid: Hora.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (Trad. M. Landesmann). Revista "Sociológica", UAM-Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.
- Bradbury, Ray (2011). Fahrenheit 451. México. De Bolsillo.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (1997). Actividad metalingüística durante el proceso de producción de un texto argumentativo. Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2, 7-20.
- Carballo, Emanuel (2006, 9 de noviembre). "Señor Presidente, ocúpese de Oaxaca y de las violadas de Atenco". La Jornada. México. Año 23 • Número. 7980. p.15
- Cassany, Daniel y otros (2000). Enseñar lengua. México. GRAÓ.
- Cazares Aponte, L. (2007). Planeación y evaluación basada en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes de preescolar hasta el posgrado. México. Trillas.
- COBACH (1994). Planes y programas de estudio. Literatura I y II
- (2011). Planes y programas de estudio. Literatura y Comunicación Integral I.

Coll, César (2005). "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje" pp. 157-186, En Coll, César y otros (comp. 2005), Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Madrid. Alianza Editorial.

Colomer, Teresa y otros (2002). Lecturas sobre lecturas/3. México. CONACULTA.

--- (2010). Andar entre libros. México. FCE.

Colomina, Rosa y Javier Onrubia (2005). "Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre estudiantes" pp. 415-458, En En Coll, César y otros (comp. 2005), Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Madrid. Alianza Editorial.

Cubero, Rosario y Alfonso Luque (2005). "Desarrollo, educación y educación escolar. la teoría sociocultural del aprendizaje" pp. 137-156, En Coll, César y otros (comp. 2005), Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Madrid. Alianza Editorial.

Chambers, Aidan (2008). Conversaciones. México. FCE.

Charles, Sarland (2003). La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta. México. FCE.

Díaz Barriga, Frida (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. Mac Graw Hill.

Dubois, María Eugenia (1995). "El proceso de lectura". Aique, Bs. As.

Eisner, Elliot (1998). El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós.

Garrido, Felipe (2002). La primera enseñanza. México. Aldus,

Giroux Henry A. (1988). Los profesores como intelectuales transformativos. Barcelona. Paidós.

Hernández F y Sancho J. (1996). Para enseñar no basta con saber la asignatura. México. Paidós.

Hernández Rojas, Gerardo (2006). Paradigmas en psicología de la educación. México. Paidós.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). México en PISA 2009. México. INEE.

Kafka, Franz (2003). La metamorfosis/ Carta al padre. México. Editores Mexicanos Unidos.

Licon, Alejandro (1999). "Huélum o cómo pasar matemáticas sin problemas" pp. 269-301, En Carballido, Emilio (1999). Teatro Joven de México. México. Editores Mexicanos Unidos.

--- (2010). Me quieres a pesar de lo que dices. En Literatura 2. México. Asterión, pp. 8-10.

- Lipovetsky, Gilles (2006). La era del vacío. Barcelona, Anagrama.
- Mastretta, Ángeles (2004). Arráncame la vida. México. Booket.
- Monereo, Carles (2007). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. México. Graó.
- Morán Oviedo, Porfirio. "Instrumentación didáctica en la perspectiva de la didáctica crítica" (2001). En PANSZA, G. Margarita. et.al. (2005) Fundamentación de la Didáctica. Tomo 1. Ediciones Gernika. México. Págs. 180-202.
- Pacheco, José Emilio (1997). El principio del placer. México. ERA.
- Padilla, María T. (2002). Técnicas e Instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Madrid. CCS.
- Patán Julio y Nicolás Alvarado (2007). "Leer por la vereda tropical" en Letras Libres. México. Año IX. Número. 104., pp. 24-30.
- Paz, Octavio (2008). El laberinto de la soledad. México. FCE.
- Pérez Serrano, Gloria (2004). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos. España: La Muralla.
- Petit, Michèle (2011). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México. FCE.
- Poe, Edgar Allan (2010). Narraciones extraordinarias. México. Editores Mexicanos Unidos.
- Poy Solano, Laura (2011, 7 de diciembre). Promedio de lectura en China es de 6 libros al año. La Jornada [en línea]. AÑO 28 • NÚMERO 9816. p.12.
- Prado Aragonés, Josefina (2004). Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid. La Muralla.
- Quiroga, Horacio (2011). Cuentos de amor, de locura y de muerte. México. Terramar Ediciones.
- Reyzábal, María Victoria y Pedro Tenorio (2004). El aprendizaje significativo de la literatura. Madrid. La Muralla.
- Rosenblatt, Louise M. (2002). La literatura como exploración. México. FCE.
- Rulfo, Juan (2000). Pedro Páramo y El llano en llamas. México. Planeta.
- Sabines, Jaime (2005). Poesía amorosa. México. Seix Barral.
- Sañudo Guerra, Lya (1997). Los programas de intervención una modalidad para investigar en la educación. Revista Educar. No. 3, Abril-Junio.

- Schutz, Alfred (1990). El problema de la Realidad Social. Buenos Aires, Amorrortu.
- Shakespeare, William (2014). Romeo y Julieta. México. Selector.
- Sheridan, G. (2007) La lectura en México en Letras libres [En línea] disponible en <http://www.letraslibres.com/index.php?art=12023> [Accesado el 27 de diciembre del 2013]
- Smith, Frank (1999). Comprensión de la lectura. México. Trillas.
- Sófocles (2000). Siete Tragedias. México. Editores Mexicanos Unidos.
- Solé, Isabel (2000). Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. Barcelona. GRAÓ.
- Süskind, Patrick (2006). El Perfume. México. Seix Barral.
- Tejeda, J. (1998). Evaluación de programas. Guía práctica para su diseño. España. UAB.
- Urtusástegui, Tomás (1992). "Cupo Limitado" pp. 35-65, En Solís, Luis M. (1992). Teatro para títeres. México. El Milagro.
- Vargas Llosa, Mario (2009). "La civilización del espectáculo" en Letras Libres. Año XI. Número 122, México, pp. 14-22.
- Vygotsky, L.S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Wertsch, J. (1993), Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada, Madrid, Visor.
- Woods, Peter (1998). Investigar el arte de la enseñanza. Barcelona: Paidós.
- Zaid, G. (2006) La lectura como fracaso del sistema educativo en Letras Libres. México, Año 8, Número 95, Vuelta, págs. 40-43.

Anexos

ANEXO 1

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS QUE CURSAN LITERATURA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES PLANTEL 4 CULHUACAN "LÁZARO CÁRDENAS"

Propósito: Indagar las necesidades, intereses, problemáticas y estrategias relacionados con la formación literaria de los alumnos del Colegio de Bachilleres Plantel 4 Culhuacán "Lázaro Cárdenas".

Edad: _____ 2. Sexo (F) (M) 3. Semestre: _____

Instrucciones de llenado

1. Lee cuidadosamente las preguntas y tómate el tiempo para contestar cada una de ellas.
2. En los casos donde elijas una de las opciones que se indiquen, marque con X la más cercana a tu opinión.
3. Las preguntas abiertas redáctelas con letra legible.
4. Las respuestas que menciones son confidenciales y de uso exclusivo de investigación.

I. IMPORTANCIA DE LA LITERARIA

Marca con una X cuál consideras que es la importancia de estudiar literatura en los siguientes aspectos:

CRITERIO	MUY IMPORTANTE	IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	SIN IMPORTANCIA
1. Amplia el vocabulario.				
2. Mejora la ortografía.				
3. Estimula la imaginación. 4. Despierta la sensibilidad artística.				
5. Fomenta la reflexión y la crítica.				
6. Divierte.				
7. Fomenta la lectura autónoma.				

8. Prepara para presentar el examen a nivel superior.				
10. Coadyuva en las relaciones interpersonales.				
11. Permite comprender la condición humana.				
12. Forma parte de la cultura general.				
13. Mejora los procesos de memorización.				
14. Otras: ¿Cuáles?				

2. ¿Cuál consideras que es la importancia de estudiar literatura en esta etapa de tu formación?

II. INTERESES LITERARIOS

3. Marca con una X las concepciones que tienes sobre la literatura.

INDICADOR	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1. Aburrida					
2. Divertida					
3. Interesante					
4. Placentera					
5. Complicada					
6. Obligatoria					
7. Inútil					
8. Recreativa					
9. Otras ¿Cuáles?					

4. Marca con una X los temas que más te agradan en las obras literarias.

1. Amor..... ()
2. Muerte..... ()
3. Ciencia Ficción.... ()
4. Terror..... ()
5. Misterio..... ()
6. Historia..... ()
7. Mitología..... ()
8. Filosofía..... ()
9. Política.....()
10. Amistad..... ()
11. Erotismo..... ()

12. Otros..... ()

¿Cuáles? _____

5. ¿Por qué te agradan los temas que seleccionaste?

6. Marca con una X los discursos literarios que más atraen tu atención.

1. Cuento.....

()

2. Novela..... ()

3. Leyenda..... ()

4. Mito..... ()

5. Fábula..... ()

6. Tragedia..... ()

7. Comedia..... ()

8. Farsa..... ()

9. Poesía..... ()

10. Otros..... ()

¿Cuáles? _____

III. DIFICULTADES PARA LA COMPRESION DE TEXTOS LITERARIOS

7. Señala con una X las principales dificultades a las que te enfrentas durante la lectura de textos literarios.

DIFICULTADES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
1. El vocabulario.					
2. La clasificación de la obra por el género al que pertenece.					
3. La caracterización de los personajes.					
4. La identificación de acciones principales.					

5. El reconocimiento de las marcas de la literariedad (metáforas, antítesis, anáforas).					
6. La identificación del contexto sociohistórico.					
7. El reconocimiento de la temporalidad: retrospección, prospección, elipsis. retrospección, prospección, elipsis.					
8. La identificación de modos discursivos: diálogo, monólogo, soliloquio, descripción.					
9. Reconocimiento de la intertextualidad: cuando el texto remite a otro texto.					
10. La identificación del tipo de narrador.					
11. Otras: ¿Cuáles?					

8. Señala con una X la frecuencia con la que empleas las siguientes estrategias para comprender los textos literarios.

ESTRATEGIAS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
1. Hago anotaciones al margen del texto.					
2. Formulo predicciones, a partir de lo leído.					
3. Subrayo aspectos importantes de la obra.					
4. Elaboro mapas conceptuales para señalar las relaciones existentes.					

5. Infiero información.					
6. Comento con mis compañeros el contenido de los textos.					
7. Otras: ¿Cuáles? _____					

9. Marca con una X los discursos literarios que más se te dificultan.

1. Cuento..... ()
2. Novela..... ()
3. Leyenda..... ()
4. Mito..... ()
5. Fábula..... ()
6. Tragedia..... ()
7. Comedia..... ()
8. Farsa..... ()
9. Poesía..... ()
10. Otros..... ()

¿Cuáles? _____

10. Marca con X la frecuencia con la que tus profesores emplean las siguientes actividades para enseñarte literatura

ACTIVIDADES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
1. Exposiciones del profesor.					
2. Lectura de fragmentos literarios.					
3. Resúmenes.					
4. Reportes de lectura					
5. Exámenes y cuestionarios.					
6. Representaciones teatrales					
7. Exposiciones colectivas.					
8. Lectura en voz alta.					
9. Elaboración de historietas.					
10. Asistencia al teatro.					
11. Otras: ¿Cuáles? _____					

11. Con base en la siguiente escala, cuáles son los criterios que los profesores tendrían que considerar para seleccionar los textos que se leerán durante el semestre.

CRITERIO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
1. La extensión de la obra.					
2. Las sugerencias del programa de estudios.					
3. Los intereses de sus alumnos.					
4. La simplicidad de la obra.					
5. La facilidad para conseguir los textos.					
6. La importancia de la obra en la literatura universal.					
7. Otros: ¿Cuáles? _____					

12. Marca con X el grado de aceptación que las tienen para ti las siguientes actividades en las sesiones de literatura.

ACTIVIDADES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
1. Las dramatizaciones.					
2. Las exposiciones.					
3. Los debates.					
4. La lectura comentada.					
5. La asistencia al teatro.					
6. Los reportes de lectura.					
7. La lectura en voz alta.					
8. La elaboración de historietas.					
9. Las dinámicas grupales.					
10. Los exámenes.					
11. Otras: ¿Cuáles? _____					

V. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS

¿De qué forma consideras se pueden hacer más atractivas las clases de literatura?

¿Qué acciones podrían implementarse para fomentar la literatura desde los siguientes actores?

CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE LITERATURA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES PLANTEL 4 "CULHUACÁN"

Propósito: Indagar las necesidades, intereses, problemáticas y estrategias relacionados con la formación literaria de los alumnos del Colegio de Bachilleres Plantel 4 "Culhuacán".

1. Edad: _____ 2. Sexo (F) (M)
3. Años de servicio: _____
4. Semestres que imparte: _____
5. Grado máximo de estudios: _____
6. Lugar donde realizó sus estudios profesionales: _____

Instrucciones de llenado

1. Lea cuidadosamente las preguntas y tómese el tiempo para contestar cada una de ellas.
2. En los casos donde elija una de las opciones, marque con X la más cercana a su opinión.
3. Las preguntas abiertas, redáctelas con letra legible.
4. Las respuestas que usted vierta son confidenciales y de uso exclusivo de investigación.

I. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN LITERARIA

1. Indique con una X el grado de importancia que considera tiene la literatura en los siguientes aspectos:

INDICADOR	MUY IMPORTANTE	IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	
4. Promueve actitudes y valores positivos.				

5. Fomenta el pensamiento reflexivo.				
6. Amplia las habilidades verbales.				
7. Promueve la sensibilidad artística.				
8. Favorece la comprensión de conceptos.				
9. Enriquece el léxico.				
10. Estimula la creatividad.				
11. Fomenta lectura autónoma.				
12. Agudiza la retención.				
13. Estimula visión crítica.				
14. Otras: ¿Cuáles? _____ _____				

2. Marque con una X el cuadro que indique la frecuencia con las que se presentan las siguientes prioridades durante la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

INDICADORES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
1. Énfasis en el dominio de los contenidos teóricos de la materia.					
2. Desarrollo de habilidades autónomas de lectura.					

3. Fomento a la reflexión y discusión en torno de los textos leídos.					
4. Conocimiento sobre las diversas formas de expresión a través del tiempo.					
5. Apreciación literaria.					
6. Mejoramiento de las habilidades de escritura.					
7. Desarrollo de habilidades orales a través de los textos.					
8. Otras: ¿Cuáles? _____					

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

I. PRESENTACIÓN

Un programa de intervención tiende primero a cuestionar y, posteriormente, a resolver una situación identificando en ella un conflicto y una contradicción entre dos o más de sus constitutivos. Intervenir implica resolver esa contradicción, tensión o conflicto para producir una nueva lógica que no sea ninguna de las anteriores, pero surgida de ellas mismas. En la intervención se construyen patrones conceptuales y de acciones que permiten establecer una producción de cambios cercanos a los esperados (Sañudo, 1997).

Por lo anterior, se busca mediante esta propuesta de intervención superar aquellas dificultades identificadas mediante el diagnóstico y, en consecuencia, incidir en el mejoramiento de los procesos de lectura de los alumnos que cursan Literatura en el Colegio de Bachilleres plantel 4.

Los propósitos que guían la propuesta de intervención son:

Promover el gusto por la literatura.

Superar las dificultades del proceso lector, a través de talleres que desarrollen habilidades para la comprensión de textos literarios.

Ofrecer a los alumnos textos que les resulten significativos, esto es, vinculados con sus necesidades e intereses.

Desarrollar estrategias didácticas que favorezcan la socialización, el trabajo colaborativo y una perspectiva crítica de la literatura en la comunidad escolar.

II. Direcciones del programa

La propuesta de intervención tiene como modalidad el taller y apunta en dos direcciones; la primera, en el diseño y aplicación de estrategias de lectura para optimizar el proceso de comprensión de textos literarios y, la segunda, en el fomento de la literatura.

1. Superar las dificultades lectoras La primera dirección se fundamenta en las dificultades que enfrentan los alumnos para comprender los textos literarios: reconocimiento del contexto sociohistórico, la temporalidad, y las marcas de literariedad; así como inferir el significado de ciertas palabras y la habilidad para clasificar la obra por el género al que pertenece.

El propósito de esta línea de acción es, además, ofrecer una orientación didáctica para trabajar el programa de literatura. Esto significa que las estrategias están diseñadas para abordar los distintos contenidos temáticos que integran el programa y que van desde lo narrativo hasta lo dramático.

2. Fomentar la lectura literaria

La segunda dirección del programa de intervención tiene como finalidad promover el gusto por la literatura, motivar la lectura autónoma; leer discursos literarios con temáticas de interés para los jóvenes y hacer de los textos un vehículo para suscitar la socialización; es decir, la discusión, el encuentro de diferentes puntos de vista.

Pese a que son dos líneas de acción, éstas se trabajarán de forma conjunta. Esto significa que las actividades se orientarán a superar las dificultades del proceso lector y, al mismo tiempo, promover el gusto por los textos literarios.

TALLER DE TEATRO

Descripción de la estrategia:

Un taller de teatro constituye una forma de propiciar el trabajo colaborativo, un medio para desarrollar habilidades orales, corporales y de comprensión de textos dramáticos: formas del discurso (diálogo, monólogo, soliloquio, narración), caracterización de personajes, análisis del contexto sociohistórico.

Esta parte de la propuesta es de las más ambiciosas del proyecto de intervención, pues busca como producto final montar una obra de teatro que sea presentada a toda la comunidad escolar y que dé cuenta de los aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso.

Propósitos:

Propiciar el trabajo colaborativo en los alumnos de bachillerato.

Desarrollar habilidades orales, corporales y de análisis de textos dramáticos.

Montar una obra de teatro y presentarla a la comunidad escolar.

Tiempo: 10 sesiones de una hora.

Actividades:

-Los alumnos investigarán obras de teatro que respondan a sus intereses, las socializarán en plenaria y se elegirá colectivamente aquella obra que sea más factible de ser montada.

-Se sugerirá a los alumnos obras de autores como Emilio Carballido, Alejandro Licón, Rodolfo Ussigli, Elena Garro, Sabina Berman, Hugo Argüelles, Tomás Urtusástegui.

-Una vez seleccionada la obra, se conformarán equipos en los siguientes aspectos:

- Reparto actoral
- Escenografía
- Vestuario y utilería
- Musicalización

-Colectivamente se leerá la obra de teatro y se analizarán los siguientes aspectos:

- Trama: inicio, nudo y desenlace.
- Temáticas.
- Personajes:

-Caracterización física y psicológica de los personajes.

- Contexto sociohistórico.

-Ubicación de la obra en el espacio y el tiempo y su influencia en el desarrollo de la trama.

-Los alumnos entregarán individualmente un mapa conceptual en el que recuperen los elementos analizados.

-Cada equipo realizará un plan de trabajo en el que explicita las actividades que llevará a cabo. Éstas tendrán que corresponder con el análisis previamente hecho de la obra de teatro.

-Cada semana, los alumnos llevarán avances del trabajo realizado en equipos.

-Al ser un taller, las sesiones se encaminarán desarrollar habilidades de expresión oral y corporal; a través improvisaciones, dramatizaciones e imitaciones que apoyen para la realización de la obra teatral.

Producto:

Obra de teatro

Recursos:

-Texto dramático

-Escenografía

-Vestuario

-Música

MARATÓN LITERARIO

Descripción de la estrategia:

Lograr el hábito por la lectura en los estudiantes mexicanos ha sido uno de los principales descalabros del sistema educativo. Como se ha planteado en la justificación de este trabajo, una de las líneas de acción es revertir en la medida de lo posible esta situación; promover el gusto por la literatura y desarraigar la mala concepción que los alumnos tienen en torno de ésta. Para esto, en esta propuesta de intervención se ha creado una actividad denominada "Maratones literarios", cuya intención es producir un mayor acercamiento de los jóvenes a la lectura de novelas cortas.

Propósitos

Fomentar el gusto por la literatura.

Promover el uso de estrategias durante la lectura de textos literarios.

Comentar textos narrativos de manera colectiva.

Tiempo

2 sesiones de 3 horas

Actividades

-Los alumnos sugerirán novelas cortas para ser leídas y comentadas en un tiempo máximo de tres horas. El profesor también sugerirá algunos textos para orientar la participación de los alumnos. Algunas de las novelas que se propondrán son:

La más faulera (Mónica Lavín)
Las Batallas en el Desierto (José Emilio Pacheco)
El Principio del Placer (José Emilio Pacheco)
La Metamorfosis (Franz Kafka)
Rebelión en la Granja (George Orwell)
Aura (Carlos Fuentes)
El Complot Mongol (Rafael Bernal)
La Virgen de los Sicarios (Fernando Vallejo)
Nada es para tanto (Óscar de la Borbolla)
La Tregua (Mario Benedetti)
Como agua para chocolate (Laura Esquivel)
La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y su abuela desalamada
(Gabriel García Márquez).

-Las obras serán sometidas a votación y se elegirá solamente una.

-Para inscribirse al maratón, los alumnos deberán mostrar la obra que se solicite.

-El día del evento:

- Los alumnos expresarán, a partir del título, algunas anticipaciones en torno de la trama.
- El profesor iniciará la lectura en voz alta.
- Los alumnos continuarán la lectura en voz alta, ya sea por la manera en la que estén situados o por el turno que asigne el profesor.
- A lo largo de la lectura los alumnos harán subrayados para que al término de cada capítulo ésta se suspenda y se pase a una fase de preguntas, dudas, comentarios y sugerencias.
- Una vez terminada la novela, los alumnos participarán en una plenaria donde verterán sus comentarios.
- A lo largo de la semana siguiente, los alumnos tendrán la oportunidad de plasmar sus comentarios o interpretaciones en un periódico mural; ya sea por medio de dibujos, reseñas, opiniones, preguntas.

Recursos

-Novela

-Cañón y computadora

Producto: Periódico Mural

CAFÉ LITERARIO

Descripción de la estrategia:

La poesía es, según el diagnóstico aplicado, una de las formas literarias que más gustan a los alumnos, pero también de las que más se les complican. La idea de un café literario apunta, en este sentido, a ofrecer a los alumnos un espacio para disfrutar la poesía y, al mismo tiempo, de superar aquellas dificultades por medio de la socialización grupal.

La intención es también que los alumnos puedan decidir qué poemas quieren leer, de acuerdo con sus afinidades temáticas. No se trata de imponer textos, sino de abrir posibilidades de selección; esto es, que sean los propios alumnos quienes lleven sus materiales de lectura, los discutan y puedan comprenderlos mediante la retroalimentación que se genere.

Propósitos

Fomentar el gusto por la poesía.

Superar las dificultades para la comprensión de textos poéticos (marcas de literariedad).

Discutir y construir colectivamente significados, a partir de la lectura de poemas.

Mejorar la lectura en voz alta.

Tiempo

8 sesiones de una hora.

Actividades

-Los alumnos investigarán poemas, cuyos temas se inscriban en sus intereses. Se sugerirán algunos escritores como:

. José Emilio Pacheco

. Jorge Luis Borges

. Octavio Paz

. Mario Benedetti

. Jaime Sabines

. Pablo Neruda

. Xavier Villaurutia

. Charles Boudelaire

. -Los alumnos elegirán el poema de su interés y, en clase, éste será analizado mediante las siguientes preguntas:

- ¿A quién crees que está dirigido el poema?
- ¿Qué sentimientos produce al lector?
- ¿Qué mensaje transmite?
- ¿Qué frases se usan en sentido figurado? ¿Qué intentan expresar?
- ¿Cuáles crees que eran las condiciones o experiencias que motivaron al poeta para escribir el texto?

-Cada semana, durante una hora, los alumnos leerán en voz alta los poemas que hayan investigado y los comentarán en plenaria.

-Con base en las preguntas contestadas previamente, los alumnos comentarán por qué eligieron el poema, algunas de sus interpretaciones y aquellas frases que, por el sentido connotativo, se les complican. La intención es que los alumnos puedan superar las dificultades de comprensión, a partir de la reconstrucción colectiva del poema.

-Los alumnos recopilarán los poemas leídos a lo largo de los ocho cafés literarios que se hagan y, al término de éstos integrarán una antología a la que agregarán índice, introducción y conclusiones.

Recursos

-Poemas

-Atril

-Hojas blancas

-Plumones

Producto:

Antología Literaria

DEBATES LITERARIOS

Descripción de la estrategia:

Para Vigostky (1979), el aprendizaje es un proceso sociocultural, interpersonal y comunicativo; de ahí que a lo largo de la propuesta de intervención el alumno quede definido como un sujeto social, con un cúmulo de conocimientos que le ayudan a comprender y reconstruir los textos en colaboración con los otros.

Desde la perspectiva anterior, los debates literarios constituyen una estrategia para discutir y co-construir colectivamente los textos. Además, se intenta que los debates rebasen la idea de un espacio de socialización y se inscriban también en un medio para desarrollar habilidades argumentativas, mediante el encuentro de diversos puntos de vista.

Propósitos

Leer textos narrativos breves de interés para los lectores.

Desarrollar habilidades argumentativas a través de la socialización de diferentes puntos de vista.

Tiempo 5 sesiones de 2 horas

Actividades

-Con base en los intereses temáticos de los alumnos, el profesor seleccionará textos narrativos breves para ser leídos en clase.

-Previo al debate, se realizará la lectura en voz alta del texto elegido.

-Los alumnos escribirán, por lo menos, 10 argumentos con base en la línea de discusión que señale el moderador.

-Durante el debate, los alumnos expresarán sus puntos de vista con base en las preguntas que genere el moderador.

-Al término del debate, el moderador sintetizará las aportaciones más significativas.

-Los ponentes redactarán algunas conclusiones, producto de la discusión del debate literario.

Recursos

Cuentos

Fábulas

Argumentos

Producto:

Comentario Literario

CINE Y LITERATURA

Descripción de la estrategia:

Para Vargas Llosa (2010), el desmesurado influjo de la tecnología ha hecho que la palabra pierda presencia e impacto en nuestros días. Bajo esta premisa parece paradójico proponer en la intervención un ciclo de cine, cuando lo que se pretende es acercar a los alumnos a las obras literarias.

El propósito en el que se funda esta parte de la propuesta es precisamente promover el interés literario, a partir del cine. No sólo se trata de ver películas basadas en textos literarios, sino también de ir directamente a las obras para hacer análisis comparativos. Además, se procura que los alumnos vean en la literatura una expresión artística relacionada con otras artes.

Propósitos

Acercar a los jóvenes al cine basado en obras literarias.

Comparar y analizar la trama, los personajes y el contexto descritos en una novela y la forma en la que son llevados al cine.

Redactar una reseña crítica en la que se compare la novela y la película

Tiempo

2 sesiones de 2 horas

Actividades

-A partir de los maratones literarios, se elegirán novelas que hayan sido llevadas al cine y que sean de interés para los alumnos.

-Los alumnos leerán la novela y reconocerán en un mapa conceptual los elementos más significativos de la misma:

- Personajes
- Trama
- Espacio
- Tiempo

-Una vez leídas y analizadas las obras, se proyectarán –en diferentes sesiones-las películas basadas en las mismas. Este espacio estará abierto a todo el público de la comunidad escolar que desee asistir.

-Aquellos alumnos que hayan leído la novela, comentarán al final de la proyección las semejanzas y diferencias que reconocieron entre la obra literaria y la película.

-El profesor guiará las intervenciones y comentará y nutrirá algunas de las aportaciones de los alumnos.

- A partir de las semejanzas y diferencias, los alumnos realizarán un cuadro comparativo.
- Los alumnos entregarán al finalizar el ciclo de cine una reseña literaria comparativa.
- Al término de esta estrategia, se realizará una mesa redonda en la que los alumnos viertan comentarios sobre la experiencia didáctica.

Recursos

Novelas

Películas

Computadora

Proyector

Producto:

- Reseña literaria comparativa.

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Descripción de las estrategias:

Esta parte de la propuesta está constituida por una serie de estrategias didácticas encaminadas a optimizar el proceso de comprensión de textos literarios. Esta idea parte de la problemática detectada mediante el diagnóstico de necesidades: las escasas formas metodológicas de los alumnos para acercarse y comprender lo que leen.

Lo que se espera es que los alumnos puedan emplear estrategias a lo largo del proceso de lectura, esto es, antes, durante y después de ésta. La intención es, además, que las estrategias se empleen de manera recurrente, con la finalidad de que los alumnos se familiaricen con ellas y con el tiempo las empleen de forma autónoma.

Algunas de las estrategias que se proponen son:

Antes de la lectura

Activar el conocimiento previo.

Establecer predicciones sobre el texto a partir del título.

Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto.

Durante la lectura

Tareas de lectura compartida:

- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar colectivamente posibles dudas acerca del texto.
- Recapitular los momentos más representativos del texto.
- Hacer anotaciones al margen del texto para:
 - *Caracterizar a los personajes.
 - *Señalar acontecimientos históricos.
 - *Identificar y nombrar figuras literarias.
- Subrayar los momentos importantes de la trama.
- Subrayar las palabras desconocidas y buscar su significado en el contexto lingüístico en el que se encuentran.

Después de la lectura

Reconocer y sistematizar los elementos narrativos del texto mediante:

- Mapas conceptuales.
- Cuadros sinópticos.
- Mapas mentales.
- Cuadros narrativos.
- Carteles.
- Historietas

Propósitos

- . Fomentar el gusto por la literatura.
- . Sistematizar los elementos más importantes de un texto literario.
- . Superar dificultades lectoras a través del acompañamiento guiado del proceso lector.

Tiempo

10 sesiones de una hora.

Actividades

Antes de la lectura:

-Se pedirá a los alumnos que, a partir del título, expresen sus predicciones en torno de la temática, la trama y los personajes del texto.

-Los alumnos registrarán sus predicciones para contrastar qué de lo expresado coincidió con el contenido del texto.

Durante la lectura

En los textos narrativos (cuentos):

-Los alumnos realizarán las lecturas de manera grupal y en voz alta.

-El profesor hará algunas pausas para:

- Solicitar recapitulaciones en torno de lo leído.
- Contrastar sus predicciones iniciales.
- Contextualizar históricamente la trama.
- Invitar a los alumnos a expresar sus anticipaciones en torno de la historia.
- Ubicar elementos del texto: narrador, personajes, espacio, tiempo.
- Subrayar palabras, cuyo significado limita la comprensión del texto e inferirlo a partir del contexto semántico.

En los textos líricos (poemas):

-Leer colectivamente el poema.

-Cuestionar a los alumnos sobre aquellos aspectos del poema que llaman su atención.

-Subrayar aquellos versos más complejos que dificultan la comprensión global del texto.

-Reconocer la temática principal del poema.

-Identificar las ideas por estrofas.

-Interpretar colectivamente y con apoyo de la mediación docente las frases connotativas o polisémicas (figuras literarias).

Después de la lectura

-Los alumnos compararán las predicciones que formularon antes y durante la lectura con el conocimiento global de la trama.

-Los alumnos analizarán temáticamente el texto, a partir de algunas preguntas que formule el profesor para generar argumentación, opinión y, sobre todo, el encuentro de puntos de vista diversos. Las reflexiones tendrán como eje el tema del texto y las características de los personajes.

-Con base en las anotaciones realizadas durante la lectura, los alumnos realizarán el análisis intratextualmente el texto –esto, en el caso de los textos narrativos– por medio de la mediación docente. En esta fase, los alumnos identificarán y describirán los elementos del relato: narrador, personajes, espacio, tiempo y secuencia narrativa (inicio, desarrollo, clímax y desenlace).

-Los alumnos sistematizarán su análisis mediante una estrategia, la cual puede ser alguna de las siguientes:

- Mapa conceptual.
- Mapa mental.
- Cuadro narrativo.
- Cartel.
- Historieta.

-Antes de solicitar el producto final; esto es, alguno de los organizadores gráficos anteriores, el profesor modelará –con la participación de los alumnos– la forma en la que deberá realizarse y el propósito que se persigue.

La intención es, pues, que con el tiempo los alumnos empleen las estrategias de manera autónoma y tengan clara su utilidad en el mejoramiento de su proceso de comprensión.

Recursos

Materiales de lectura:

-Cuentos:

Cuento Autor

La zarpa José Emilio Pacheco

El ramo azul Octavio Paz

El gato negro Edgar Allan Poe

La gallina degollada Horacio Quiroga

Réquiem con tostadas Mario Benedetti

Diles que no me maten Juan Rulfo

-Poemas:

Poema Autor

El indeseable José Emilio Pacheco

Mi táctica Mario Benedetti

Poema 20 Pablo Neruda

Canonicemos a las putas Jaime Sabines

Soy Jorge Luis Borges

-Hojas blancas

-Marcadores

-Cartulinas

Productos finales: mapa conceptual, cuadro sinóptico, mapa mental, cuadro narrativo, cartel, historieta,

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Propósito: Evaluar el impacto que la propuesta didáctica tuvo en el fomento a la literatura y en las dificultades del proceso lector.

1. Nombre: _____ Edad: _____ 2. Sexo (F) (M)

1. ¿Cómo concibes ahora a la literatura?

1. 1. Aburrida..... ()
2. Divertida..... ()
3. Interesante..... ()
4. Placentera..... ()
5. Complicada..... ()
6. Obligatoria..... ()
7. Inútil..... ()
8. Recreativa..... ()

2. ¿Qué actividades te agradaron más?

1. Taller de teatro..... ()
2. Maratón Literario..... ()
3. Cafés Literarios..... ()
4. Debates Literarios..... ()
5. Cine y Literatura..... ()

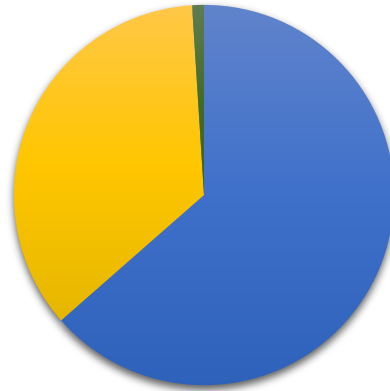
3. ¿Qué dificultades pudiste superar con las estrategias realizadas?

1. Señala cuáles textos y por qué llamaron más tu
2. Identificar la temporalidad..... ()
3. Reconocer los modos discursivos..... ()
4. Identificar el contexto sociohistórico..... ()
5. Clasificar la obra literaria..... ()
6. Identificar las figuras literarias..... ()
7. Comprender el vocabulario..... ()
8. Caracterizar a los personajes..... ()
9. Reconocer la voz narrativa..... ()

5. ¿Cómo te pareció el curso? ¿Consideras que te sirvió para mejorar tu lectura?

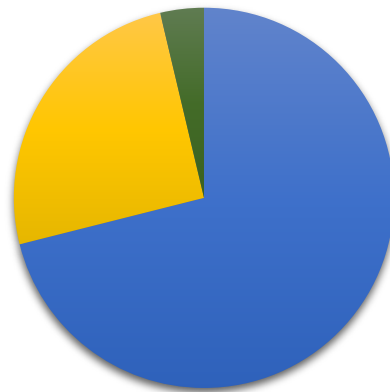
Gráficas tabla 1

1. Amplia el vocabulario



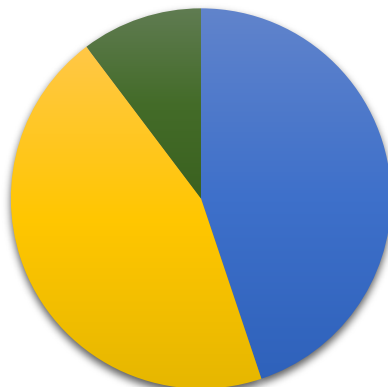
■ Muy importante ■ Poco importante ■ Importante ■ Sin importancia

2. Mejora la ortografía



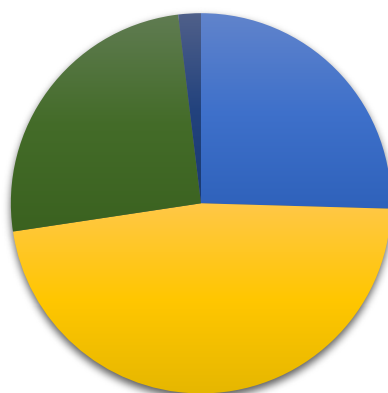
■ Muy importante ■ Poco importante ■ Importante ■ Sin importancia

3. Estimula la imaginación



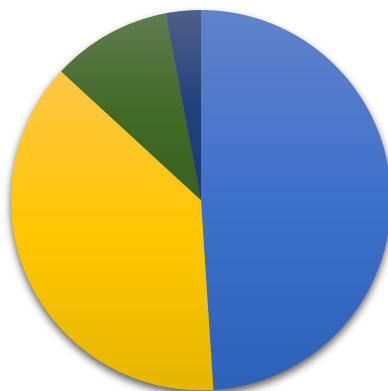
■ Muy importante ■ Poco importante ■ Importante ■ Sin importancia

4. Despierta la sensibilidad artistica



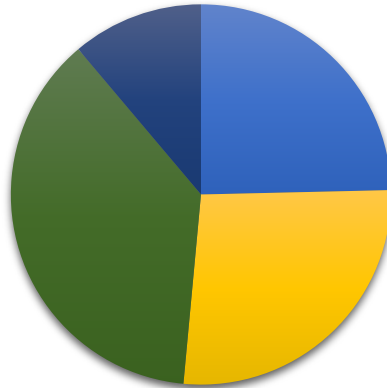
■ Muy importante ■ Poco importante ■ Importante ■ Sin importancia

5. Fomenta la reflexión y la crítica



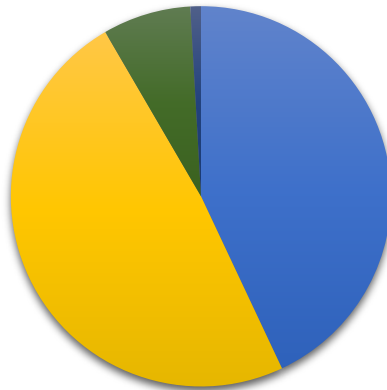
■ Muy importante ■ Poco importante ■ Importante ■ Sin importancia

6. Divierte



■ Muy importante ■ Poco importante ■ Importante ■ Sin importancia

7. Fomenta la lectura autónoma



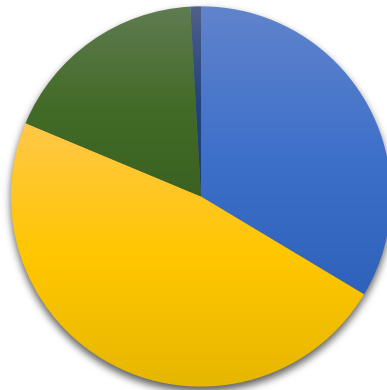
■ Muy importante ■ Poco importante ■ Importante ■ Sin importancia

8. Prepara para el examen a nivel superior



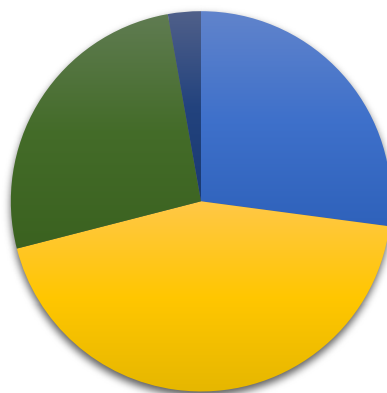
■ Muy importante ■ Poco importante ■ Importante ■ Sin importancia

9. Asumir conciencia social



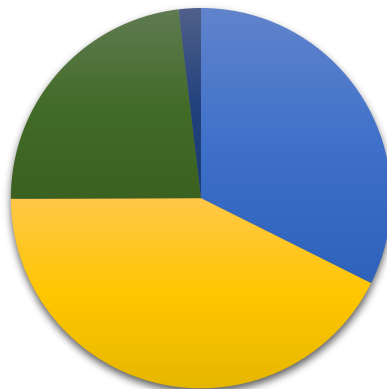
■ ■ Muy importante ■ Poco importante ■ Importante ■ Sin importancia

10. Favorece las relaciones humanas



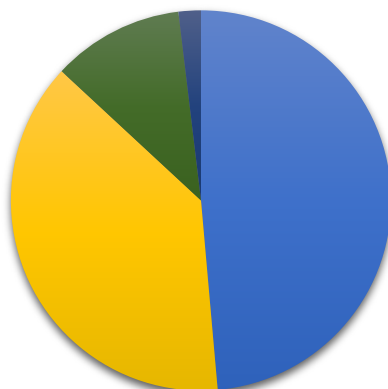
■ ■ Muy importante ■ Poco importante ■ Importante ■ Sin importancia

11. Comprender la condición humana



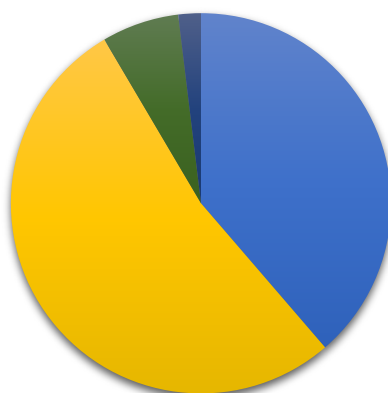
■ ■ Muy importante ■ Poco importante ■ Importante ■ Sin importancia

12. Forma parte de la cultura general



■ Muy importante ■ Poco importante ■ Importante ■ Sin importancia

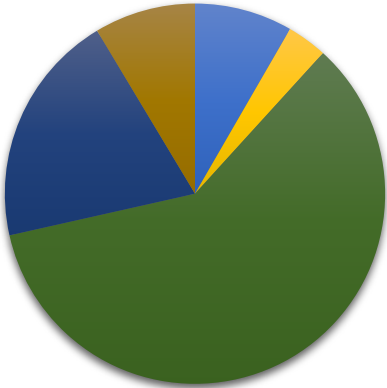
13. Mejora la socialización



■ Muy importante ■ Poco importante ■ Importante ■ Sin importancia

Gráficas tabla 2

1. Aburrida



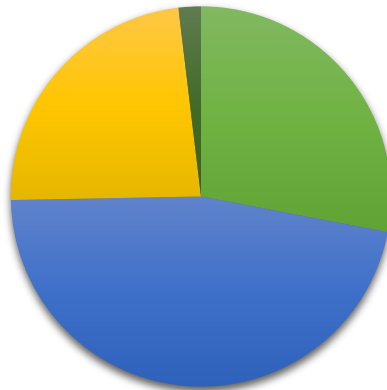
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

2. Divertida



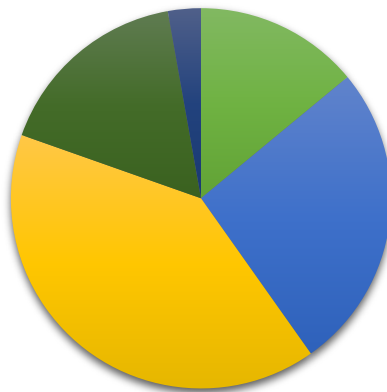
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

3. Interesante



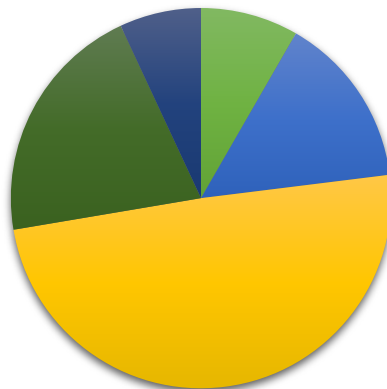
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

4. Placentera



■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

5. Complicada



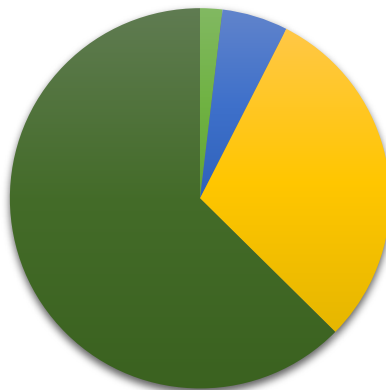
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

6. Obligatoria



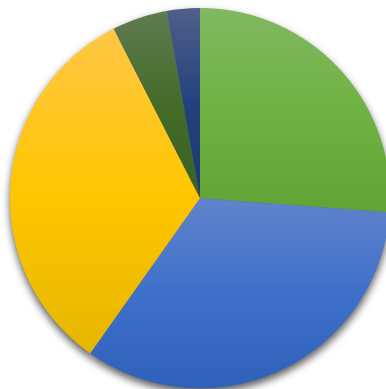
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

7. Inútil



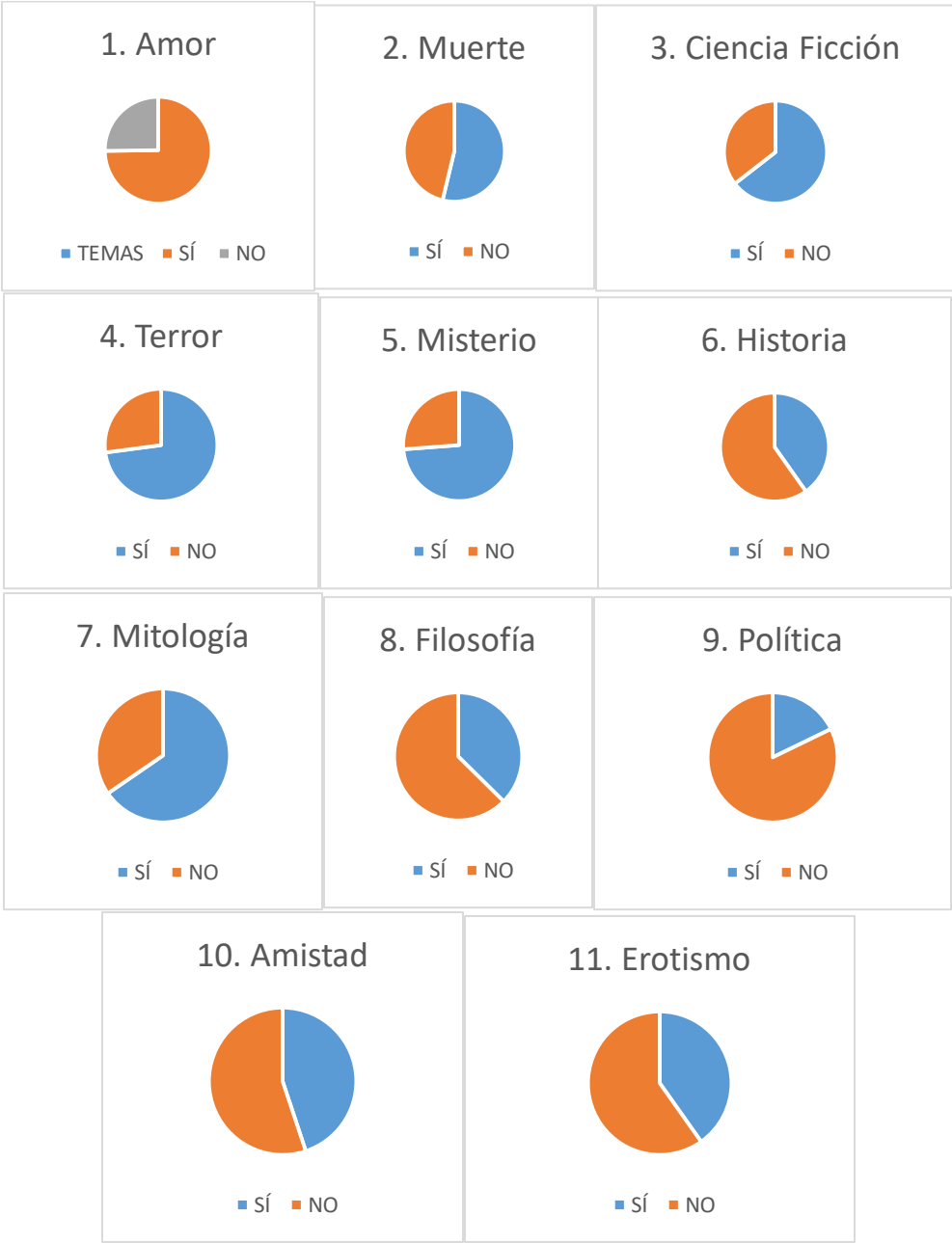
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

8. Recreativa



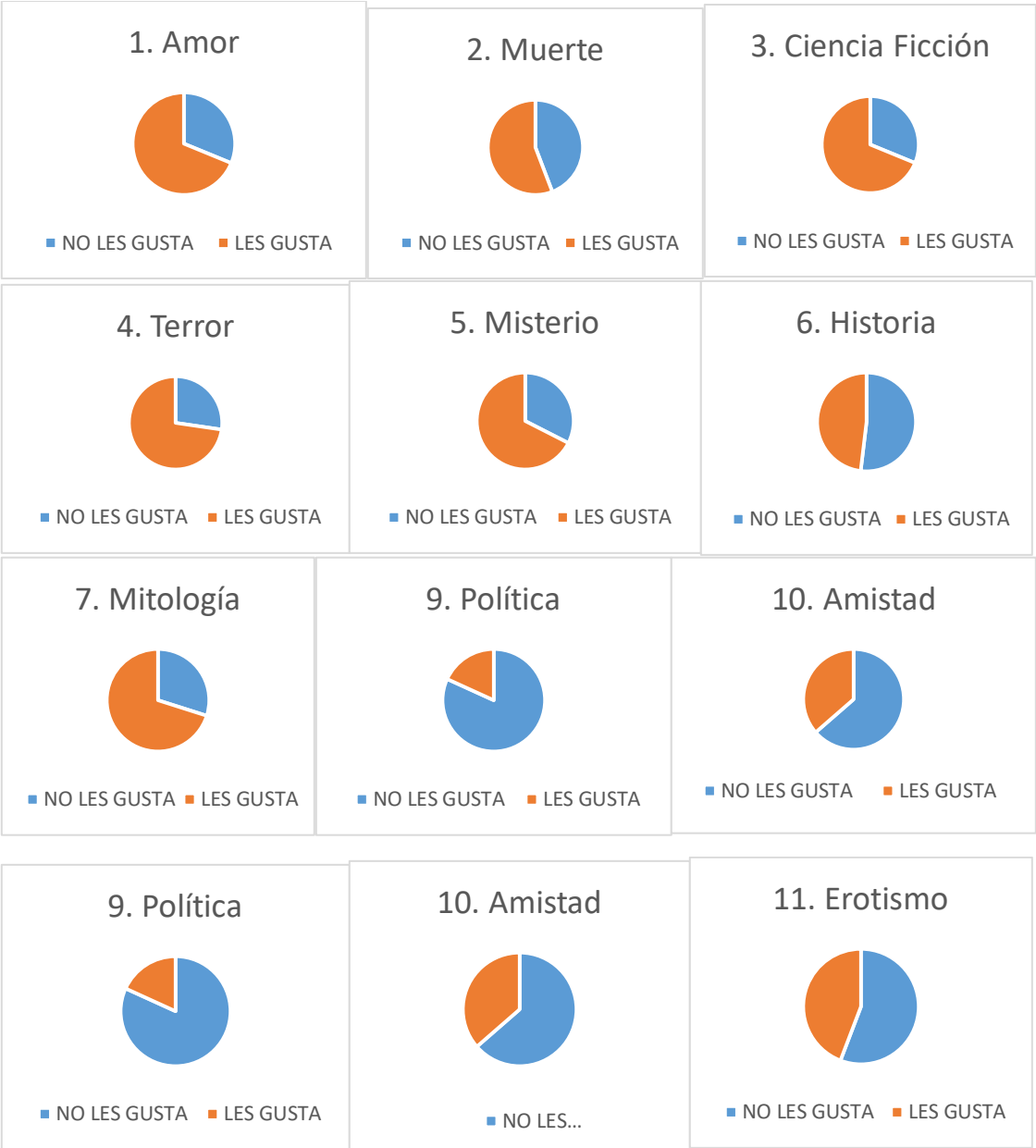
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

Gráficas tabla 3

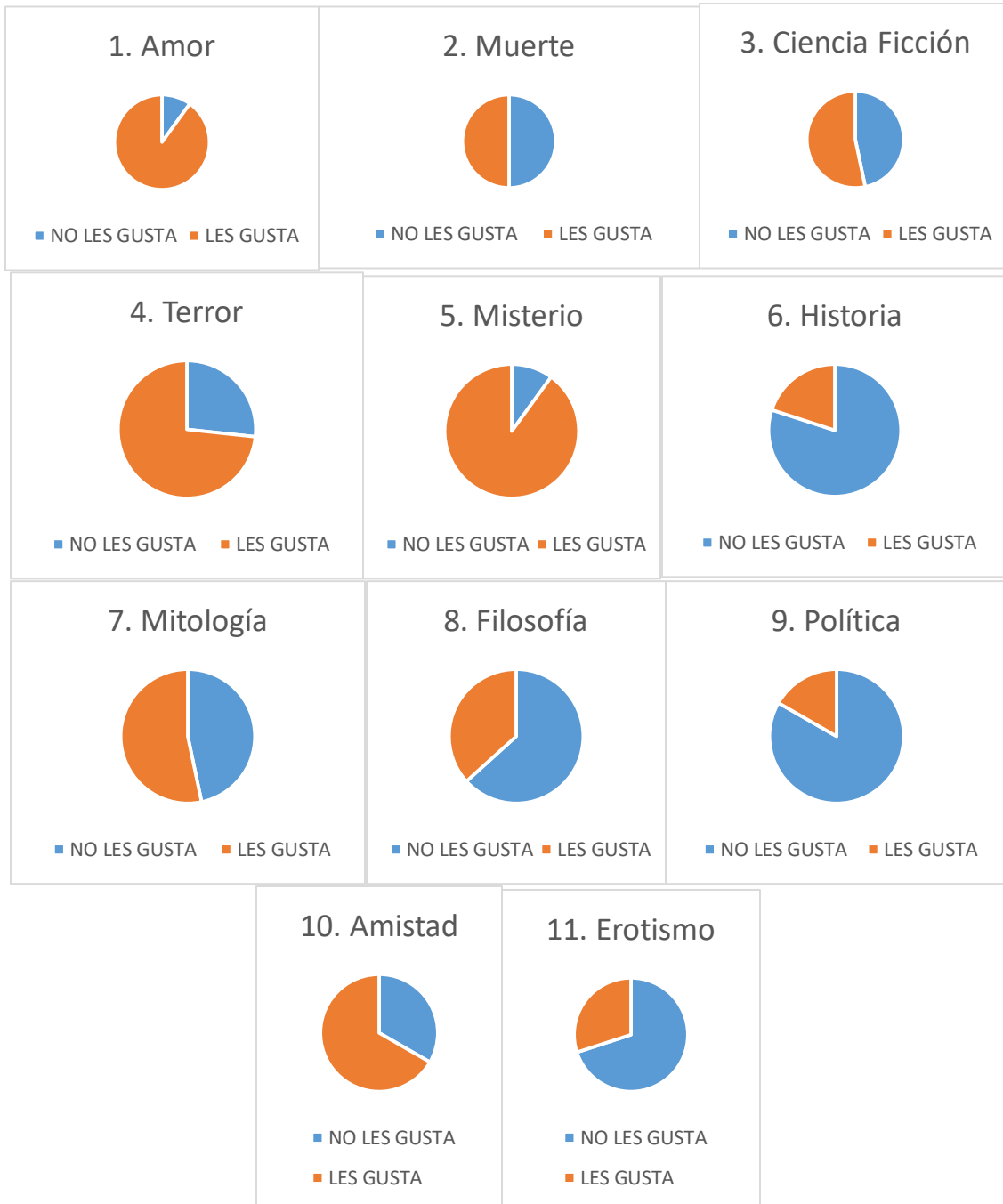


Gráficas tabla 3.1

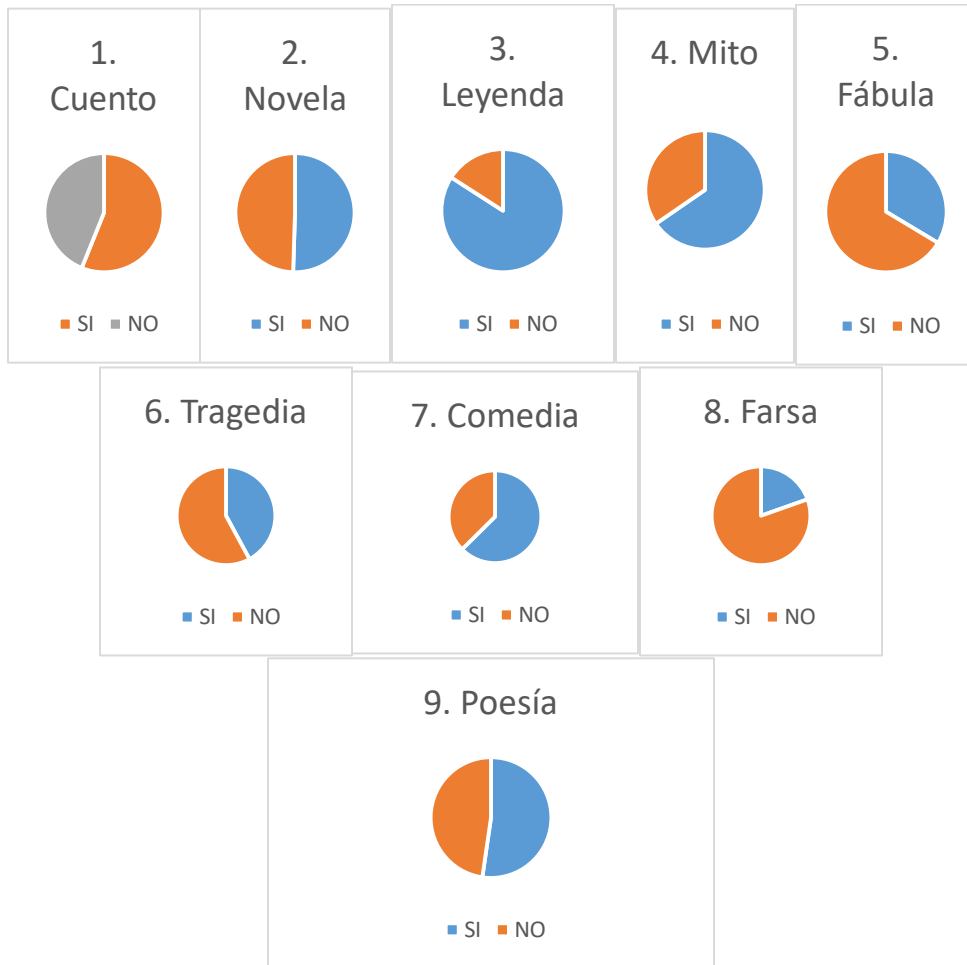
Hombres



Mujeres

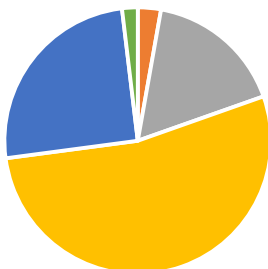


Gráficas tabla 4



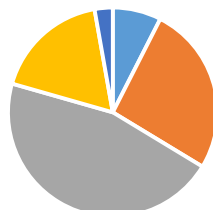
Gráficas tabla 5

1. El vocabulario



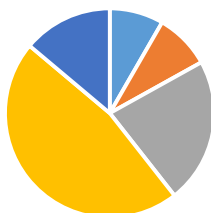
■ DIFICULTADES ■ Siempre
■ Casi siempre ■ A veces
■ Casi nunca ■ nunca

2. La clasificación de la obra por el género al que pertenece.



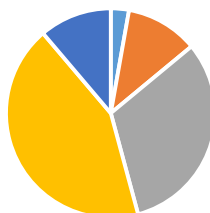
■ Siempre ■ Casi siempre
■ A veces ■ Casi nunca
■ nunca

3. La caracterización de los personajes.



■ Siempre ■ Casi siempre
■ A veces ■ Casi nunca
■ nunca

4. La identificación de acciones principales.



■ Siempre ■ Casi siempre
■ A veces ■ Casi nunca
■ nunca

5. El reconocimiento de las marcas de literariedad (metáforas, antítesis, anáforas).



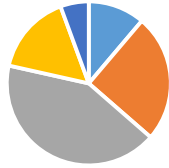
■ Siempre ■ Casi siempre
■ A veces ■ Casi nunca
■ nunca

6. La identificación del contexto sociohistórico



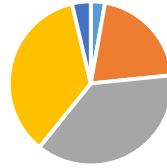
■ Siempre ■ Casi siempre
■ A veces ■ Casi nunca
■ nunca

7. El reconocimiento de la temporalidad: retrospección, prospección, elipsis.



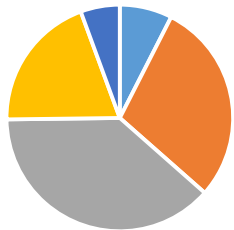
■ Siempre ■ Casi siempre
■ A veces ■ Casi nunca
■ nunca

8. La identificación de modos discursivos: diálogo, monólogo, soliloquio, descripción.



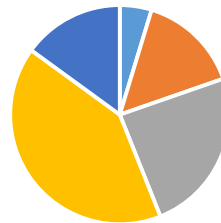
■ Siempre ■ Casi siempre
■ A veces ■ Casi nunca
■ nunca

9. Reconocimiento de la intertextualidad: cuando el texto remite a otro texto.



■ Siempre ■ Casi siempre
■ A veces ■ Casi nunca
■ nunca

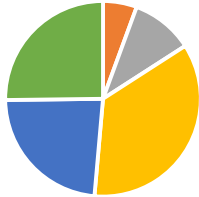
10. La identificación del tipo de narrador.



■ Siempre ■ Casi siempre
■ A veces ■ Casi nunca
■ nunca

Gráficas tabla 6

1. Hago anotaciones al margen del texto.



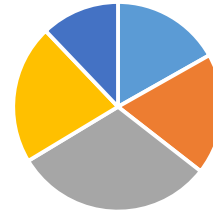
■ ESTRATEGIAS ■ Siempre
 ■ Casi siempre ■ A veces
 ■ Casi nunca ■ nunca

2. Formulo predicciones, a partir de lo leído.



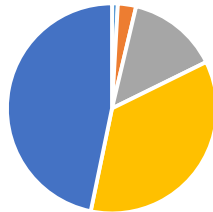
■ Siempre ■ Casi siempre
 ■ A veces ■ Casi nunca
 ■ nunca

3. Subrayo aspectos importantes de la obra.



■ Siempre ■ Casi siempre
 ■ A veces ■ Casi nunca
 ■ nunca

4. Elaboro mapas conceptuales para señalar las relaciones existentes.



■ Siempre ■ Casi siempre
 ■ A veces ■ Casi nunca
 ■ nunca

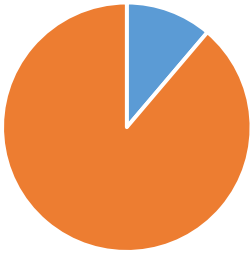
6. Comento con mis compañeros el contenido de los textos.



■ Siempre ■ Casi siempre
 ■ A veces ■ Casi nunca
 ■ nunca

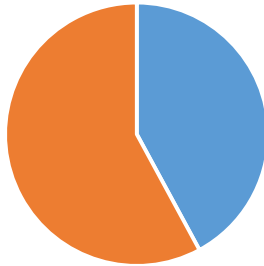
Gráficas tabla 7

1.Cuento



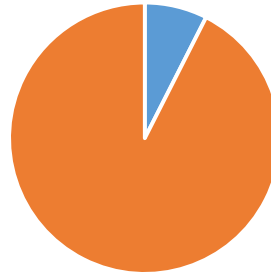
■ SI ■ NO

2.Novela



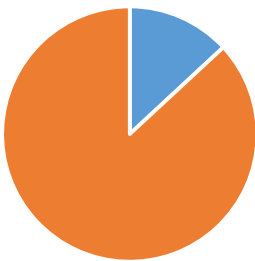
■ SI ■ NO

3.Leyenda



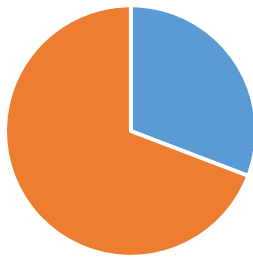
■ SI ■ NO

4.Mito



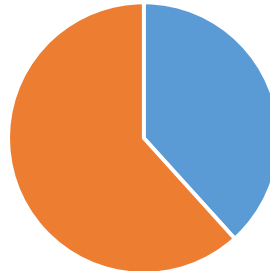
■ SI ■ NO

5.Fábula



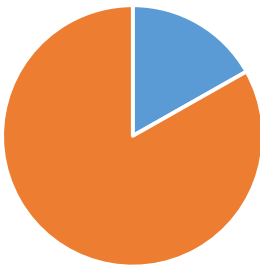
■ SI ■ NO

6.Tragedia



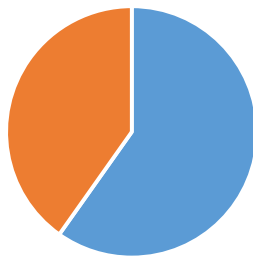
■ SI ■ NO

7.Comedia



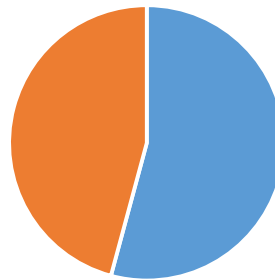
■ SI ■ NO

8. Farsa



■ SI ■ NO

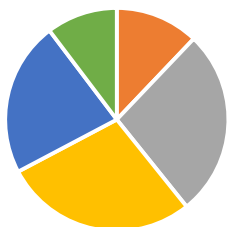
9.Poesía



■ SI ■ NO

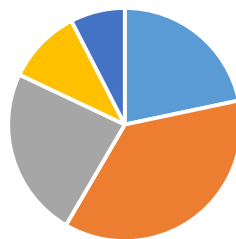
Gráficas tabla 8

1. Exposiciones del profesor.



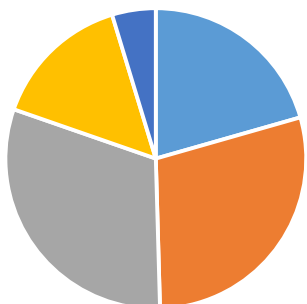
■ DIFICULTADES ■ Siempre
■ Casi siempre ■ A veces
■ Casi nunca ■ nunca

2. Lectura de fragmentos literarios.



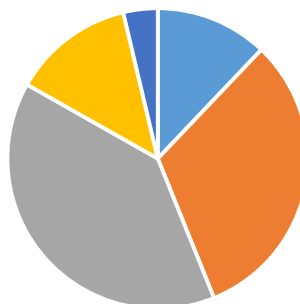
■ Siempre ■ Casi siempre
■ A veces ■ Casi nunca
■ nunca

3. Resúmenes.



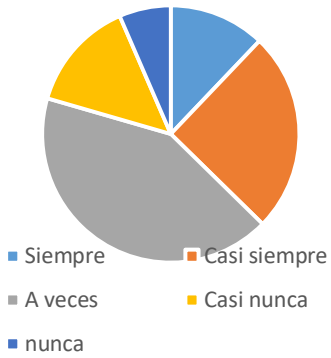
■ Siempre ■ Casi siempre
■ A veces ■ Casi nunca
■ nunca

4. Reportes de lectura

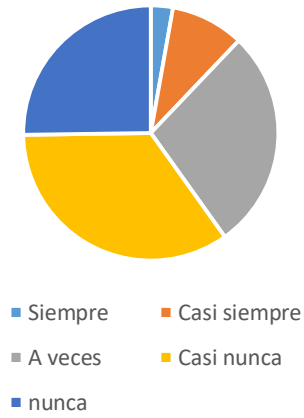


■ Siempre ■ Casi siempre
■ A veces ■ Casi nunca
■ nunca

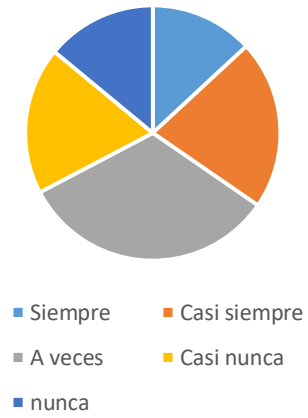
5. Exámenes, cuestionarios



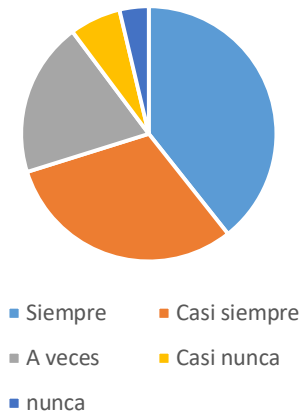
6. Representaciones teatrales



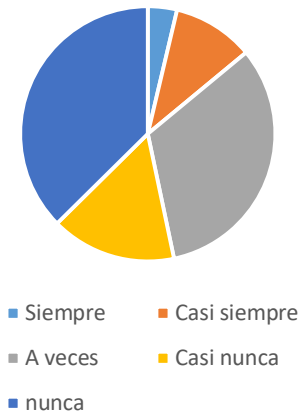
7. Exposiciones colectivas



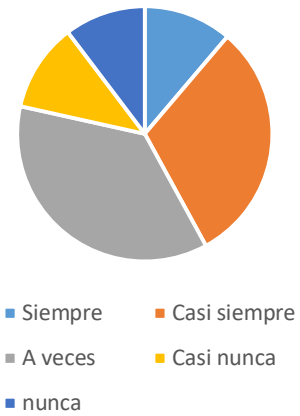
8. Lectura en voz alta.



9. Elaboración de historietas.

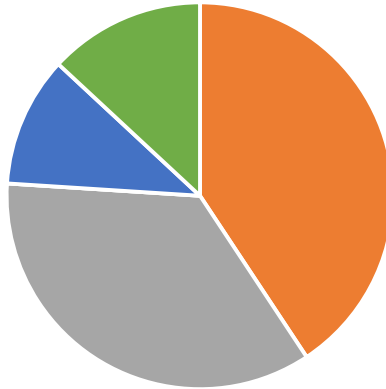


10. Asistencia al teatro.



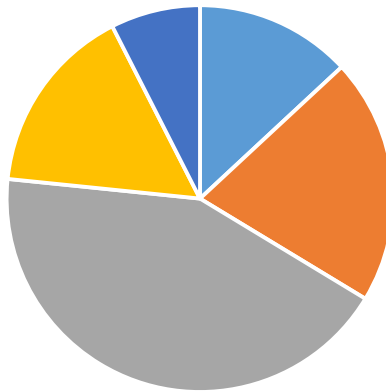
Gráficas tabla 9

1. La extensión de la obra.



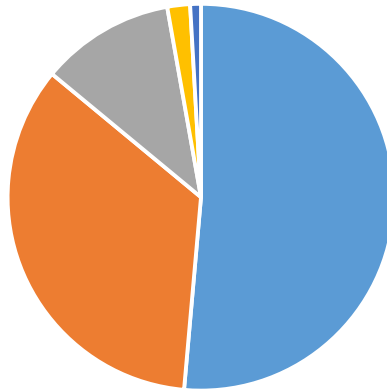
■ DIFICULTADES ■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

2. Las sugerencias del programa de estudios.



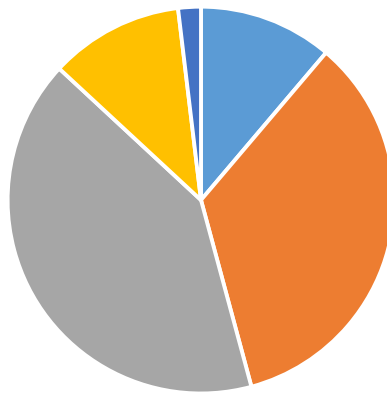
■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

3. Los intereses de sus alumnos



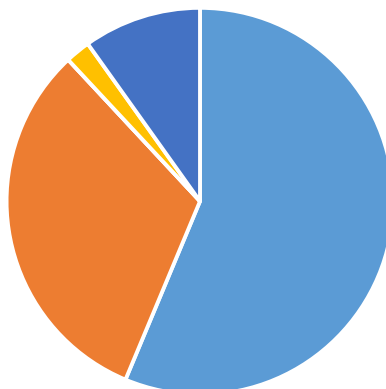
■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

4. La simplicidad de la obra.



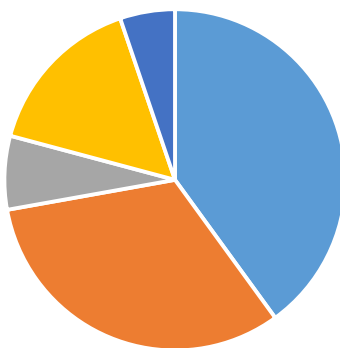
■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

5. La facilidad para conseguir los textos.



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

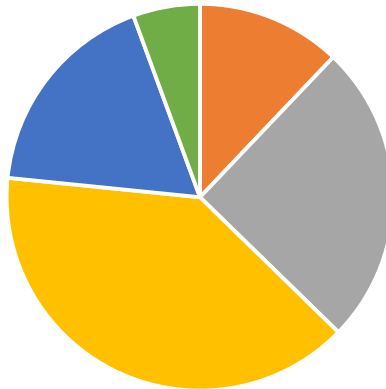
6. La importancia de la obra en la literatura universal.



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

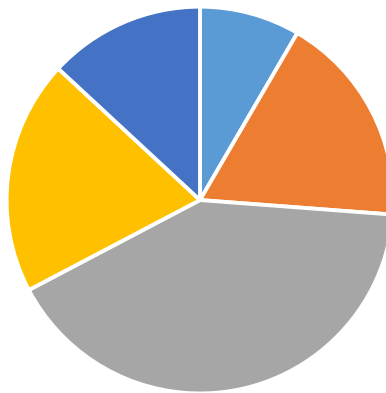
Gráficas tabla 10

1. Las dramatizaciones.



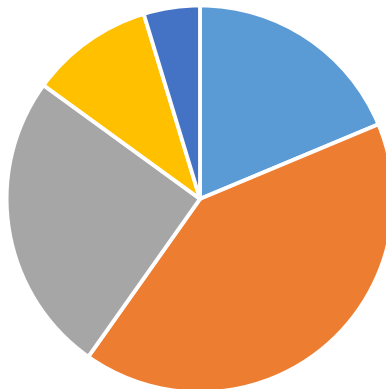
■ ACTIVIDADES ■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

2. Las exposiciones.



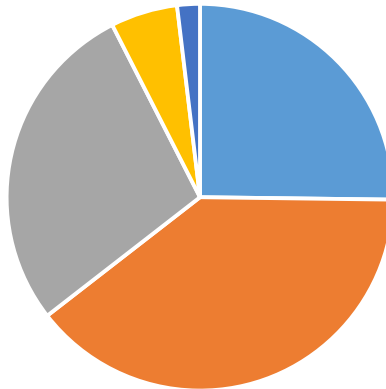
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

3. Los debates.



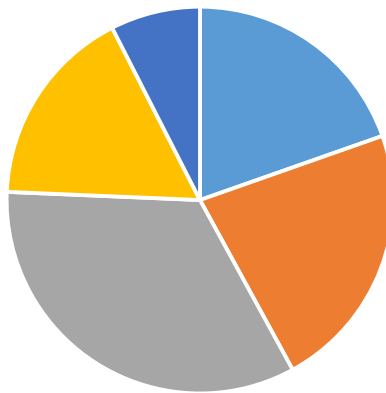
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

4. La lectura comentada



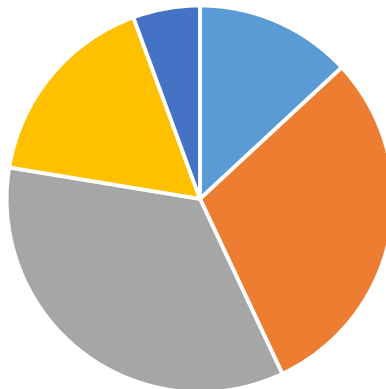
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

5. La asistencia al teatro.



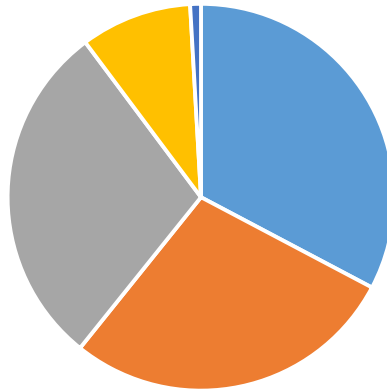
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

6. Los reportes de lectura.



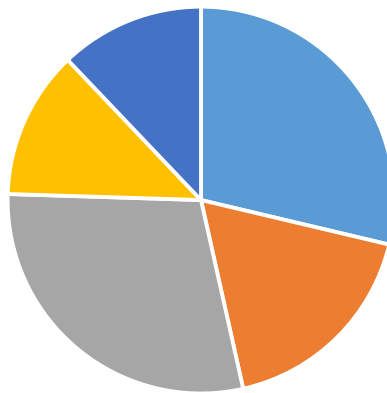
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

7. La lectura en voz alta



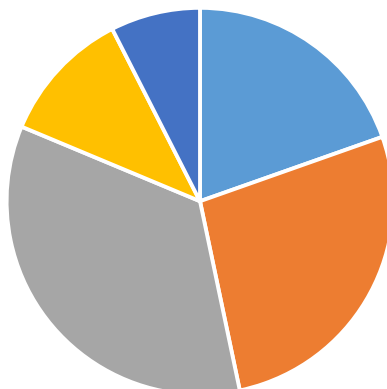
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

8. La elaboración de historietas.



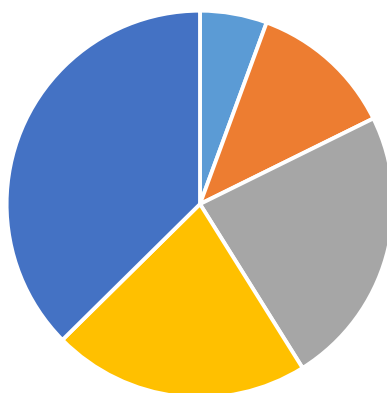
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

9. Las dinámicas grupales.



■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

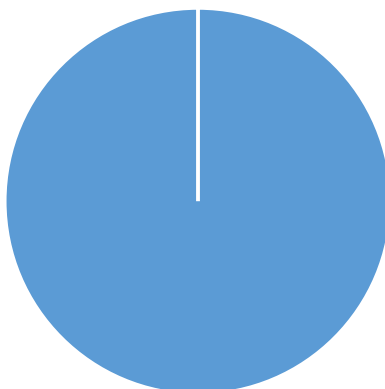
10. Los exámenes.



■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

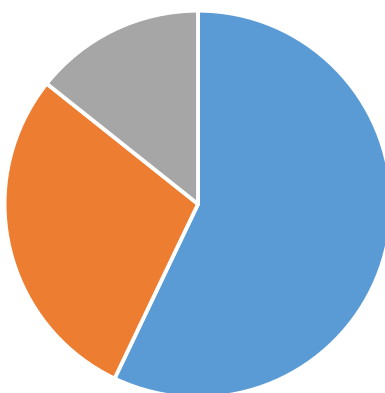
Gráficas tabla 11

1. Favorece la expresión escrita



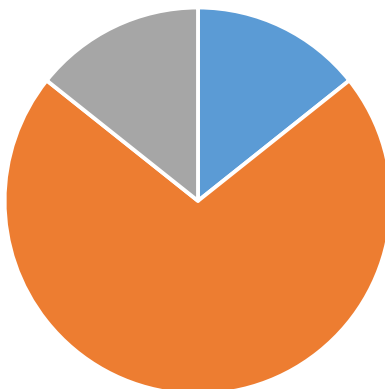
■ MUY IMPORTANTE ■ IMPORTANTE ■ POCO IMPORTANTE ■ NADA IMPORTANTE

2. Estimula la imaginación.



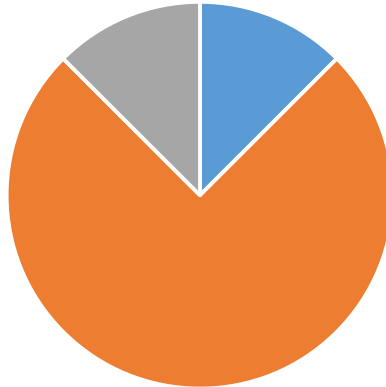
■ MUY IMPORTANTE ■ IMPORTANTE ■ POCO IMPORTANTE ■ NADA IMPORTANTE

3. Mejora las relaciones interpersonales



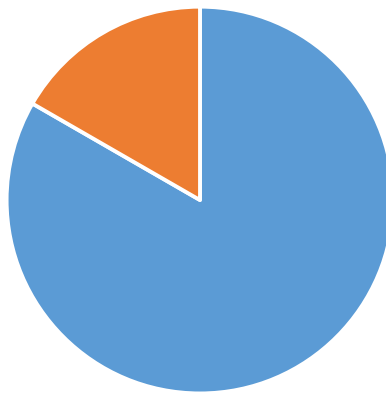
■ MUY IMPORTANTE ■ IMPORTANTE ■ POCO IMPORTANTE ■ NADA IMPORTANTE

4. Promueve actitudes y valores positivos



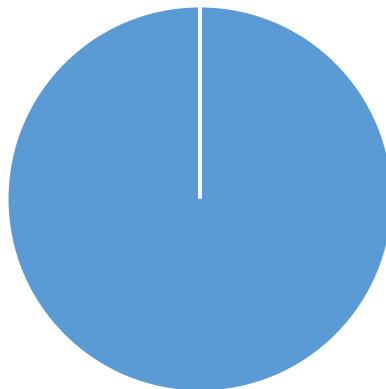
■ MUY IMPORTANTE ■ IMPORTANTE ■ POCO IMPORTANTE ■ NADA IMPORTANTE

5. Fomenta el pensamiento reflexivo



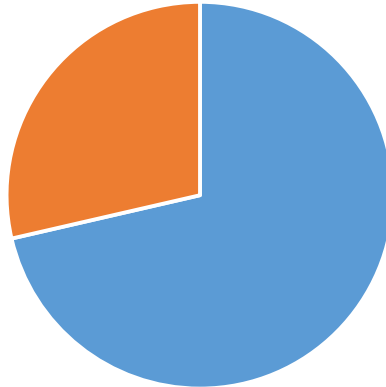
■ MUY IMPORTANTE ■ IMPORTANTE ■ POCO IMPORTANTE ■ NADA IMPORTANTE

6. Amplia las habilidades orales.



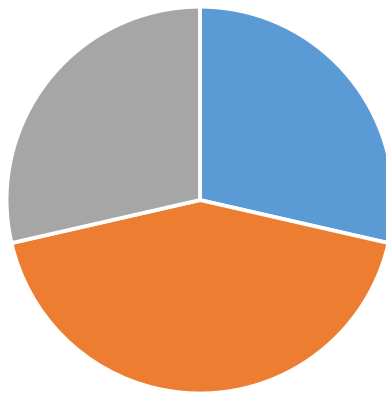
■ MUY IMPORTANTE ■ IMPORTANTE ■ POCO IMPORTANTE ■ NADA IMPORTANTE

7. Promueve la sensibilidad artística



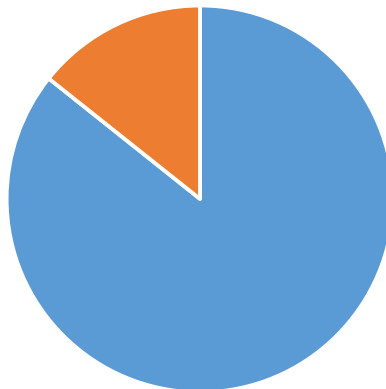
■ MUY IMPORTANTE ■ IMPORTANTE ■ POCO IMPORTANTE ■ NADA IMPORTANTE

8. Favorece la comprensión de conceptos



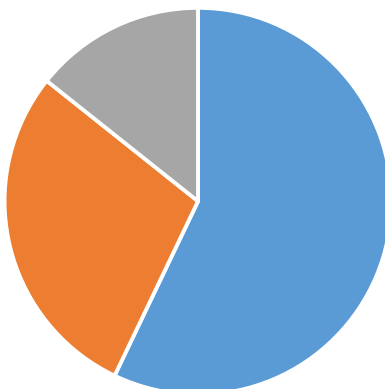
■ MUY IMPORTANTE ■ IMPORTANTE ■ POCO IMPORTANTE ■ NADA IMPORTANTE

9. Enriquece el léxico



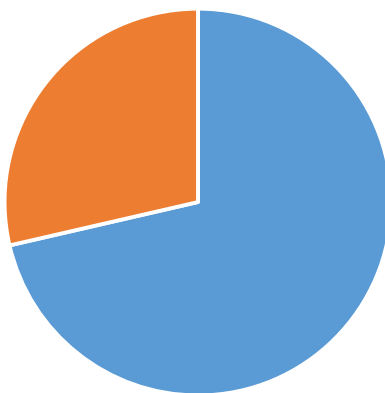
■ MUY IMPORTANTE ■ IMPORTANTE ■ POCO IMPORTANTE ■ NADA IMPORTANTE

10. Estimula la creatividad



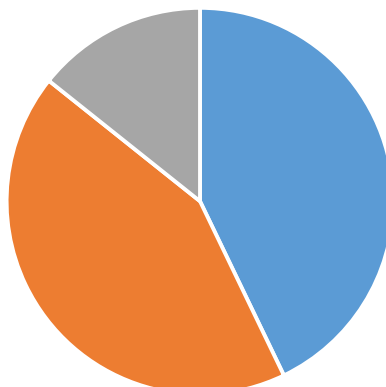
■ MUY IMPORTANTE ■ IMPORTANTE ■ POCO IMPORTANTE ■ NADA IMPORTANTE

11. Fomenta la lectura autónoma



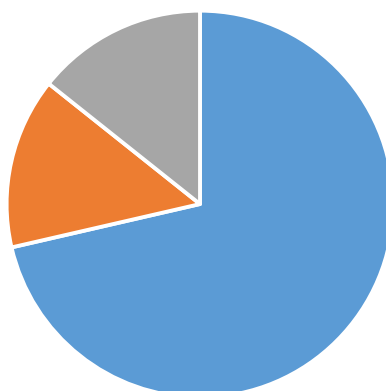
■ MUY IMPORTANTE ■ IMPORTANTE ■ POCO IMPORTANTE ■ NADA IMPORTANTE

12. Agudiza la retención



■ MUY IMPORTANTE ■ IMPORTANTE ■ POCO IMPORTANTE ■ NADA IMPORTANTE

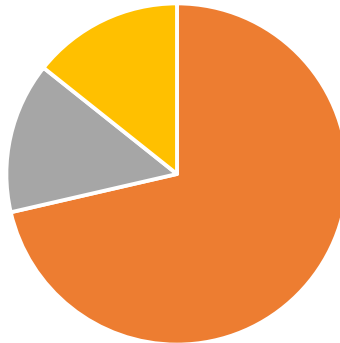
13. Estimula la visión crítica



■ MUY IMPORTANTE ■ IMPORTANTE ■ POCO IMPORTANTE ■ NADA IMPORTANTE

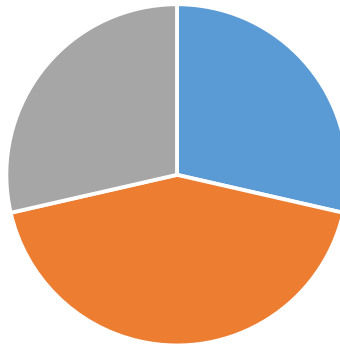
Gráficas tabla 12

1. Énfasis en el dominio de los contenidos teóricos de la materia.



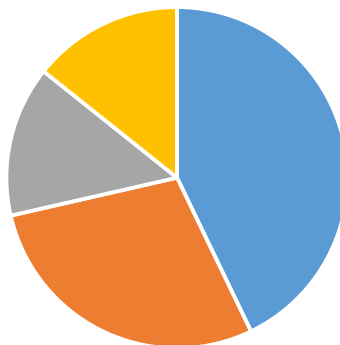
■ INDICADORES ■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

2. Desarrollo de habilidades autónomas de lectura.



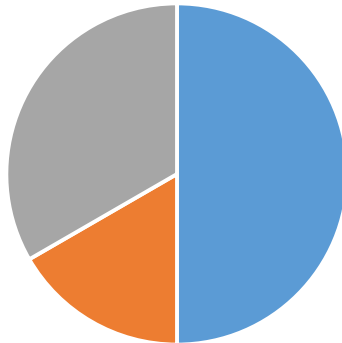
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

3. Fomento a la reflexión y discusión en torno de los textos leídos.



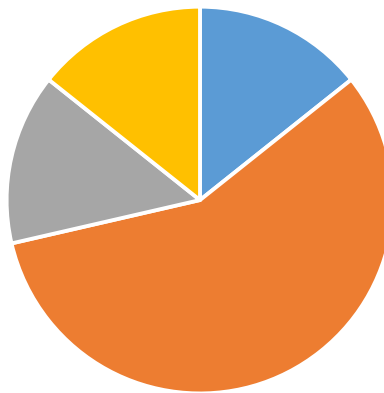
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

4. Conocimiento sobre las diversas formas de expresión a través del tiempo.



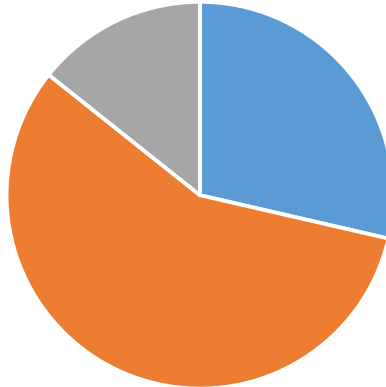
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

5. Apreciación literaria.



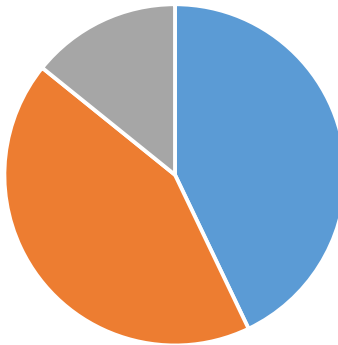
■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

6. Mejoramiento de las habilidades de escritura.



■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

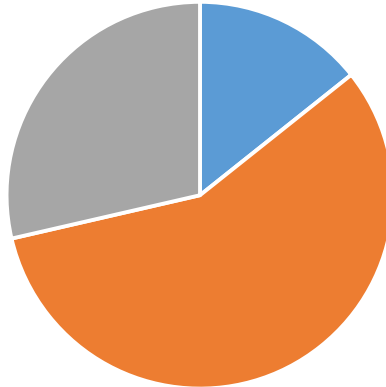
7. Desarrollo de habilidades orales a través de los textos.



■ siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

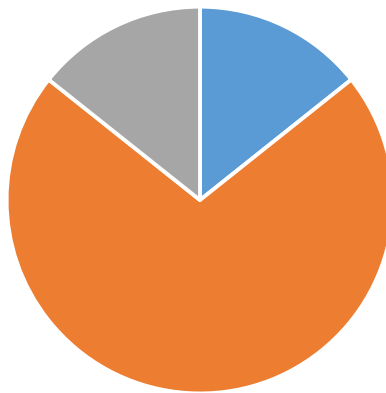
Gráficas tabla 13

1. Aburrida



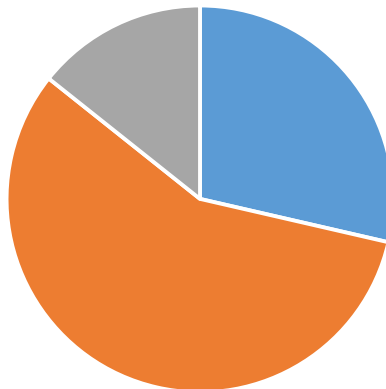
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ SIEMPRE ■ A VECES ■ NUNCA

2. Divertida



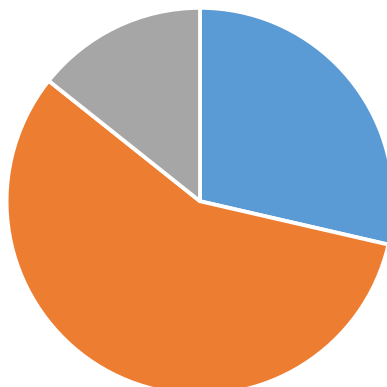
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ SIEMPRE ■ A VECES ■ NUNCA

3. Interesante



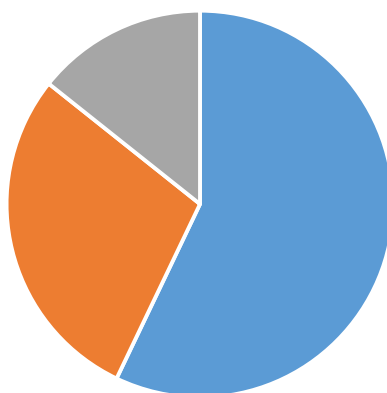
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ SIEMPRE ■ A VECES ■ NUNCA

4. Placentera



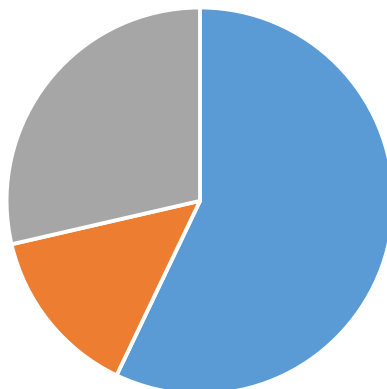
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ SIEMPRE ■ A VECES ■ NUNCA

5. Complicada



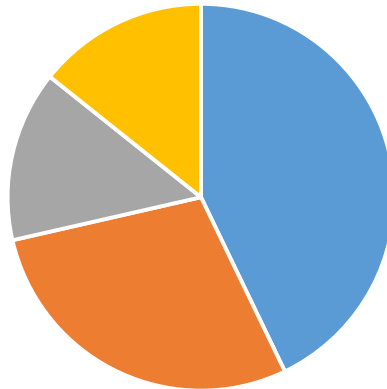
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ SIEMPRE ■ A VECES ■ NUNCA

6. Obligatoria



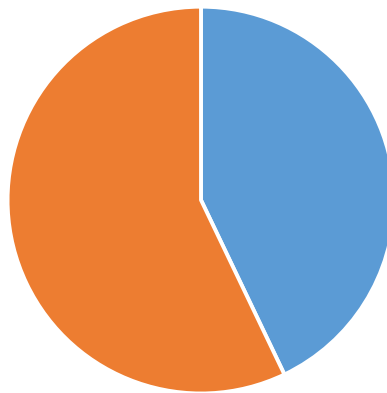
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ SIEMPRE ■ A VECES ■ NUNCA

7. Inútil



■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ SIEMPRE ■ A VECES ■ NUNCA

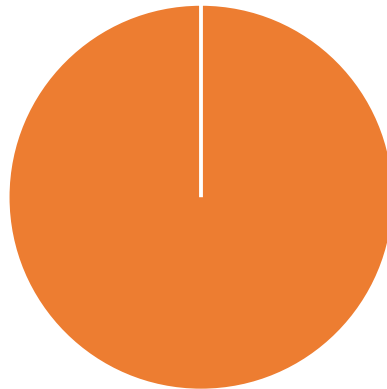
8. Recreativa



■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ SIEMPRE ■ A VECES ■ NUNCA

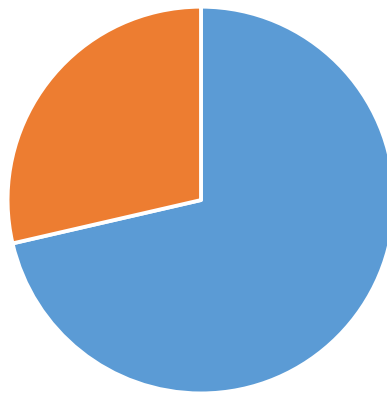
Gráficas tabla 14

1. Amor



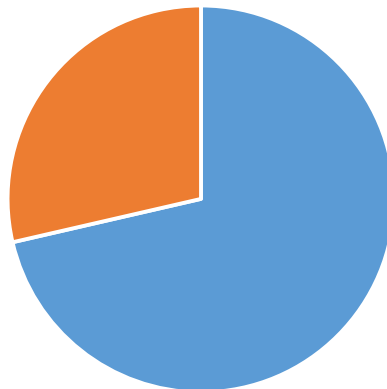
■ TEMAS ■ Si ■ No

2. Muerte



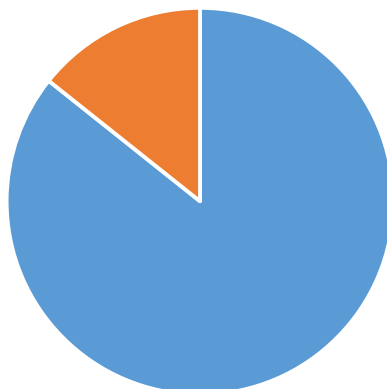
■ Si ■ No

3. Ciencia Ficción



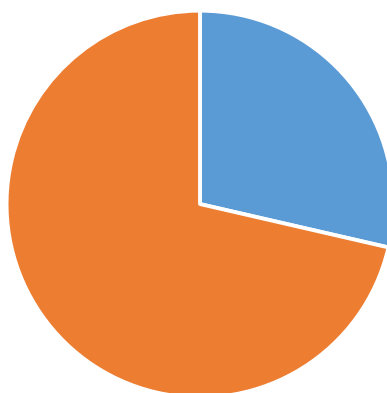
■ Si ■ No

4. Terror



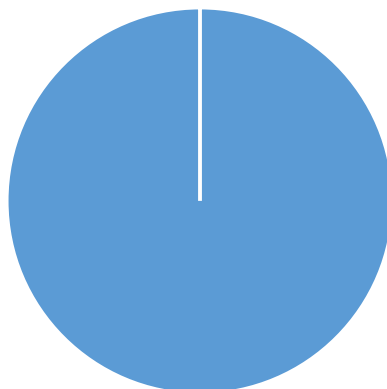
■ Si ■ No

5. Misterio



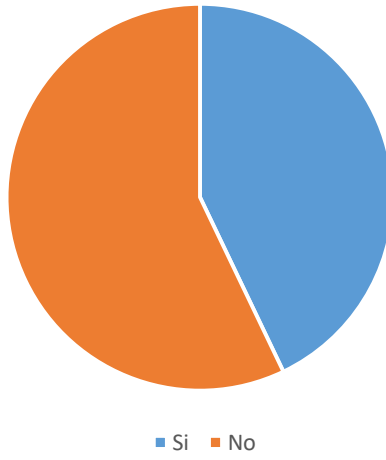
■ Si ■ No

6. Historia

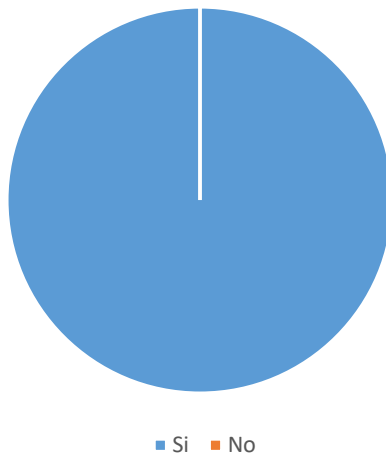


■ Si ■ No

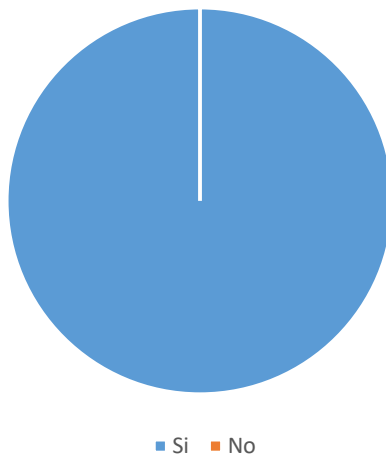
7. Mitología



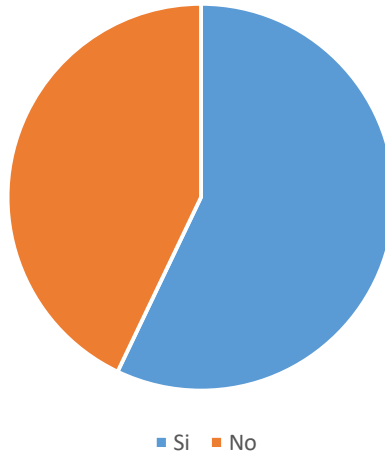
8. Filosofía



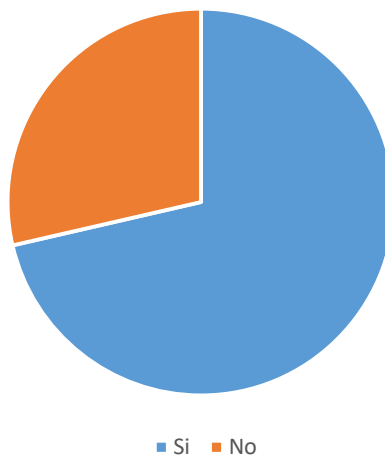
9. Política



10. Amistad

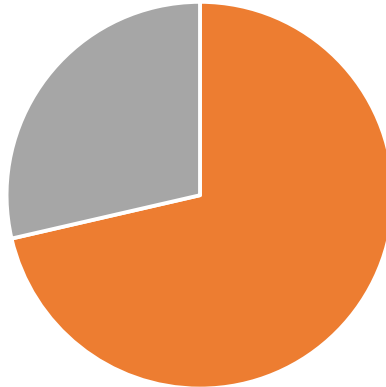


11. Erotismo



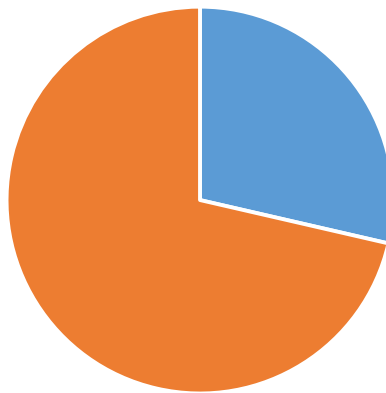
Gráficas tabla 15

1. Las dramatizaciones.



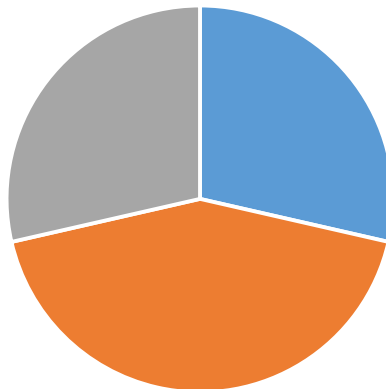
■ CRITERIO ■ Muy importante ■ importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

2. Las exposiciones.



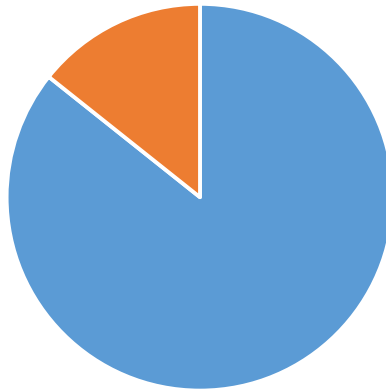
■ Muy importante ■ importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

3. Los debates.



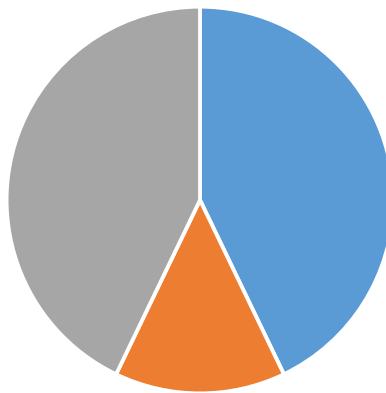
■ Muy importante ■ importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

4. La lectura comentada.



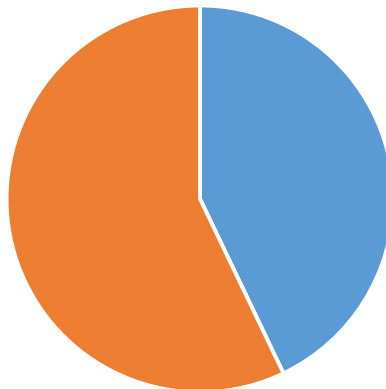
■ Muy importante ■ importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

5. La asistencia al teatro.



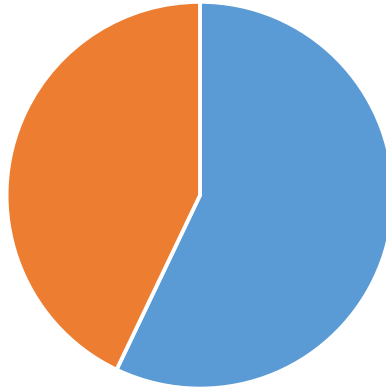
■ Muy importante ■ importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

6. Los reportes de lectura.



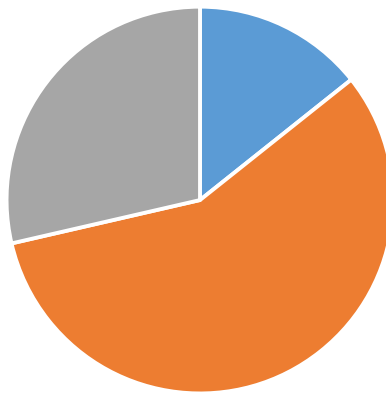
■ Muy importante ■ importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

7. La lectura en voz alta.



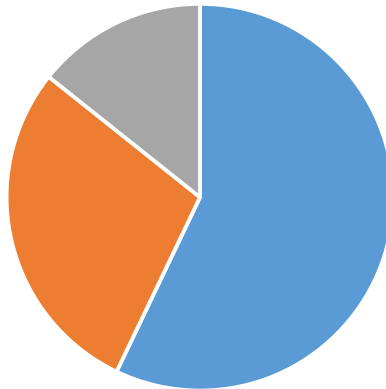
■ Muy importante ■ importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

8. La elaboración de historietas.



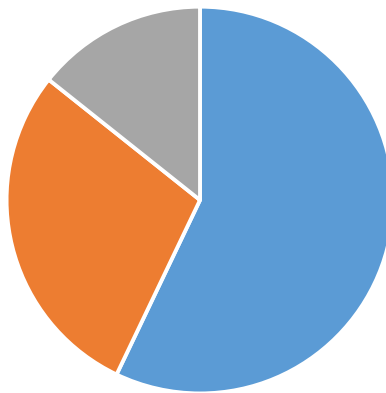
■ Muy importante ■ importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

9. Los maratones literarios



■ Muy importante ■ importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

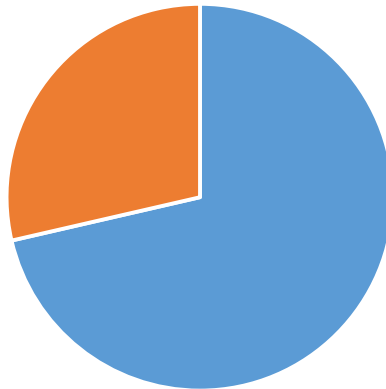
10. La lectura guiada en el aula



■ Muy importante ■ importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

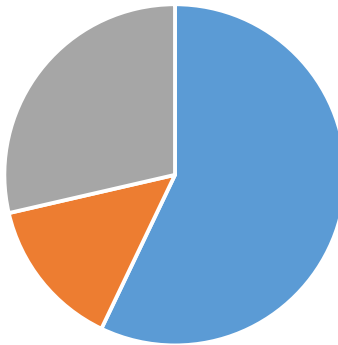
Gráficas tabla 16

1. El vocabulario



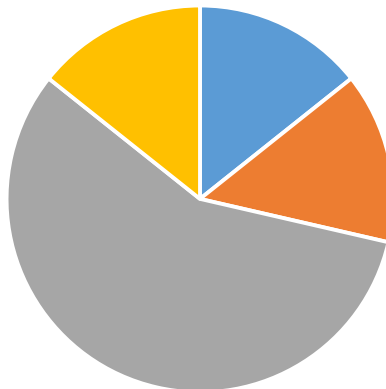
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ A VECES ■ CASI NUNCA ■ NUNCA

2. La clasificación de la obra por el género al que pertenece.



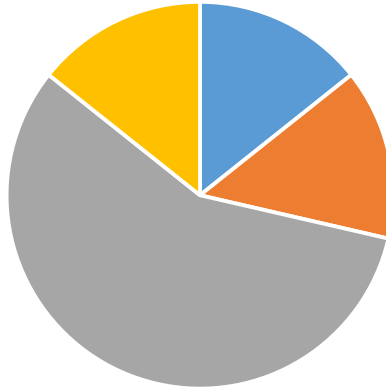
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ A VECES ■ CASI NUNCA ■ NUNCA

3. La caracterización de los personajes.



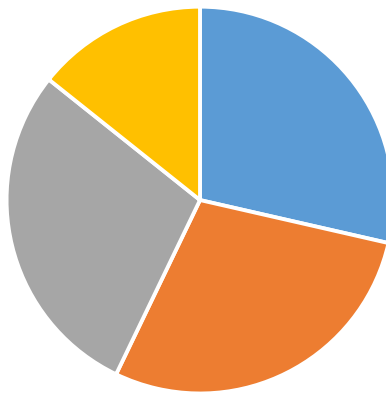
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ A VECES ■ CASI NUNCA ■ NUNCA

3. La caracterización de los personajes.



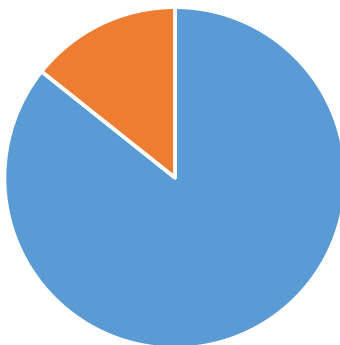
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ A VECES ■ CASI NUNCA ■ NUNCA

4. La identificación de las acciones principales.



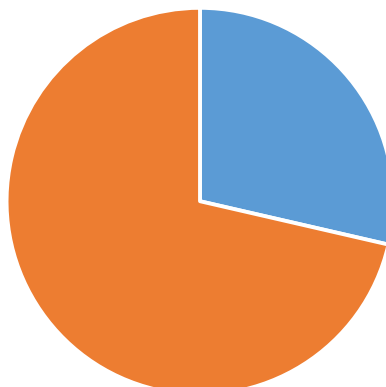
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ A VECES ■ CASI NUNCA ■ NUNCA

5. El reconocimiento de las marcas de literariedad (metáforas, antítesis, anáforas).



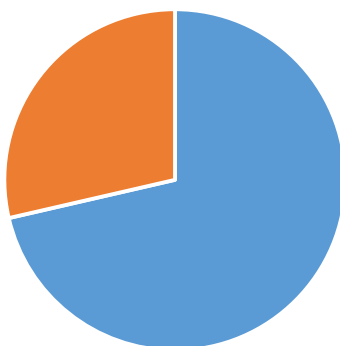
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ A VECES ■ CASI NUNCA ■ NUNCA

6. La identificación del contexto sociohistórico.



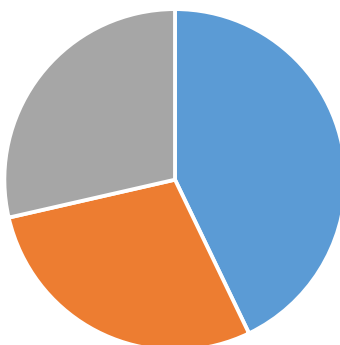
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ A VECES ■ CASI NUNCA ■ NUNCA

7. El reconocimiento de la temporalidad: retrospección, prospección, elipsis.



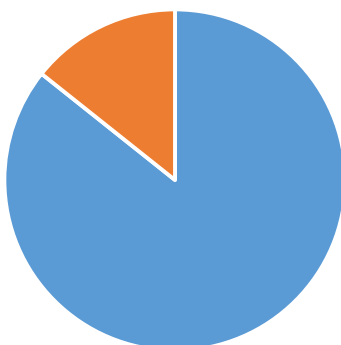
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ A VECES ■ CASI NUNCA ■ NUNCA

8. La identificación de modos discursivos: diálogo, monólogo, soliloquio, descripción.



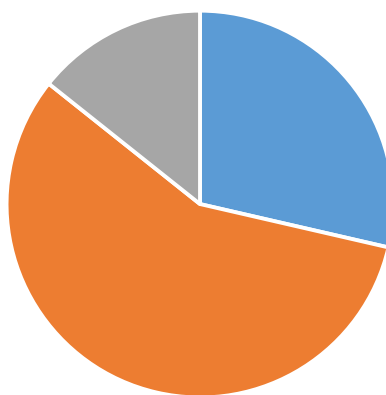
■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ A VECES ■ CASI NUNCA ■ NUNCA

9. Reconocimiento de intersexualidad: cuando el texto remite a otro texto.



■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ A VECES ■ CASI NUNCA ■ NUNCA

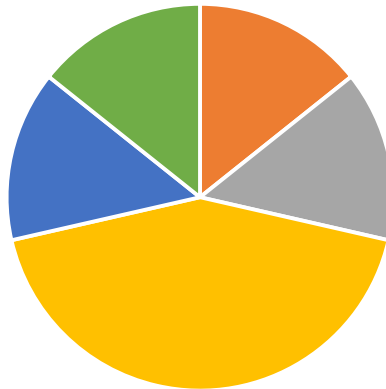
10. La identificación del tipo de narrador.



■ SIEMPRE ■ CASI SIEMPRE ■ A VECES ■ CASI NUNCA ■ NUNCA

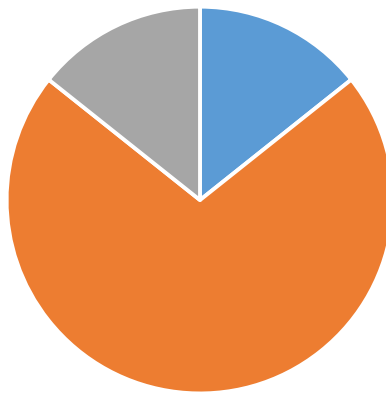
Gráficas tabla 17

1. Hace anotaciones al margen del texto.



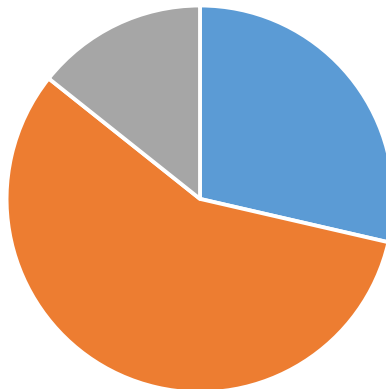
■ ESTRATEGIAS ■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

2. Formula predicciones, a partir de lo leído.



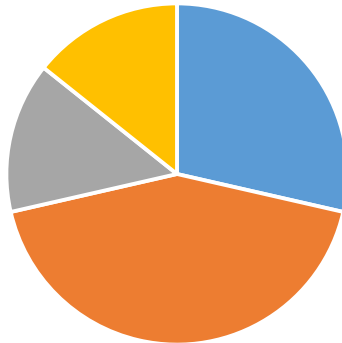
■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

3. Subraya aspectos importantes de la obra.



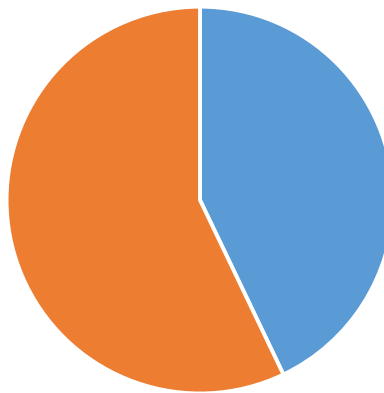
■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

4. Elabora mapas conceptuales para señalar las relaciones existentes.



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

5. Infiero información.



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

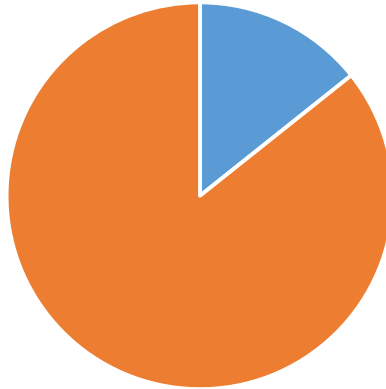
6. Comenta con sus compañeros el contenido de los textos.



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ nunca

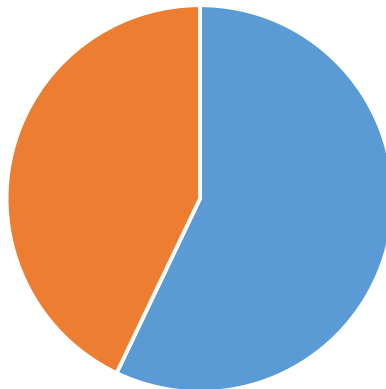
Gráficas tabla 18

1. Cuento



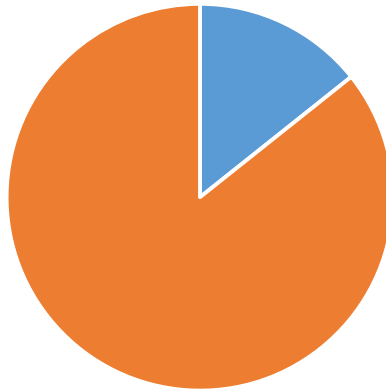
■ Si ■ No

2. Novela



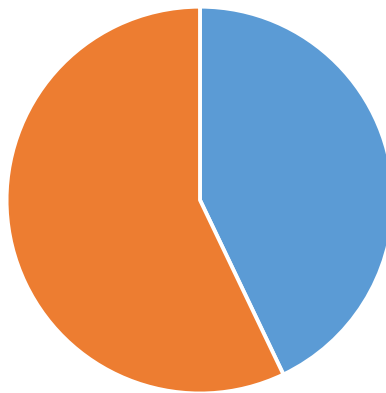
■ Si ■ No

3. Leyenda



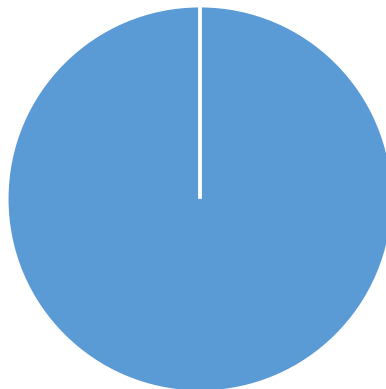
■ Si ■ No

4. Mito



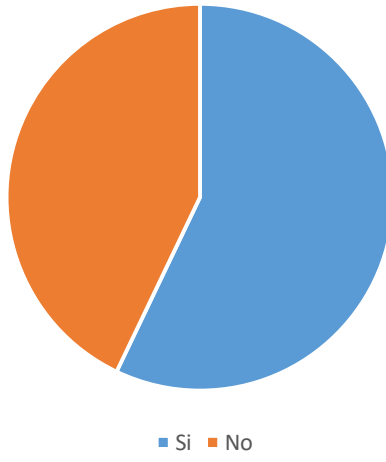
■ Si ■ No

5. Fábula

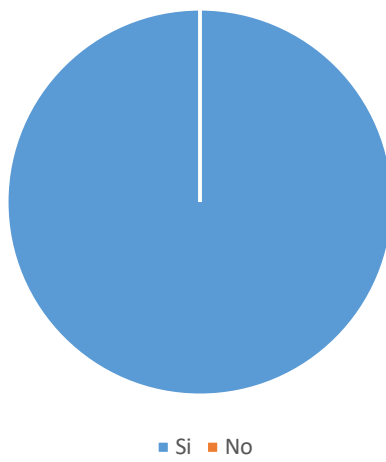


■ Si ■ No

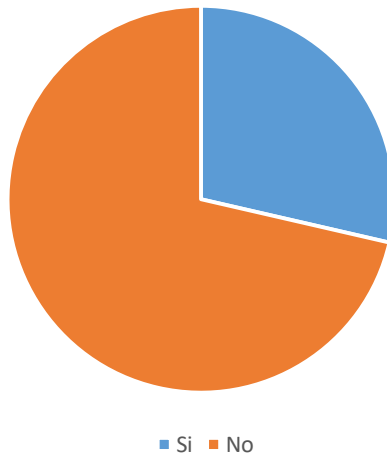
6. Tragedia



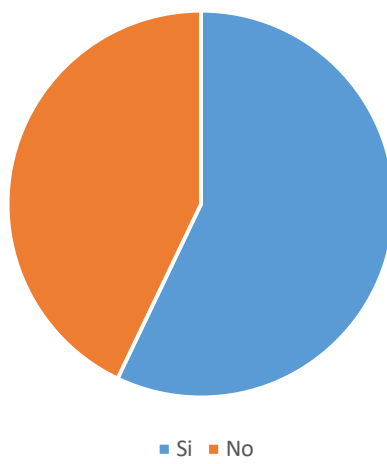
7. Comedia



8. Farsa

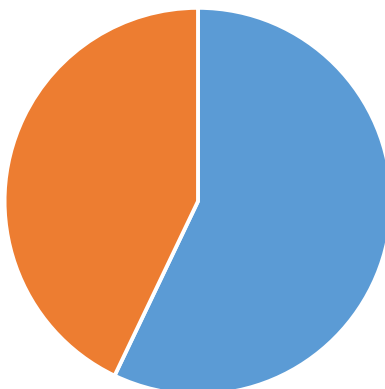


9. Poesía



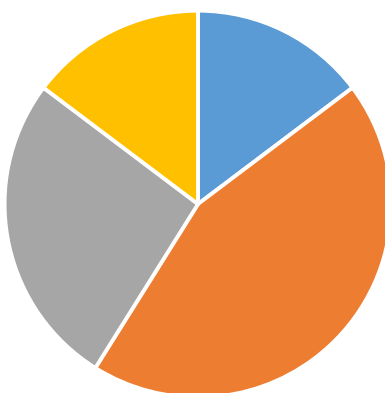
Gráficas tabla 19

1. La extensión de la obra.



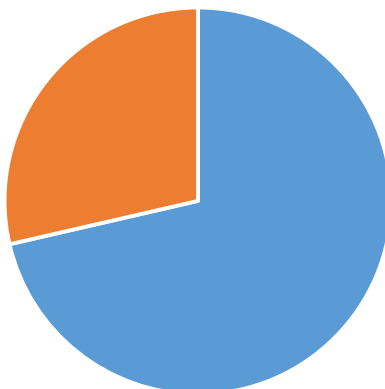
■ Muy importante ■ Importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

2. Las sugerencias del programa de estudios.



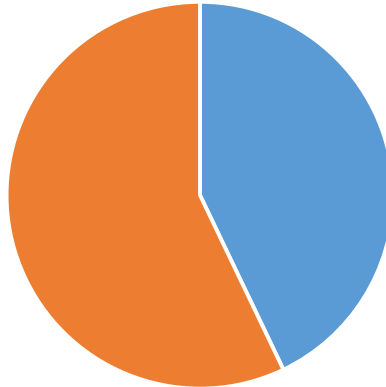
■ Muy importante ■ Importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

3. Los intereses de sus alumnos.



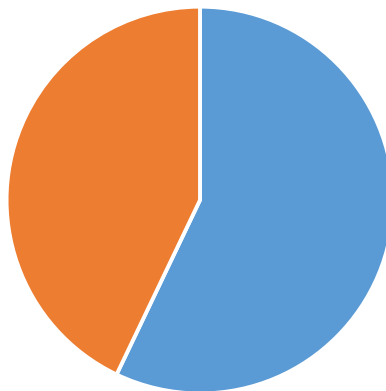
■ Muy importante ■ Importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

4. La simplicidad de la obra



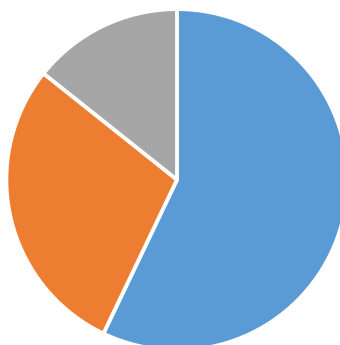
■ Muy importante ■ Importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

5. La facilidad para conseguir los textos.



■ Muy importante ■ Importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

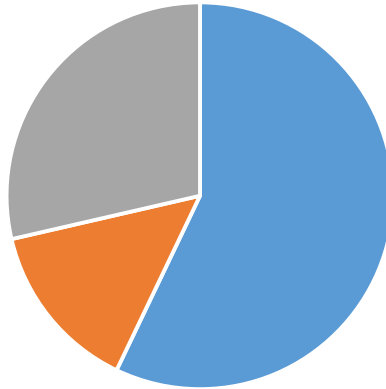
6. La importancia de la obra en la literatura universal.



■ Muy importante ■ Importante ■ Poco importante ■ Sin importancia

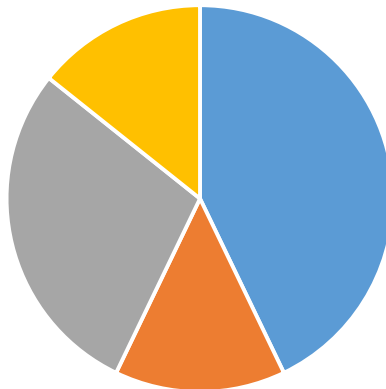
Gráficas tabla 20

1. Exposiciones del profesor



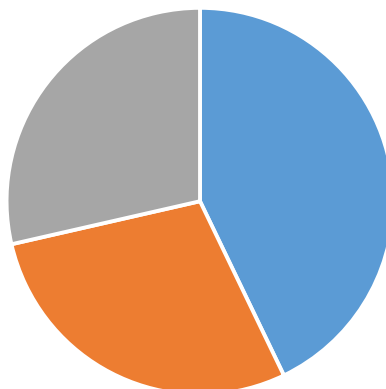
■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

2. La investigación individual de los temas.



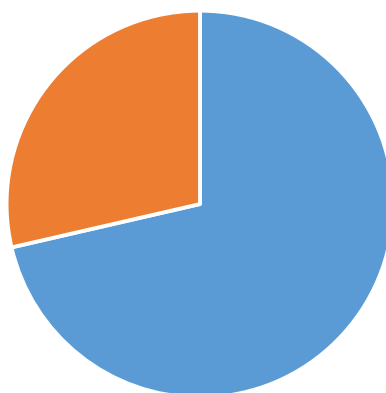
■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

3. Las exposiciones colectivas



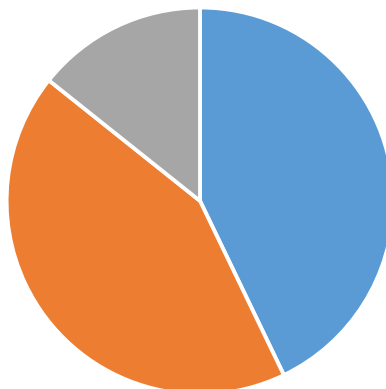
■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

4. La lectura comentada



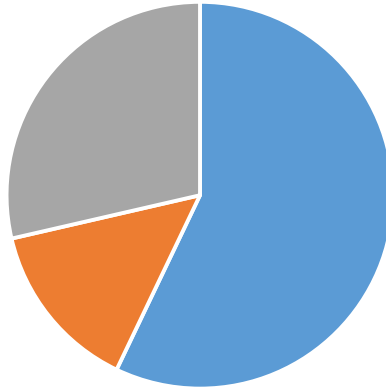
■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

5. Las dramatizaciones



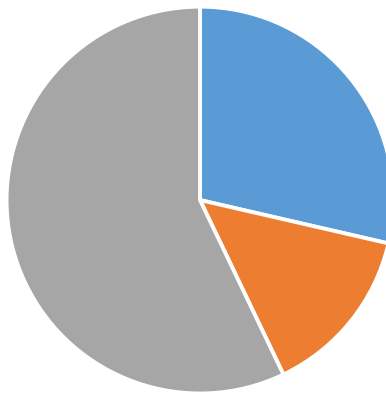
■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

6. Los reportes de lectura



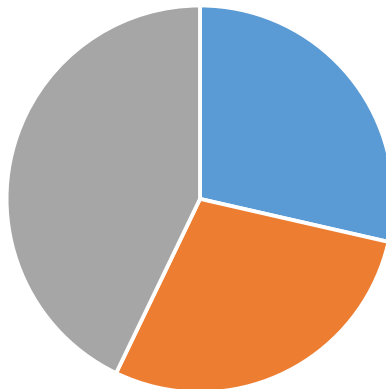
■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

7. La asistencia al teatro



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

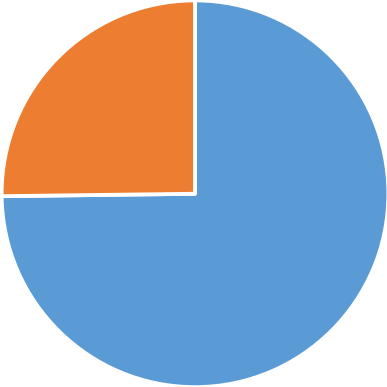
8. Los recitales poéticos



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

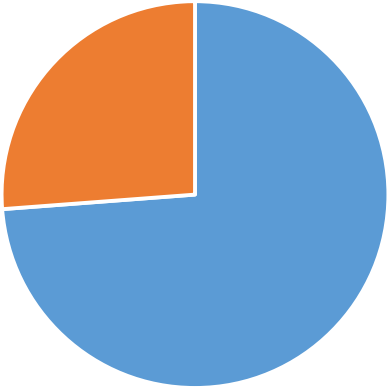
Temáticas preferidas

Amor

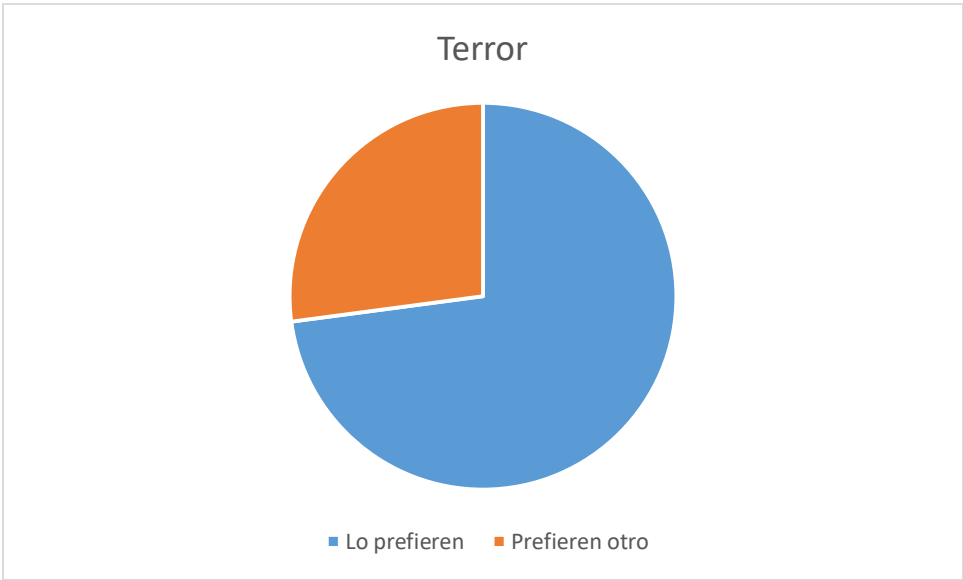


Lo prefieren Prefieren otro

Misterio

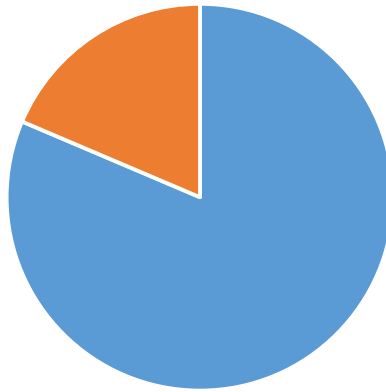


Lo prefieren Prefieren otro



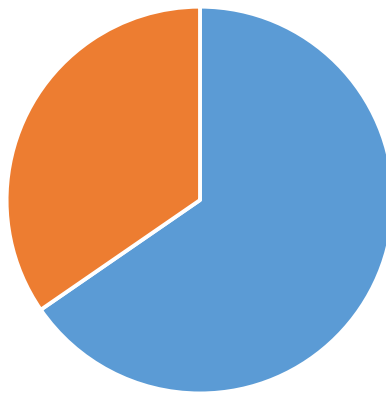
Discursos literarios que agradan a los alumnos

Leyenda



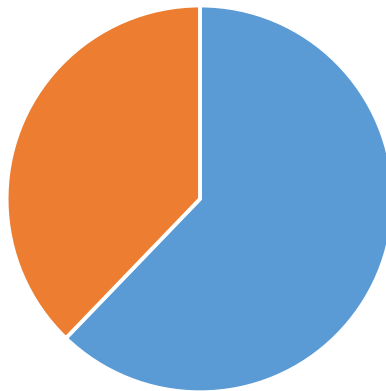
■ Lo prefieren ■ Prefieren otro

Mito



■ Lo prefieren ■ Prefieren otro

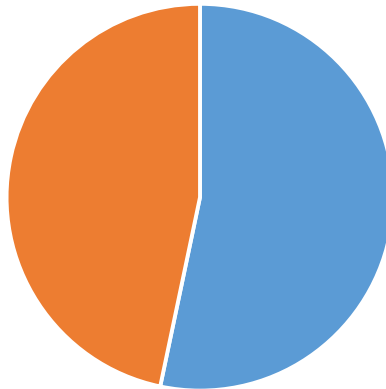
Comedia



■ Lo prefieren ■ Prefieren otro

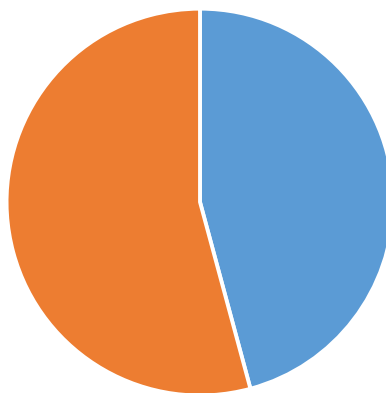
Principales dificultades del proceso lector

Vocabulario



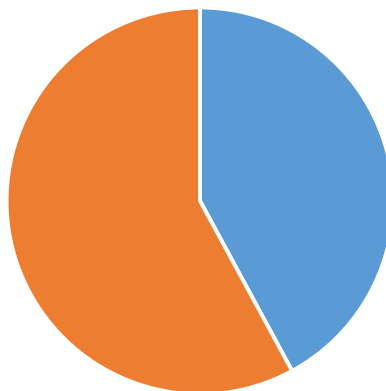
■ Se les dificulta ■ Otra dificultad

Clasificación de la obra



■ Se les dificulta ■ Otra dificultad

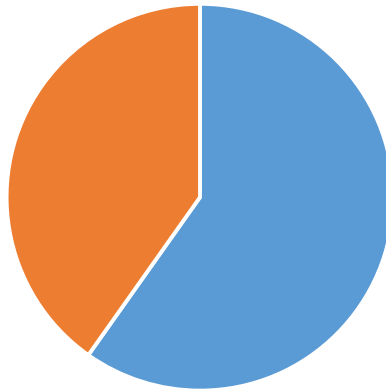
La temporalidad



■ Se les dificulta ■ Otra dificultad

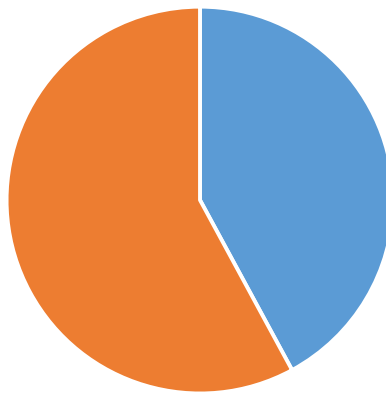
Discursos literarios que menos agradan a los alumnos

La farsa



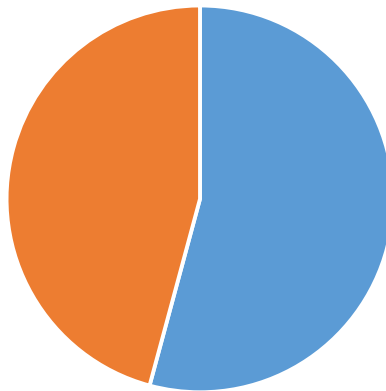
■ Poco agrado ■ Agrado

La novela



■ Poco agrado ■ Agrado

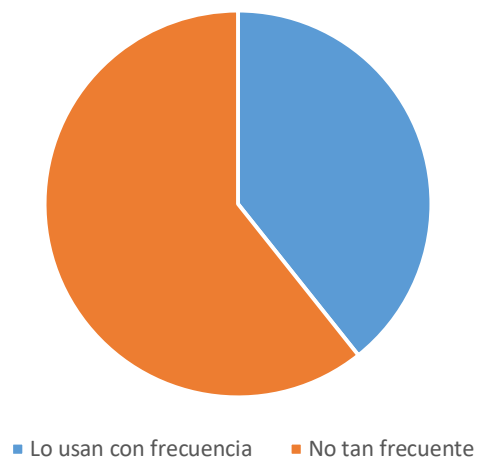
La poesía



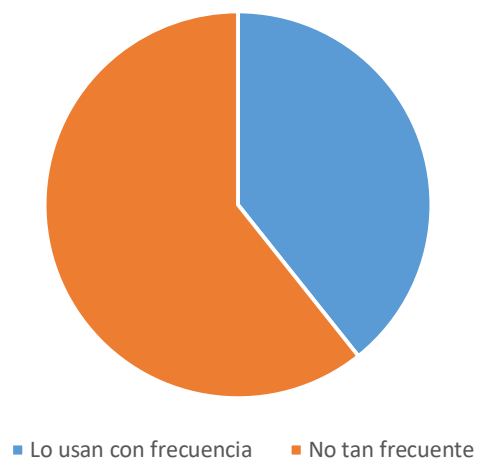
■ Poco agrado ■ Agrado

Actividades de enseñanza más utilizadas por los profesores de literatura

Reportes de lectura

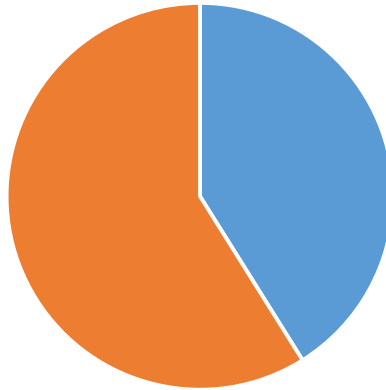


Lectura en voz alta



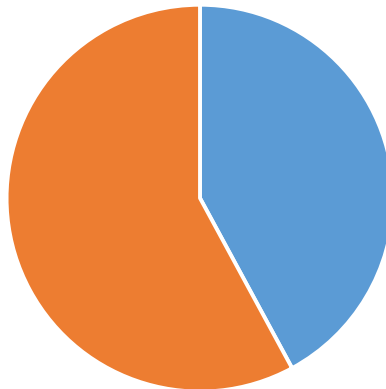
Estrategias de lecturas usadas por los alumnos

Los debates



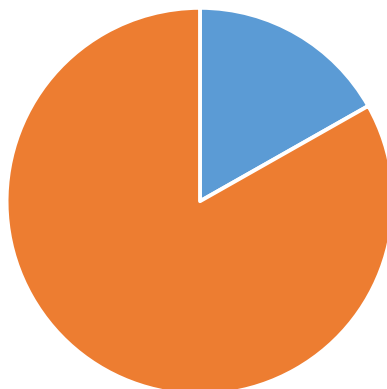
■ La usan con frecuencia ■ No tan frecuentemente

Exámenes y cuestionarios



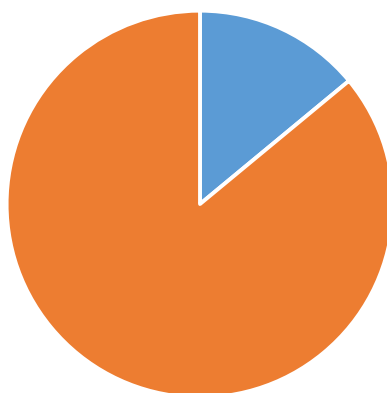
■ La usan con frecuencia ■ No tan frecuentemente

Subrayado



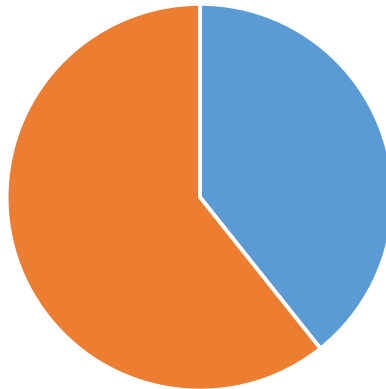
■ La usan con frecuencia ■ No tan frecuentemente

Formulación de predicciones a partir de lo leído



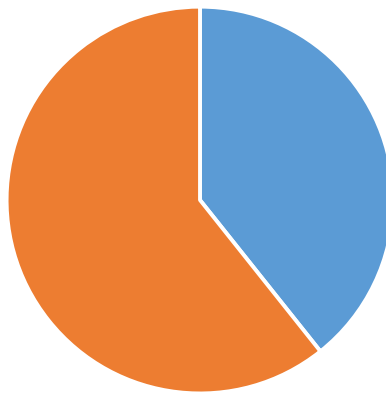
■ La usan con frecuencia ■ No tan frecuentemente

La lectura comentada



■ La usan con frecuencia ■ No tan frecuentemente

Las dramatizaciones



■ La usan con frecuencia ■ No tan frecuentemente