

eUTOPIA

REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO

La enseñanza de la lengua y la literatura en el siglo XXI

Leer... NAVEGAR, la encrucijada del lector. Pantallas digitales.

La enseñanza de la lengua en el CCH.

La ENSEÑANZA del lenguaje. Trabajo infinito.



Cuarta época
Año 8
Número 23
julio-diciembre 2015



eUTOPIA

REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO

Contenido

Presentación

Jesús Salinas Herrera

6



La enseñanza de la lengua en el bachillerato

Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas).
Carlos Lomas

7

El lector en la encrucijada: la lectura/navegación
en las pantallas digitales
Francisco Albarello

20

31

Nosotros

Tras las huellas del ensayo
Dulce María Quiroz Bustamante



40

La lectura y la escritura creativa sanan las heridas del alumnado
Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes



Travesías

Taller Infantil de Artes Plásticas (TIAP) sede Taxco Guerrero 2014
Coordinadora: Evencia Madrid Montes

57



- 71 Literatura, ficción y otredad
Fernando Martínez Vázquez
- 80 Literatura e imagen: leer ciudades en la novela, la televisión y el cine
Carla Mariana Díaz Esqueda
- 89 Uso del portafolio digital de evidencias
Carlos Guerrero Ávila
- 97 Cultura escrita y producción de textos académicos en la universidad
David Ochoa Solís
- 107 Ese trabajo infinito que es la enseñanza del lenguaje
Benita Areli Flores Martínez
- 117 La tutoría abordada desde las asignaturas de Física I y II
Alberto Francisco Sandino Hernández



Para ampliar la mirada

Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje
Coordinado por Carlos Lomas, Barcelona, Grao, 2015.
María Isabel Gracida Juárez

123

eUTOPIA

REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RECTOR

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers

SECRETARIO GENERAL

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez

SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa

SECRETARIO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD

Dr. César Iván Astudillo Reyes

ABOGADA GENERAL

Dra. Mónica González Contró

DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Lic. Renato Dávalos López



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

DIRECTOR GENERAL

Dr. Jesús Salinas Herrera

SECRETARIO GENERAL

Ing. Miguel Ángel Rodríguez Chávez

SECRETARIO ACADÉMICO

Lic. José Ruiz Reynoso

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. Aurora Araceli Torres Escalera

SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Mtra. Beatriz A. Almanza Huesca

SECRETARIO ESTUDIANTIL

C.D. Alejandro Falcon Vilchis

SECRETARIO DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Dr. José Alberto Monzoy Vásquez

SECRETARIA DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Lic. María Isabel Gracida Juárez

SECRETARIO DE INFORMÁTICA

M. en I. Juventino Ávila Ramos

DIRECTOR

Jesús Salinas Herrera

EDITORA

María Isabel Gracida Juárez

CONSEJO EDITORIAL

Armando Cíntora Gómez

Carlos Guerrero Ávila

Arcelia Lara Covarrubias

María Estela Ruiz Larraguivel

Ernesto A. Sánchez Sánchez

Ambrosio Velasco Gómez

COORDINACIÓN EDITORIAL

Arcelia Edith Ugarte Jaime

EDICIÓN

Jorge Flores Figueroa

CORRECCIÓN

Carlos Guerrero Ávila

Hilda Villegas González

FOTOGRAFÍA

Archivo Histórico Fotográfico del CCH

Carlos Lomas García

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Oviedo. Catedrático de Lengua castellana y Literatura. Director de *Signos* (1990-1997) y codirector de *Textos y Artículos*, autor de *El espectáculo del deseo* (Octaedro, 1996), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (Paidós, 1999), *Érase una vez la escuela* (Graó, 2007), *El otoño del patriarcado* (Península, 2008), *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*, con Amparo Tusón (Edere, 2009), *La educación lingüística, entre la realidad y el deseo* (Flacso, 2014) y *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (Graó, 2015).

Francisco Javier Albarello

Doctor en Comunicación Social por la Universidad Austral, licenciado en Comunicación Social con orientación en Periodismo por la UNLP y Posgrado en Educación a distancia a través de redes digitales y recursos de Internet por la Universidad de Murcia, España. Docente Investigador de la UNLZ, UNSAM y Austral. Editor de *Austral Comunicación*. Es autor de *Leer/Navegar en Internet. Un estudio comparativo entre jóvenes escolarizados y docentes porteños sobre las formas de lectura en la computadora* (tesis doctoral, 2009).

Dulce María Griselda Quiroz Bustamante

Licenciada en Letras Hispánicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En la misma institución realizó estudios de Letras modernas francesas. Maestra en Literatura Comparada con una investigación sobre Tahar Ben Jelloun y Maryse Conde. Actualmente realiza una tesis de doctorado acerca de estos autores. Imparte cursos de francés en la Facultad de Filosofía y Letras y de TLRIID en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes

Licenciado en Letras Clásicas y Maestro en Literatura Iberoamericana por la UNAM. Ha traducido y publicado poemas griegos de Teócrito en *Revista Acta Poética* del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Ha publicado ensayos de literatura mexicana en las revistas *Tema* y *Variaciones de Literatura, Fuentes Humanísticas* de la UAM Azcapotzalco, y *Texto Crítico* de la Universidad Veracruzana. Colaborador del libro, *De filósofos, magos y brujas* (UNAM, 2009), y autor del libro, *Totalmente desnuda. Vida de Nahui Olin* (Conaculta-IVEC, 2013). Es profesor del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del CCH, Plantel Azcapotzalco.

Marco Antonio González Villa

Licenciado en Psicología por la UNAM. Especialidad en Competencias Docentes por la UPN. Pasante de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones de la UAM. Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad Digital del Estado de México. Es profesor de Asignatura del CCH, Plantel Naucalpan y de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Orientador educativo y docente en Preparatorias Oficiales del Estado de México. Psicotereapeuta e investigador.

Fernando Martínez Vázquez

Maestro en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Es profesor de Tiempo Completo Asociado "C", Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el CCH, Plantel Naucalpan y FES Acatlán, UNAM. Responsable del proyecto INFOCAB, La enseñanza de la investigación en el bachillerato; autor de *Ciencias de la Comunicación 1 y 2*, (Santillana, 2014); asesor en la *MADEMS Español*, UNAM; Coordinador del diplomado *Investigación en Comunicación*, FES Acatlán, UNAM.

Carla Mariana Díaz Esqueda

Licenciada en Letras Modernas Francesas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Cursó diplomados de traducción literaria en El Colegio de México y de enseñanza del francés como lengua extranjera en el CELE, UNAM. Es candidata al grado de maestría en Literatura Comparada en la Facultad de Filosofía y Letras. Desde 2009 forma parte del Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos, centrado en las prácticas de la lectura y escritura en la Web y de la alfabetización de la imagen.

Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato. Cuarta época. Año 8, número 23, julio-diciembre de 2015. Es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, México, DF, Tel. 5622 0025, correo electrónico: eutopiacch@yahoo.com.mx
Editor responsable: María Isabel Gracida Juárez.
ISSN: 1870-8137.

Certificado de licitud de título: 13915.
Certificado de licitud de contenido: 11488.
Reserva de derechos:
04-2007-021318471000-102.

Impresa en: Imprenta del Colegio de Ciencias y Humanidades, Monrovia 1002, Col. Portales, CP 3300, México, DF, Tel. 5606 2357. Distribución gratuita realizada por la Dirección General del CCH, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 2o. piso, Ciudad Universitaria, CP 04510, México, DF, Tel. 5622 0025.

Tiraje: 1500 ejemplares.

La responsabilidad de los textos publicados en *Eutopía* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución. 2007 ©

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES.

Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a *Eutopía*, Dirección General del CCH, 1er. piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, CP 04510, Tel. 5622 0025. eutopiacch@yahoo.com.mx

Carlos Guerrero Ávila

Profesor de Asignatura "B" de TLRIID I-IV y ATL I-II del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente. MADEMS Español, licenciado en Literatura Dramática y Teatro, ambos grados por la FFyL de la UNAM. Autor de los libros *Literatura I y II*, editorial (SM, 2013); tutor de la MADEMS por parte del IIF. Ha escrito varios textos sobre didáctica de la literatura y uso de las TIC en la enseñanza. Actualmente es director de la *Gaceta CCH*.

David Ochoa Solís

Doctorado en Columbia University; Profesor-Titular "C" definitivo del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur; en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Investigador invitado en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM (2010-2012). Artículos publicados recientemente: "La enseñanza del español en la educación básica secundaria: entre conocer la lengua y el enfoque comunicativo"; "Los quehaceres del lector y el escritor: aprendizajes relevantes en el área del lenguaje y la literatura". En prensa "Competencia para producir textos académicos. El caso de la Maestría en Docencia en Enseñanza Media Superior (reporte de investigación)", y Número extraordinario de Perfiles Educativos.

Benita Areli Flores Martínez

Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánicas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y maestra en Ciencias en la especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Ha trabajado temas sobre desarrollo lingüístico de la lengua escrita en contextos escolares indígenas. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales de lingüística e investigación educativa. Diseñadora instruccional del Departamento de Medios Digitales de la Secretaría de Informática de la DGCCH.

Alberto Francisco Sandino Hernández

Físico y Maestro en Ciencias (Física) por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Profesor de Asignatura del Área de Ciencias Experimentales del Colegio de Ciencias y Humanidades, adscrito al Plantel Oriente desde hace cinco años. Forma parte de los programas institucionales de Asesorías (PIA) y de Tutorías (PIT).

Javier Galindo Ulloa

Doctor en Letras Hispánicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor de Asignatura "B" del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo.

María Isabel Gracida Juárez

Profesora de Tiempo Completo en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Plantel Vallejo, del Colegio de Ciencias y Humanidades. Es coordinadora y coautora de diversos materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y de la literatura en el bachillerato. Entre sus publicaciones más recientes está el cuadernillo *¿Cómo se leen los textos continuos?*. La competencia lectora desde PISA (2012), editado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). También es coautora de los libros *Literatura I y II* (SM, 2013), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (Graó, 2015) y *La educación lingüística, entre la realidad y el deseo* (Flacso, 2014).

PRESENTACIÓN

Nadie duda, a estas alturas, que los cambios en la educación han sido vertiginosos en los más recientes lustros, que los paradigmas asociados con ella se quebrantan a diario, o se rehacen o se reconfiguran de acuerdo con contextos sociales y políticos que exigen que la vida en las aulas sea distinta: más informada, más formada, más creativa, más adecuada a las necesidades del alumnado de nuestros días.

La lectura, la escritura, las habilidades orales de comprensión y producción de textos han ido mutando, adecuándose a nuevas miradas y necesidades cuando gran parte de las concepciones tradicionales de la comprensión y la producción de textos, tanto orales como escritas continúan como una asignatura pendiente en una sociedad que pasa abruptamente de las necesidades de alfabetización, en su sentido convencional, a otras formas de ésta relacionadas con las nuevas tecnologías y con la imagen.

En el ancho mar de las desigualdades, resulta conveniente hacer énfasis en las necesidades del bachillerato, en los requerimientos de comunicación del mundo adolescente que día con día se reorganizan a partir de nuevas formas de interacción con sus pares y con quienes no lo son. El debate sobre las nuevas formas de enseñar y aprender la lengua y la literatura no puede sólo centrarse en los usos escolares; éstas deben tener sus necesarios correlatos en la sociedad, en la formación de ciudadanía, de una ciudadanía informada, formada, que debate, que comprende, que reflexiona, que construye e imagina con la lengua y desde la lengua.

En esta primera parte del siglo XXI, las condiciones para conseguir aprendizajes en lengua y en literatura pasan forzosamente por los usos escolares pero también por los personales; por los sociales pero también por los culturales. Es decir, a través del uso de la lengua es como se genera la relación del ser humano con su mundo, con su contexto, con su sociedad aunque también con su soledad. Las y los jóvenes de nuestros días son seres que se integran a su entorno social pero que también inventan su pertenencia en otros mundos propios, casi siempre virtuales, en los que la palabra cumple funciones comunicativas aunque, paradójicamente, también los incomunique.

Leer, hablar, escribir, escuchar, como habilidades para comprender y construir el mundo, especialmente el mundo que habitan las y los jóvenes, son los recursos para comunicarse en una sociedad que tiene nuevas herramientas, nuevas miradas, perspectivas distintas de las realidades, una de ellas la de la ficcionalidad que la literatura construye como mundos alternos en los que las búsquedas adolescentes configuran su identidad.

Por tanto, el papel del docente requiere de nuevas maneras de construir la vida en las aulas de lengua y de literatura, formas más contemporáneas de enseñar para conseguir mejores aprendizajes, más ligados a la mirada de su alumnado adolescente y a sus necesidades no sólo escolares sino sociales. Esperemos que el número de *Eutopía* que ahora leen sirva como un recurso para debatir sobre el papel del profesorado de lengua y de literatura en la educación del siglo XXI.

Finalmente, es un orgullo para el Colegio de Ciencias y Humanidades y para la revista *Eutopía* contar en este número con dos invitados extranjeros que han realizado trabajos sobre el tema que ahora se presenta. Por una parte, Carlos Lomas, autor ya clásico que ha acompañado al profesorado en diversos momentos de su formación y actualización con algunos de sus libros más relevantes tanto en España, su país de origen, como en diversos contextos de Latinoamérica, en especial México, en donde la UNAM y el CCH han sido depositarios de sus conocimientos y de su saber hacer en la formación docente. Por otra parte, Francisco Albarello, uno de los mayores expertos latinoamericanos en lo relacionado con la lectura digital; su obra y sus discusiones académicas van más allá de su natal Argentina y, en su único viaje a México, también eligió al bachillerato del CCH para compartir con su profesorado.

Agradecemos a ambos el hecho de que formen parte de la discusión académica de un tema tan relevante para la vida colegiada de las aulas del CCH.

Dr. Jesús Salinas Herrera

Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades

Leer para escribir, escribir para **SER** leídos (y leídas)

Recibido: 30/agosto/2015

Aprobado: 05/octubre/2015

Carlos Lomas

Instituto de Educación Secundaria nº 1 de Gijón,
España <lomascarlos@gmail.com>

Resumen

En este artículo se relata una experiencia educativa realizada en Gijón (España) en la que los diferentes tipos de textos que el alumnado escribe a lo largo del curso escolar se recogen en un libro que se imprime, se difunde en las redes sociales y se presenta a los medios de comunicación. De esta manera las alumnas y los alumnos viven la experiencia de escribir no sólo como una tarea escolar sino como una actividad comunicativa y funcional, y se sienten parte de una comunidad de lectores y escritores que intercambian y comparten significados a través la escritura.

Palabras claves: Competencia comunicativa, educación lingüística, lectura y escritura, comunidad de lectores y escritores.

Abstract

This paper presents an educative experience carried out in Gijón (Spain). The students wrote during the school year different types of texts, collected in a book that was printed and published in social networks, and was also presented to the local media. In this way the students lived the experience of writing not only as a scholar task, but also as a communicative and functional activity; as a result they felt as belonging to a community of readers and writers who share meaningful experiences trough their writing.

Key words: Communicative competence, linguistic education, reading and writing, community of readers and writers.

“No se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas”

(Juan José Millás, 2000)

El objetivo del aprendizaje de una lengua es adquirir las destrezas y los conocimientos que permiten a las personas *saber hacer cosas con las palabras* en los diferentes contextos de la comunicación humana. En otras palabras, aprender a hablar, a escuchar, a leer, a entender lo que se lee (y lo que se ve) y a escribir de forma coherente, adecuada y eficaz. Por ello, cuando un profesor o una profesora de lenguaje entra en el salón de clase lo hace con la intención de que el alumnado no sólo adquiera un cierto saber (a menudo efímero) sobre la gramática de la lengua sino también, y sobre todo, de que aprenda a hacer cosas con las palabras y a usar el lenguaje de una manera apropiada, correcta, coherente, creativa y eficaz en las diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana.

Los *enfoques comunicativos* de la educación lingüística han subrayado en las últimas décadas que el objetivo esencial de la enseñanza de las lenguas es el fomento del aprendizaje comunicativo del alumnado, es decir, la enseñanza de los saberes, de las destrezas y de las actitudes que hacen posible un intercambio comunicativo correcto, adecuado, creativo,

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

coherente y eficaz en las diversas situaciones y contextos de la comunicación humana. De ahí que la mayoría de los currículos lingüísticos europeos y latinoamericanos insistan en la idea de que el objetivo de la educación lingüística es enseñar a hacer cosas con las palabras fomentando así la *competencia comunicativa* de quienes acuden a las aulas (Lomas, 1999). Porque al aprender una lengua no sólo aprendemos a hablar y a escribir en esa lengua con mayor o menor respeto a sus leyes gramaticales sino también y sobre todo el modo más adecuado de usarla según las características de la situación de comunicación y de los interlocutores, según los fines que cada uno persiga en el intercambio comunicativo, según el tono (formal o informal) de la interacción, según el canal utilizado (oral escrito, audiovisual, electrónico, multimodal...), según el género textual y el tipo de texto utilizados (conversación espontánea, entrevista, informe, poema / exposición, narración, descripción, argumentación...) y según las normas que rigen cada situación comunicativa. Dicho de otra manera: al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas sino también a *saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar*. Algo, por cierto, nada fácil.

Leer y escribir para entender el mundo

Leer y escribir son tareas habituales en las aulas de nuestras escuelas e institutos. Si observamos esa cultura en miniatura –ese escenario comunicativo– que es un aula y nos fijamos en las cosas que los alumnos y las alumnas hacen en la clase, comprobaremos cómo la lectura, la comprensión de textos y la escritura constituyen las actividades más habituales en todas y en cada una de las áreas y materias del currículo escolar. Sin embargo, conviene no olvidar que, al enseñar a leer, al enseñar a entender y al enseñar a escribir, la educación no sólo contribuye al aprendizaje escolar de los contenidos educativos de esas áreas y materias. Al aprender a leer, al aprender a entender y al aprender a escribir los alumnos y las alumnas aprenden también a usar el lenguaje escrito en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. De igual manera, al aprender a leer, a entender y a escribir aprenden a orientar el pensamiento y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo (Lomas, 2004).

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO



Fotografía: Archivo Histórico
Fotográfico del Colegio
de Ciencias y Humanidades,
S.C.I., 2014.

No se escribe para ser escritor...

En lo que se refiere a la escritura, es obvio que se trata de una destreza cognitiva, lingüística y social cuya utilidad trasciende el ámbito de lo estrictamente escolar. Por ello, la enseñanza de la escritura debería tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades: desde la escritura de carácter personal (diarios, agendas, poemas...) hasta la escritura funcional (resúmenes, solicitudes, correspondencia...), desde la escritura expositiva (ensayos, informes, textos académicos...) hasta la escritura persuasiva y prescriptiva (editoriales, anuncios, artículos de opinión, instrucciones de uso...), sin olvidar la escritura creativa de intención literaria (poemas, relatos, textos dramáticos...). En consecuencia, enseñar a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy la única forma posible de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia escritora del alumnado¹. Por consiguiente, enseñar a escribir en la escuela exige enseñar a componer textos no sólo correctos sino también coherentes en su disposición semántica y adecuados a las intenciones del autor y a las características del destinatario y de la situación de comunicación. Como señalan Jolibert y Sraïki² acercar al alumnado a la cultura de la lengua escrita exige que sean capaces de “construir una representación de lo escrito en uso en prácticas comunicativas reales que permitan la utilización en contexto de textos y discursos para comprender y pensar el mundo”, así como “una apropiación progresiva y estructurada del funcionamiento de la lengua escrita, que organizan ciertas estructuras contextuales, textuales, sintácticas, lexicales y grafo-fonológicas”. De ahí que en el aprendizaje de la escritura (funcional y ficcional) sea esencial no sólo el conoci-

¹ Véanse, en el contexto mexicano, los trabajos coordinados por Ysabel Gracida y Austrabertha Galindo, 2001; y por Ysabel Gracida y Guadalupe Martínez, 2007.

² Josette Jolibert y Christine Sraïki, *Niños que construyen su poder de leer y de escribir*, Buenos Aires, Manantial, 2009, p. 12.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

miento gramatical del código escrito (un saber sobre fonética y ortografía, sobre morfosintaxis y léxico) sino también el dominio de una serie de habilidades y de conocimientos textuales y contextuales (un saber hacer cosas con la escritura en los distintos ámbitos de la comunicación escrita).

El fomento de la competencia escritora y literaria entre el alumnado exige como condición indispensable que entienda que los textos escritos y literarios son un modo de expresión, entre otros posibles, en la vida cotidiana de las personas. Es necesario que se sientan parte de esa “comunidad de lectores y escritores”³ que concibe la escritura (y también la escritura literaria) como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido. Por ello, la educación literaria debe animar a adolescentes y a jóvenes no sólo a leer textos funcionales y literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de las formas lingüísticas y la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos) acuñados por la tradición cultural y literaria.

De la teoría a la práctica: Pido la palabra

Con el fin de ilustrar estas ideas se presenta en este texto una experiencia educativa⁴ realizada con mis estudiantes del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (15 y 16 años) del Instituto de Educación Secundaria nº 1 de Gijón (España).

*Pido la palabra*⁵, es un libro en el que recogen los diferentes tipos de textos escritos por mis estudiantes a lo largo del curso escolar. Editado en papel pero también disponible en Internet⁶, aloja en sus páginas desde poemas hasta instrucciones de uso, desde noticias hasta reportajes, desde micro-relatos y cuentos hasta comentarios de películas, textos de vanguardia y entrevistas.

3 Trevor H. Cairney y Susan Langbien, “Building communities of readers and writers”, en: *The Reading Teacher*, nº 42, 1988.

4 Estas líneas constituyen una revisión y ampliación de un texto anterior: Carlos Lomas, “Pido la palabra”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 456, Barcelona, Wolters Kluwer; 2015.

5 VVAA, *Pido la palabra*, Gijón, Instituto de Educación Secundaria nº 1 de Gijón, 2014.

6 <<http://web.educastur.princast.es/ies/numero1/pdfs/poesia14.pdf>>



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2014.

Mis estudiantes no sólo han escrito estos textos como una tarea escolar orientada a conocer y saber utilizar unas determinadas estructuras textuales sino también para que sean leídos por otras personas (y no sólo por el profesor) en el contexto de un libro que se imprime, se difunde y se presenta a los medios de comunicación. En la medida en que sus escritos se imprimen, se difunden y se presentan a los medios de comunicación, el alumnado accede a la experiencia de escribir no solo como una tarea escolar sino también como una actividad comunicativa con un efecto público ya que lo que escriben está encuadrado en papel, disponible en la red y a la vista no sólo del profesor sino también de mucha otra gente en redes sociales, *webs*, *blogs*...

Este *proyecto de trabajo*, orientado a la realización de una tarea final (la escritura, edición –impresa y electrónica– y difusión de un libro escrito por el alumnado), parte de la idea de que la actividad del sujeto que aprende es determinante en la construcción de un saber que ha de ser significativo y funcional. No hay aprendizaje eficaz si ese aprendizaje no tiene sentido para quien aprende, por lo que la manera más adecuada de facilitar aprendizajes significativos es vincular las tareas escolares a un proyecto de trabajo que tenga unos objetivos claros y compartidos y que organice las tareas individuales y colectivas permitiendo tanto la elaboración de textos propios y el conocimiento de los textos ajenos (desde los textos canónicos que actúan como modelos textuales hasta los escritos por el resto de los estudiantes) como una reflexión metalingüística y metacognitiva en torno a la escritura y el aprendizaje de un saber evaluar(se) en torno a las competencias adquiridas. De esta manera, “los alumnos y las alumnas participan activamente en el aprendizaje escolar construyendo significados y atribuyendo sentido a los contenidos que aprenden y a la manera como los aprenden”.⁷

Las tareas asociadas a la realización de este proyecto de trabajo han sido transversales a la programación del curso ya que implican activar saberes, destrezas y actitudes referidos a objetivos y a los contenidos del currículo de la asignatura.

⁷ César Coll y Juan Onrubia, “El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula”, en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, n° 14. Centro de Profesores de Gijón, (disponible en la sección Hemeroteca de la revista electrónica *Quaderns Digitals*), 1995, p. 12.

1. Objetivos

- Mejorar las competencias lectoras y escritoras del alumnado.
- Conocer las características textuales y pragmáticas de diferentes tipos de textos escritos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, originalidad y estilo propio...
- Utilizar las convenciones comunicativas de cada género textual para escribir con originalidad y adecuación textos propios a partir de modelos textuales ajenos.
- Reflexionar sobre la escritura como actividad social que tiene lugar en el seno de una comunidad de lectura y escritura.
- Difundir los textos escritos a través de diferentes formatos y canales: libro, redes sociales, *webs*, *blogs*...

2. Contenidos

- La escritura como destreza comunicativa y como actividad social.
- Texto, contexto e intención comunicativa.
- (Proto)tipos de textos escritos: narración, descripción, diálogo, argumentación, exposición e instrucción.
- Características textuales y pragmáticas de los diferentes tipos de textos escritos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, originalidad y estilo propio...
- La escritura literaria: intención, recursos retóricos, métrica...
- Tradición y vanguardia en la escritura literaria.
- Lectura y comentario de diversos textos escritos.
- Producción de textos escritos de intención literaria.

3. Actividades de aprendizaje

- Identificación de las características textuales y pragmáticas de diferentes (proto)tipos de textos: intención comunicativa, destinatario, situación de comunicación, registro, conectores, léxico...
- Lectura y comentario individual y en grupo de diferentes textos escritos.
- Elaboración, a partir de instrucciones, consignas y diversos modelos textuales, de borradores de textos.
- Corrección y reescritura de los borradores.
- Selección, de común acuerdo entre el profesor y el alumnado, de uno o dos textos de cada alumno y alumna con destino a la edición de un libro
- Edición final: libro impreso y archivo en PDF en *webs*, *blogs*, redes sociales, correo electrónico...
- Presentación a la prensa del libro.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

4. Criterios y métodos de evaluación

- Conocer e identificar las características textuales y pragmáticas de diferentes tipos de textos escritos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, originalidad...
- Producir diferentes tipos de textos escritos con arreglo a las convenciones textuales y pragmáticas de esos textos y a las propiedades de adecuación, coherencia, cohesión, corrección y creatividad (intención literaria).
- Valorar la escritura como una actividad social y comunicativa compartida por una comunidad de lectores y escritores.
- Realizar las tareas con esfuerzo, originalidad, voluntad de mejora y sentido crítico.

De la escritura en el aula al libro y al entorno digital

El alumnado conoce la propuesta de editar un libro con sus escritos desde los inicios del curso y va realizando sus tareas de escritura al hilo de las actividades ordinarias de clase. Esas tareas se conciben como un proceso de elaboración de borradores, de evaluación de la adecuación, coherencia y corrección de los textos, de lectura pública y de evaluación ante el resto de la clase. Al hilo de la programación docente el profesor, por ejemplo, explica las características de los microrrelatos: textos breves de naturaleza predominantemente narrativa en los que un narrador (interno o externo, en primera persona, en tercera persona...) relata unos hechos, habitualmente imaginarios aunque verosímiles, que suceden a unos personajes en un tiempo y en un espacio concretos. Expone con abundantes ejemplos cómo en los relatos predominan los verbos *de acción*, que permiten representar las acciones, los verbos *de lengua*, que ayudan a mostrar los diálogos, y *de pensamiento*, que ahondan en la psicología de los personajes. Explica también cómo el tiempo verbal utilizado en los relatos suele ser pasado, como el pretérito de indicativo, el perfecto simple, el pluscuamperfecto, el imperfecto y el presente con valor de pasado. Finalmente, subraya el valor especial de los finales sorprendentes, abiertos o absurdos.



LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

A continuación, se identifican en clase estos rasgos en microrrelatos que actúan como modelos textuales (*El pozo*, de Luis Mateo Díez; *Carta del enamorado*, de Juan José Millás; *Microrrelato*, de Gabriel García Márquez; *Naufra-gio*, de Ana María Shua...). A partir de ahí, el alumnado elabora en clase sus microrrelatos consultando con otros compañeros y con el profesor diferentes borradores y teniendo en cuenta los modelos textuales y las consignas sobre su realización. Los textos se leen en público en clase y el alumnado opina a continuación de cada lectura sobre su contenido o sobre la idoneidad de las formas lingüísticas utilizadas.

...relata unos hechos, habitualmente imaginarios aunque verosímiles...

Estos son algunos ejemplos del resultado de su trabajo:

Una vez, mi hijo estaba acostado y me dijo:

-Papá, ¿te fijas si hay monstruos debajo de mi cama?.

Cuando me agaché sonriendo para mirar me encontré a mi hijo, que me dijo aterrado:

-Papá, hay alguien en mi cama.

Ángel Bastián (4° A)

No le importaba nada ni nadie. Al fin y al cabo, para él, la vida sólo valía dos palabras: "apunten" y "fuego".

Javier García (4° A)

Desde que nació ese monstruo horrible está encerrado junto a mí en este oscuro castillo, en todo momento está conmigo, lo oigo, me sigue;, aunque sólo lo veo cuando observo mi reflejo en un espejo.

Tomás Darío Albarenque (4° A)

Me levanto, casi se me olvida ir a comprar, pero debo vestirme primero ¡Qué cabeza la mía! Pero ¿dónde estoy? ¿Por qué estoy en pijama? ¿Cómo vuelvo a casa? ¿Quién es este señor? ¿Qué hace aquí? Dice que tengo Alzheimer, que descanse... Me levanto, casi se me olvida ir a comprar..

Saúl Sánchez Valledor (4° B)

Lo cojo de la mano con fuerza, preparándome y temiendo el momento en que no me quede más remedio que dejarlo marchar..

Olaya Méndez Zamora (4ª B)

El tiempo pasaba y las cosas cambiaban. Ya no había desayuno para dos, nadie le agarraba la mano al pasear ni se la apretaba fuerte cuando tenía miedo. Fue entonces cuando supo que nada iba a ser como antes y que nadie ocuparía ese vacío.

Aída Muñoz Fernández (4° B)

Veamos a continuación otro ejemplo de la actividad realizada con textos de la vida cotidiana, como los textos instructivos o prescriptivos, a los que el alumnado intentará darles una mirada literaria o al menos un enfoque menos funcional y más ficcional, lúdico e irónico.

El profesor explica en clase que los textos instructivos o prescriptivos son aquellos que proporcionan al receptor la información que necesita para realizar una tarea. Por ejemplo, las *instrucciones de uso* para instalar un lavavajillas, manejar una herramienta o administrar un medicamento.

En los textos instructivos o prescriptivos suele enunciarse inicialmente el objetivo de la tarea y posteriormente se enumeran de manera ordenada las acciones que hay que realizar para alcanzar con éxito ese objetivo. Las características textuales y pragmáticas de este tipo de textos son su impersonalidad, su precisión, el uso de la modalidad exhortativa y de los conectores discursivos de orden (*en primer lugar, más adelante, a continuación, finalmente...*) y el empleo del lenguaje no verbal (ilustraciones de apoyo...).

En este caso, se trata de escribir instrucciones para orientar al lector en tareas y en actividades que habitualmente no requieren de explicación alguna. Ahí reside el reto comunicativo: orientar con el mayor detalle posible a quien lea en la realización de acciones que las personas ya saben hacer de manera automática (subir unas escaleras, abrir un paraguas, ingerir un alimento, abrir una puerta, bostezar, afilar un lápiz, sentarse en una silla...). Ingenio, sentido del humor e ironía constituyen así las mejores herramientas en la escritura de este tipo de textos.

Con el fin de estimular esa transgresión del sentido utilitario de este tipo de textos y de otorgarles una cierta intención literaria, se les propone como modelo textual un texto de Julio Cortázar (*Instrucciones para subir una escalera*) en el que el escritor argentino enuncia las instrucciones que hay que seguir para subir una escalera. A partir de las consignas textuales y del modelo canónico de Cortázar el alumnado escribió los siguientes textos instructivos:



Cómo abrir una puerta

Una puerta es un elemento de madera rectangular que se coloca en los huecos que hay en las paredes de un espacio cerrado y sirve para pasar a otros lugares de ese espacio y para que no se vea lo que hay dentro de ellos.

Para abrir una puerta hay que situarse enfrente de pie, mirando hacia ella. Se comienza levantando esa parte derecha o izquierda del cuerpo que es alargada, sale del hombro y acaba en una mano con cinco dedos, llamada brazo. Levante esa parte del cuerpo hasta que llegue a la altura del pomo, que es un elemento redondo o alargado de metal situado hacia la mitad de la puerta que se mueve hacia arriba y hacia abajo. A continuación sujete el pomo con la mano y sus cinco dedos, y presione hacia abajo para que se mueva. Seguidamente, con la mano en el pomo, mueva el brazo hacia adelante o hacia atrás, dependiendo del tipo de puerta, hasta dejar un hueco por el que entre. Suelte el pomo y lleve el brazo al sitio de inicio. Finalmente cruce la puerta moviendo una pierna y a continuación la otra.

Alba Dorado (4° A)

Instrucciones de uso de un tajalápiz

Como habrán podido notar, el uso excesivo del lapicero hace que la mina* se desgaste. Para que no sea necesario deshacerse del lapicero demasiado pronto, se inventó el tajalápiz, algo tan simple como una cajita en la que hay una cuchilla y un orificio para introducir el lápiz.

Uso

Su uso es fácil, aunque pueda haber confusiones a la hora de introducir el material en el orificio. Para empezar se coloca el lapicero en el agujero, y no cualquier otra extensión de nuestro cuerpo, como los dedos, ya que una

acción así podría tener un desenlace fatal. A continuación, sin sacarlo, gire el lápiz reiteradas veces en dirección contraria a la cuchilla, de forma que se vayan eliminando los restos de la madera ya cortada. Es importante saber que con un par de movimientos la mina* está lo suficientemente afilada, pues si se afila en exceso podría romperse y atascar el tajalápiz o, a la hora de usar el lapicero en papel, saltar a un ojo.

Advertencias

El uso excesivo del tajalápiz puede producir dislocaciones de muñeca. Antes de llegar a tales extremos, deténgase.

*Mina: Barrita de color grisáceo que se encuentra dentro de un cilindro de madera, aunque sigue siendo un misterio cómo se introduce en él, es la parte esencial para el funcionamiento del lapicero.

Nuria Álvarez (4° A)

Cómo abrir un paraguas

Como habrá podido comprobar, hay días en los que el sol se encuentra escondido entre las nubes y esas nubes, que suelen ser grises, de un tono más o menos oscuro, desprenden unas gotas de agua, que cuando caen en gran cantidad se les llama *lluvia*. Conviene saber que esa lluvia moja y que eso es desagradable en cierto modo. Por ello, se ha inventado el *paraguas*, un objeto formado por una superficie cóncava desplegable, de tela impermeable o de plástico, sujeta con varillas dispuestas alrededor de un eje central y por el otro lado terminado en un mango o puño, adecuado para llevarlo con una mano.

Para lograr abrir el paraguas debe seguir estos pasos:

- 1- Coja el paraguas por el mango y álcelo con el pico mirando hacia arriba.
- 2- Si tiene botón en el mango, púselo y se abrirá solo. Si tiene una pestaña, púselo y arrástrela hacia arriba hasta que el paraguas se abra.
- 3- Finalmente, colóqueselo encima de su cuerpo para no mojarse.

Luciano Manduci (4° B)

Otra generación del 98



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2013

A la altura del mes de abril se inicia el proceso de selección, corrección final, diseño y edición del libro, que se imprime a finales de mayo, está en el escaparate de algunas librerías (aunque no a la venta), se aloja en Internet (*webs, blogs, redes sociales...*) y en junio es presentado a los medios de comunicación.

El proyecto de trabajo de editar un libro contó con una actitud muy favorable e incluso entusiasta alumnao, que en todo momento fue consciente del protagonismo al que estaba invitado y de la posibilidad de hacer cosas con las palabras que tuvieran sentido más allá de los muros escolares. Familias, profesorado, periodistas y otras personas ajenas al mundo escolar mostraron su valoración positiva de la experiencia realizada. De ahí que las alumnas y los alumnos estén orgullosos de una tarea bien hecha y que ha tenido un cierto eco social. Y lo están con toda la razón ya que con su trabajo han demostrado que “disponen de un amplio conjunto de capacidades cognitivas y comunicativas relevantes para trabajar y aprender con sus compañeros y se encuen-

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

tran en un momento en que el grupo de iguales adquiere una gran relevancia como contexto de aprendizaje y desarrollo”.⁸

Mis estudiantes son otra generación del 98, una generación de adolescentes nacidos en 1998 en España, Ecuador, Ucrania o Paraguay y a punto de concluir sus estudios obligatorios. Como educador, les agradezco no sólo su afecto, su trabajo y sus sonrisas sino también lo mucho que he aprendido a su lado. En estos tiempos en los que algunos agitan la falacia de que la enseñanza es un desastre, mis estudiantes demuestran en las páginas de este libro el valor de la educación y por ello piden la palabra.

Bibliografía

- Cairney, Trevor H. y Langbien, Susan, “Building communities of readers and writers”, en *The Reading Teacher*, nº 42, 1988.
- Coll, César y Onrubia, Juan, “El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula” grupo de iguales adquiere una gran relevancia como contexto de aprendizaje y desarrollátesis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula”, en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 14. Centro de Profesores de Gijón (disponible en la sección Hemeroteca de la revista electrónica *Quaderns Digitals*), 1995.
- Gracida Juárez, Ysabel y Galindo Hernández, Austrabertha (coord.) *Comprensión y producción de Textos. Un acto comunicativo*, México, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 2001.
- Gracida Juárez, Ysabel y Martínez Montes, Guadalupe (coord.) *El quehacer de la escritura*, México, UNAM, 2007.
- Jolibert, Josette y Sraïki, Christine, *Niños que construyen su poder de leer y de escribir*, Buenos Aires, Manantial, 2009
- Lomas, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Lomas, Carlos, “Pido la palabra”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 456, Barcelona, Wolters Kluwer, 2015.
- Millás, Juan José, “Leer”, en *El PAÍS*, 16 de diciembre de 2000.
- Onrubia, Juan, “Aprendizaje y construcción de conocimientos en la educación secundaria obligatoria”, en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 18. Centro de Profesores de Gijón (disponible en la sección Hemeroteca de la revista electrónica *Quaderns Digitals*), 1996.
- VVAA (2014), Pido la palabra. Instituto de Educación Secundaria nº 1 de Gijón. Gijón. <<http://web.educastur.princast.es/ies/numero1/pdfs/poesia14.pdf>>

⁸ Juan Onrubia, “Aprendizaje y construcción de conocimientos en la educación secundaria obligatoria”, en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 18. Centro de Profesores de Gijón (disponible en la sección Hemeroteca de la revista electrónica *Quaderns Digitals*), 1996, p. 21.



El lector EN LA

escrucijada: la lectura/navegación EN las pantallas digitales

Recibido: 18/agosto/2015

Aprobado: 29/septiembre/2015

Francisco Albarello

Resumen

La diversificación de los dispositivos de consumo de contenidos de la actualidad está generando, entre otras cosas, una transición en las prácticas de lectura. La hipótesis central del autor es que el concepto de lectura ha entrado en crisis, ya que es necesario ampliarlo para hablar de una *lectura/navegación*, dando cuenta de los aspectos interactivos de la lectura que se lleva a cabo en los dispositivos digitales multimedia. Asimismo, la movilidad de estos dispositivos y la ubicuidad en el acceso a las redes digitales influyen decisivamente sobre los contenidos de los textos, los cuales son producidos por los usuarios en el marco de una conversación infinita, propiciada por las redes sociales y potenciadas por las narrativas transmedia. Desde una perspectiva histórica, en este artículo se proponen recuperar los principales hitos de las revoluciones de la lectura del pasado a la luz de la innovación tecnológica actual, hallando de este modo una serie de rupturas y continuidades en la evolución de las formas de apropiación del texto.

Palabras clave: Lectura, navegación, lectura extensiva, dispositivos digitales, textos.

*“Un texto está revestido de un significado y un estatuto inéditos cuando cambian los soportes que le proponen a la lectura”**
(Cavallo y Chartier, 2001: 16)

Abstract:

The diversification of content consumption devices today is creating, among other things, a transition in reading practices. The central hypothesis of the author is that the concept of reading is in crisis, because it's necessary to expand it to speak of a read / navigation, realizing the interactive aspects of reading that takes place in the multimedia digital devices. Also, the mobility of these devices and ubiquitous access to digital networks have a decisive influence on the contents of the texts, which are produced by the users in the framework of an endless conversation, driven by social networks and enhanced by transmedia narratives. From a historical perspective, this article proposes to recover the major milestones of the revolutions of the last reading in the light of the current technological innovation, thus finding a series of ruptures and continuities in the evolution of forms of appropriation of text.

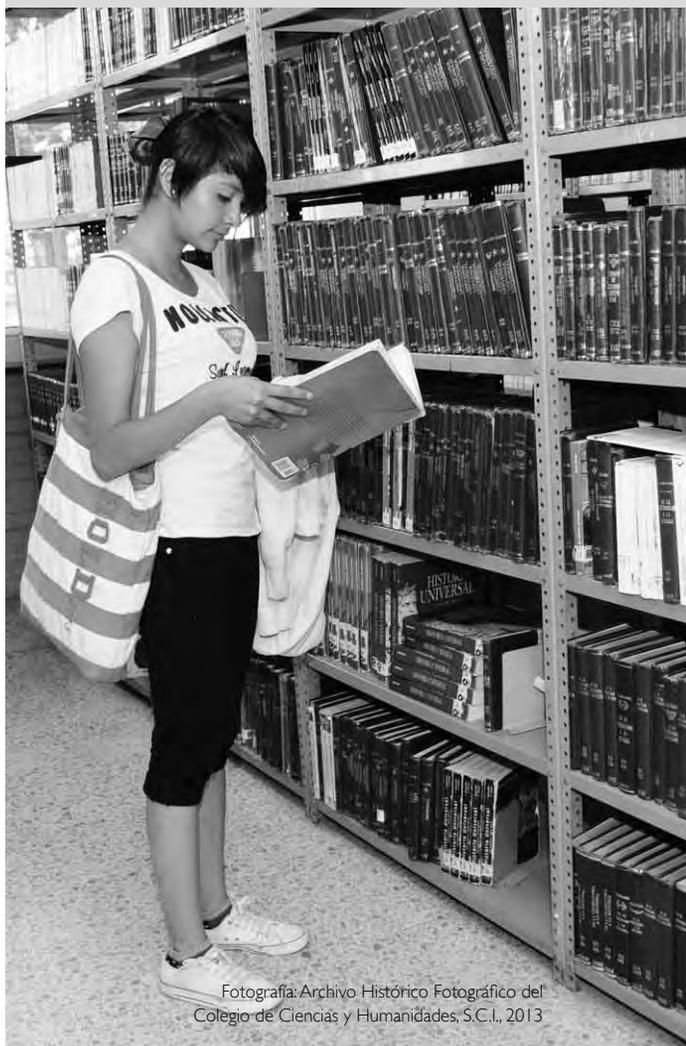
Key words: Reading, navigation, extensive reading, digital devices, texts.

* Guglielmo Cavallo and Roger Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 2001, p.16.

Introducción

Walter Ong y Marshall McLuhan coinciden en señalar que el paso de la cultura oral a la cultura escrita, y luego la impresa, significó una transformación en el complejo psicofísico del hombre, en la medida en que fue naturalizando o internalizando esa nueva tecnología. Como sostiene McLuhan, la imprenta supuso una reducción del oído al ojo: de la riqueza multisensorial de la era tribal, pasamos a un empobrecimiento de los modos de comunicar y los sentidos involucrados en ellos, de la fugacidad y evanescencia de la voz a la letra muerta sobre el papel. Si bien esto tuvo sus ventajas, como el surgimiento del pensamiento racionalista por la distancia que inauguró la escritura entre el sujeto y el objeto de conocimiento; con el advenimiento de la era electrónica hay un regreso de lo tribal pero a escala global, en virtud del desarrollo de los medios de comunicación. El cine, la radio y la televisión en primer lugar, y los satélites, las redes, las computadoras e Internet después, llevaron hasta límites insospechados la producción, circulación y acceso a los textos, que esta vez ofrecen no solamente letras, sino voz, sonidos e imágenes, gracias a la convergencia de diversidad de lenguajes y formatos en un mismo soporte digital. Este cambio supone una reconceptualización del concepto de lectura –asociado naturalmente al texto lineal y secuencial tradicional– para admitir en su seno el modo de recepción y desplazamiento en las pantallas interactivas. No se trata sólo de leer sino de *navegar por la información*¹, por tanto es necesario incorpo-

¹ Antonio Rodríguez de las Heras, *Navegar por la información*, Madrid, Fundesco, 1991.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2013

rar al concepto tradicional de lectura una nueva dimensión interactiva. La lectura/navegación² da cuenta, por tanto, de esta dimensión interactiva, puesto que incluye el desplazamiento que realizamos en las pantallas y entre las pantallas en las que interactuamos con diversidad de textos. Leemos libros pero también textos breves, mensajes, posteos en las redes sociales, imágenes y audios.

Hablando de revoluciones

Según Cavallo y Chartier³, la lectura fue, en origen, oral, y los textos eran concebidos para ser leídos en alta voz, por tanto la escritura no tenía interés más que en la medida en que apuntaba a una lectura oralizada⁴, y además, la lectura en voz alta cumplía la función del desciframiento: el texto –presentado en *scripto continua* (sin espacios) no era entendido hasta que era leído en voz alta, o como dice Iván Illich, “el sentido permanecía oculto en la página hasta que era expresado en voz alta”.⁵ Además, es interesante la relación directa que se establece entre los diversos significados del verbo leer con el soporte en el que tenía lugar: el rollo. Es así que leer es “desenrollar” el libro o “recorrerlo” con la vista. Según destaca Cavallo, “hasta los siglos II y III d.C. «leer un libro» significaba normalmente «leer un rollo», y el esfuerzo físico que requería la lectura en voz alta utilizando el rollo, teniendo en cuenta que la misma se acompañaba con movimientos más o menos acentuados de la cabeza, el tórax y de los brazos, le daban a esa acción un carácter de verdadera “performance”⁶. Resulta cuanto menos sorprendente hallar similitudes en esas formas de lectura con las que tienen lugar en la actualidad. El *scrolling* (que proviene de scroll o rollo en inglés), es la forma de interacción predominante en las pantallas. Realizamos scrolling para desplazarnos a través una gran cantidad de información en las pantallas, tanto pequeñas como grandes. Hemos recuperado la práctica de “desenrollar el rollo”, solamente que en otro dispositivo de lectura.

2 Francisco Albarello, *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*, Buenos Aires, La Crujía, 2011.

3 Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, op.cit., p. 20.

4 Jesper Svenbro, “La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa”, en: Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 2001, p. 70.

5 Iván Illich, “Un alegato a favor de la investigación de la cultura escrita lega”, en: David Olson y Nancy Torrance, (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, 1995, p. 58.

6 Guglielmo Cavallo, “Entre el volumen y el codex. La lectura en el mundo romano”, en: Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 2001, p. 126.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.N., FIL UNAM 2015

La lectura silenciosa fue la primera “revolución de la lectura” de la Edad Moderna,

La lectura silenciosa fue la primera “revolución de la lectura” de la Edad Moderna, que además introdujo un sentido de lectura como acto individual: “de la lectura como momento de vida asociativa propia de la *polis* se había pasado a la lectura como repliegue sobre sí mismo, como búsqueda interior, reflejo de las demás actitudes culturales y corrientes de pensamiento de la civilización helenística”.⁷ Esta interiorización de la voz lectora, que prescinde de la sonorización –cercana según los autores a la interpretación teatral– introduce la noción del espacio de lectura; es decir, hay una relación analógica entre la percepción visual y la lectura silenciosa, diferente a la dimensión temporal



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., CCH Sur; Biblioteca 2014

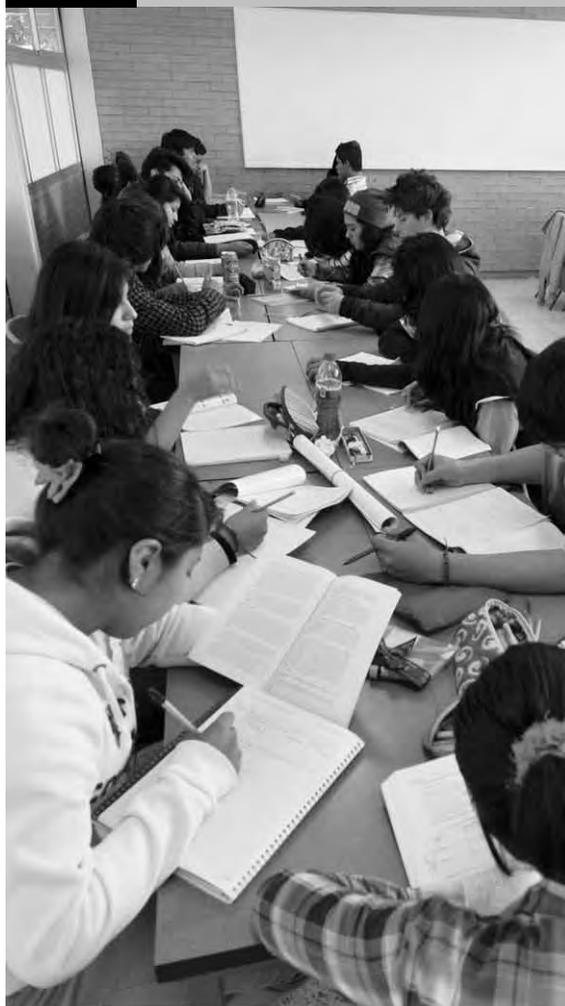
⁷ Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, *op.cit.*, p. 29.

que generaba la lectura en alta voz. Esta percepción visual, caracterizada por el distanciamiento descontextualizado entre sujeto y objeto de conocimiento ha dado lugar, según Ong, al nacimiento del pensamiento racionalista. Otro hito importante en la historia de la lectura fue el paso del rollo al códice. El códice (*codex*), el libro en páginas cosidas en cuadernillos, que tiene origen en Roma y que es el tipo de libro actualmente vigente, es el soporte que va a responder a una demanda más extensa de lectura, que va a sustituir gradualmente al volumen o rollo a partir del siglo II de la era cristiana y que se irá a consolidar definitivamente al inicio del siglo V⁸. Como su tamaño sólo se limitaba por la fortaleza del usuario, se podía guardar mucho más material en un mismo sitio, podía separarse, reunirse y reestructurarse a voluntad y, por último, en el códice era posible un acceso no-lineal al material, como por ejemplo el Evangelio y su sistema de búsqueda por capítulos y versículos con referencias cruzadas entre los diferentes evangelistas-, con elementos como el índice, la concordancia, el número de página y los encabezados⁹. También, para la lectura, el códice era más cómodo que el rollo, porque –a diferencia de éste- dejaba una mano libre para realizar anotaciones, función ésta que tendrá consecuencias fundamentales en el devenir de las prácticas de lectura, ya que por primera vez los lectores podían escribir en el mismo libro que estaban leyendo. Es interesante notar que la práctica de los comentarios al margen (*marginalia*) fue absor-

8 Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 2001, p. 35.

9 James O'Donnell, *Avatares de la palabra*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 62.

Hablando
de revoluciones



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., CCH Naucalpan 2014

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

bida por la imprenta de tipos móviles con el formato de notas al pie. El libro impreso de Gutenberg supuso entonces una limitación para los comentarios al margen, al punto que como primer producto de la industria cultural¹⁰, inauguró la noción de obra cerrada y de autor único. En otras palabras, hasta el advenimiento del libro impreso, la obra era de carácter colectivo y polifónico, al punto que muchas veces era buscada no tanto por el texto original sino por los comentarios añadidos por sus lectores. En la actualidad, estas nociones de obra y autoría están en crisis: la tesis del Paréntesis de Gutenberg, Piscitelli, plantea que prácticas como la remezcla o el mashup, los sistemas par a par a través de los cuales se comparten archivos (música, películas), el texto colaborativo creado a través de las redes hipertextuales; significan que los textos ya no son cerrados ni pertenecen a una sola persona. Ya lo anticipaban McLuhan cuando hablaba de la “aldea global” y Ong cuando se refería a una “segunda oralidad”: estamos asistiendo a un regreso de lo tribal, oral y copresencial, sólo que a una escala planetaria, en virtud de las redes de conexión virtual y sincrónica.

De los formatos de libro a las narrativas transmedia

En los últimos siglos del libro copiado a mano se instauró una jerarquización duradera de los formatos, que distinguían, según Cavallo y Chartier, entre: “el gran en folio, y el *libro de banco*, que tenía que ser apoyado para ser leído y que era el libro universitario y de estudio; el libro humanista, más manejable en su formato mediano y que permitía leer los textos clásicos y las novedades; y por último, el *libellus*, el libro portátil, de bolsillo o de cabecera, de uso múltiple y de lectores más numerosos o menos pudientes”. Los autores citados destacan que “el libro impreso fue heredero directo de esa división en la que iban asociados el formato



10 Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen, 1968.

del libro, el género del texto, el momento y el modo de lectura”¹¹. Si bien se trataba del mismo dispositivo de lectura (el códice manuscrito) pero en diversos formatos, podemos decir que el texto que contenía cada uno de estos formatos, era diferente, tanto en sus géneros como en las funciones que cumplía cada uno de estos tipos de libros. La mayor movilidad de los formatos pequeños como el *libellus* hacía a una mayor variedad de funciones. Ahora nos podemos preguntar: ¿qué sucede con la multiplicidad de dispositivos de lectura en la actualidad?, ¿no estará sucediendo lo mismo, es decir, no estaremos asistiendo a una especialización de las prácticas y propósitos de lectura de acuerdo con el dispositivo al que echamos manos a la hora de leer? Por ejemplo, leemos un tipo de texto en el teléfono móvil (tuits, mensajes de texto), otro en la computadora portátil o de escritorio, y otro en el formato impreso. Sin embargo, el códice pervive también en las pantallas táctiles, invitando a recorrer con los dedos los textos simulando el acto de pasar las hojas. Si como señala Emilia Ferreiro, la computadora de escritorio supuso el regreso al *scriptorium* medieval por volver a ocupar las dos manos durante el acto de lectura, la multiplicación de formatos encuentra su paralelo con la explosión de dispositivos móviles de la actualidad, sólo que esta vez están conectados en red, lo que supone otro hito en las revoluciones de la lectura. En los dispositivos digitales móviles (*notebooks, netbooks, tablets, e-Readers*) y los *smartphones*, definidos por Igarza, Vacas y Vibes como “la cuarta pantalla”, luego del cine, la TV y la computadora, los cambios tienen que ver no solamente con la reducción en el tamaño del espacio de lectura en las pantallas sino también con la ubicuidad en el acceso a la red Internet. La miniaturización de las pantallas y la ubicuidad de la red promueve el desarrollo de nuevas formas de lectura en espacios y momentos en que antes no tenían lugar, en pequeños espacios de tiempo o “burbujas de ocio”¹², que aprovechan los tiempos muertos de los traslados de un lugar a otro o las esperas en

11 Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, *op.cit.*, p. 47.

12 Roberto Igarza, *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*, Buenos Aires, La Crujía, 2009.

los consultorios o en los espacios públicos, convirtiendo así el tiempo lineal y “monocrónico” de la modernidad en “tiempos policrónicos” que permiten algo así como vivir varias vidas a la vez¹³. Todo esto está relacionado con el desarrollo de dispositivos complejos en los que se pueden realizar muchas actividades a la vez, especialmente, en conexión con otros a través de las redes sociales. En virtud de la convergencia tecnológica y cultural¹⁴ que tiene lugar en los dispositivos móviles, la lectura compite con otra serie de actividades simultáneas, en donde la dimensión interactiva de la lectura —lo que aquí definimos como *navegación*— adquiere otras particularidades, diferentes a las que tenían lugar en la computadora de escritorio.

Un último aspecto a destacar en la historia de las revoluciones de la lectura, íntimamente relacionado con lo anterior, tiene que ver con la transición de la lectura “intensiva” a la “extensiva”, que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XVIII, en el período conocido como *escolástica*. Cavallo y Chartier así caracterizan esta transición:

“a la lectura «intensiva» le sucedió otra, calificada de «extensiva». El lector «intensivo» se enfrentaba a un *corpus* limitado y cerrado de libros, leídos y re leídos, memorizados y recitados, escuchados y aprendidos de memoria, transmitidos de generación en generación. Los textos religiosos, y en primer lugar la biblioteca en tierras de la Reforma, eran objetos privilegiados de esa lectura fuertemente imbuida de sacralidad y de autoridad. El lector «extensivo», el de la *Lesewut*, la «rabia de leer» que se apoderó de Alemania en tiempos de Goethe, fue un lector harto diferente: consumía numerosos, diversos y efímeros impresos; los leía con rapidez y avidez; los sometía a un examen crítico que no sustraía ya a ningún terreno a la duda metódica. De ese modo, una relación comunitaria y respetuosa con lo escrito, imbuida de reverencia y obediencia, fue cediendo el paso a una lectura libre, desenvuelta e irreverente.”¹⁵

A tono con esa tesis, McLuhan sostiene que “el método escolástico fue un mosaico simultáneo, un habérselas con muchos aspectos y niveles de significación en vigorosa simultaneidad”¹⁶. Internet es sin dudas un espacio de lectura extensiva. Podemos imaginar a la red de redes como una gran “rueda de libros” —dispositivo propio de la época de la lectura extensiva que permitía leer varios libros a la vez accionando una manija— que nos facilita el acceso a una biblioteca virtualmente infinita a la distancia de un clic. Esto implica que han estallado los conceptos tra-

13 Carlos Scolari, *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*, Barcelona, Gedisa, 2008.

14 Henry Jenkins, *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós, 2008.

15 Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, *op.cit.*, p. 48.

16 Marshall McLuhan, *La galaxia Gutenberg*, Barcelona, Círculo de lectores, 1998, p. 187.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

dicionales de géneros de los textos, y las formas de escritura sufren fuertes hibridaciones en las redes: por ejemplo, el “género chat”¹⁷, que es una mezcla de oralidad y escritura; o bien las conversaciones escritas que se establecen en los muros de las redes sociales como Facebook¹⁸. Esta lectura extensiva parece encontrar nuevos territorios para su expansión en los dispositivos móviles, con el agregado de que la lectura ahora puede ser colaborativa y en red. Y en cuanto a los contenidos, sucede lo mismo con las narrativas transmedia, definidas por Scolari como “un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión”. Es decir, a la proliferación de dispositivos de lectura con sus funciones y tipos de textos que les corresponden, se suma ahora la idea de consumir esos textos en forma complementaria, extrayendo de cada medio o dispositivo una parte de la información que permita reconstruir el relato general. Y esto con la participación activa de las audiencias, que colaborarán en la expansión de esos relatos a través de las redes.



Imaginando el futuro

Vivimos una etapa de transición en las formas de lectura. Hay autores que hablan de un reemplazo de la lectura por la navegación: “la lectura lineal queda sustituida por una navegación que permite establecer enlaces entre diferentes núcleos significativos -que pueden ser documentos textuales o elementos multimedia”¹⁹. Sin embargo, no creemos que un medio sustituya al otro, por ende, que la navegación reemplace a la lectura, sino que desde la perspectiva de la mediamorfosis²⁰ ambas prácticas se complementan, coevolucionan y son mutuamente solidarias: es decir, la navegación necesita de la lectura y a su vez, la lectura requiere de la navegación. O dicho en términos de Bolter, *la navegación es una remediación de la lectura*, así como *el hipertexto es una remediación del texto*. Según Ted Nelson, quien acuñó el término *hipertexto*, se trata de “un tipo de escritura no secuencial, un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva”²¹. Entonces, para poder leer en las pantallas, necesitamos

17 Joan Mayans i Planells, *Género chat. O cómo la etnografía puso pie en el ciberespacio*, Barcelona, Gedisa, 2002.

18 Guadalupe López y Clara Ciuffoli, *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*, Buenos Aires, La Crujía, 2012.

19 Nuria Vouillamoz, *Literatura e hipermédia*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 134.

20 Roger Fidler; *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*, Buenos Aires, Granica, 1998.

21 George Landow, *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 14.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014

lidar con una gran variedad de estímulos simultáneos, de opciones distintas que nos ofrece la interfaz, y allí es necesaria la navegación. En ese sentido, Pierre Lévy dice: “si un hipertexto se define como un espacio de recorrido de lecturas posibles, un texto aparece como una lectura particular de un hipertexto”. Justamente, lo que Levy expresa como “recorrido de lecturas posibles”²² es lo que aquí denominamos *navegación*; y lo que define como “lectura particular de un hipertexto” es lo que llamamos *lectura*. Esta relación de reciprocidad entre lectura y navegación aparece expresada en otro estudio como “navegar para leer y leer para navegar”, como dos estrategias complementarias de andamiaje que se ponen en juego a la hora de navegar en Internet.²³

Desde la perspectiva educativa, este rasgo interactivo de la lectura en la pantalla instaura la necesidad de una alfabetización digital²⁴, sobre todo pensando en los migrantes digitales, que a diferencia de los nativos digitales²⁵ encuentran importantes dificultades a la hora de desplazarse en las pantallas interactivas. Podemos decir que la escuela, como institución de la Modernidad, sigue educando en la lectura lineal, mientras que la innovación tecnológica y cultural de la actualidad está desarrollando por fuera de la escuela un modo de consumo de la información del tipo multilineal y multitarea, que requiere de nuevas competencias de lectura/navegación, sumadas a las tradicionales dedicadas a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

El lector se encuentra, entonces, en una encrucijada de múltiples caminos posibles de lectura. Se requiere de un GPS –una metáfora que casualmente nos traen las pantallas digitales– para saber “recalcular” y elegir, de acuerdo con las metas y estrategias de lectura y las características del texto y el dispositivo que encarna, cuál es el mejor sendero para llegar a buen destino.

22 Pierre Lévy, *Cibercultura*, Chile, Dolmen, 2001, p. 69.

23 Denise E. Murray y Pam McPherson, *Scaffolding instruction for reading the Web*, *Language Teaching Research*, Volumen 10, N° 2, 2006, pp. 131–156.

24 Alfonso Gutiérrez Martín, *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*, Barcelona, Gedisa, 2003, p. 57.

25 Marc Prensky, *Digital Natives Digital Immigrants, On the Horizon*, MCB University Press, Volumen 9 N° 5, Octubre de 2001.

Referencias:

- Albarello, Francisco, *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*, (Buenos Aires), Ediciones La Crujía, 2011.
- Bolter, Jay David, *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the Remediation of Print*, Lawrence Erlbaum Assoc., 2001.
- Cavallo, Guglielmo, Chartier, Roger, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, (Madrid), Taurus, 2001.
- Cavallo, Guglielmo, "Entre el volumen y el co-dex. La lectura en el mundo romano", En: Cavallo, Guglielmo, Chartier, Roger, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, (Madrid), Taurus, 2001. pp. 109-150.
- Eco, Umberto, *Apocalípticos e integrados*, (Barcelona), Lumen, 2001.
- Ferreiro, Emilia, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, (Buenos Aires), Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Fidler, Roger, *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*, (Buenos Aires), Granica, 1998.
- Gutiérrez Martín, Alfonso, *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*, (Barcelona), Gedisa, 2003.
- Igarza, Roberto, Vacas, Francisco, Vibes, Federico, *La cuarta pantalla. Marketing, publicidad y contenidos en la telefonía móvil*, (Buenos Aires), Lectorum Ugerman, 2008.
- Igarza, Roberto, *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*, (Buenos Aires) Ediciones La Crujía, 2009.
- Illich, Iván, "Un alegato a favor de la investigación de la cultura escrita lega", En: Olson, David, Torrance, Nancy (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, (Barcelona), Gedisa, 1995, pp. 47-70
- Jenkins, Henry, *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, (Barcelona), Paidós, 2008.
- Landow, George, *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, (Barcelona), Paidós, 1995.
- Lévy, Pierre, *Cibercultura*, (Chile), Dolmen, 2001.
- López, Guadalupe, Ciuffoli, Clara, *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después* (Buenos Aires), La Crujía Ediciones, 2012.
- Mayans i Planells, Joan, *Género chat. O cómo la etnografía puso pie en el ciberespacio*, (Barcelona), Gedisa, 2002.
- McLuhan, Marshall, *La galaxia Gutemberg*, (Barcelona), Círculo de lectores, 1998.
- Murray, Denise E., y McPherson, Pam, *Scaffolding instruction for reading the Web*, Language Teaching Research, Volumen 10, N° 2, pp. 131-156, 2006.
- O'Donnell, James. *Avatares de la palabra*, (Barcelona), Paidós, 2000.
- Ong, Walter, *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*, (Bogotá), Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Piscitelli, Alejandro, *El paréntesis de Gutenberg. La religión digital en la era de las pantallas ubicuas* (Buenos Aires), Santillana, 2011.
- Prensky, Marc, *Digital Natives Digital Immigrants, On the Horizon*, MCB University Press, Volumen 9 núm. 5, Octubre de 2001.
- Rodríguez de las Heras, Antonio., *Navegar por la información*, (Madrid), Fundesco, 1991.
- Scolari, Carlos, *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*, (Barcelona), Deusto, 2013.
- Scolari, Carlos, *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*, (Barcelona), Gedisa, 2008.
- Svenbro, Jesper, "La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa", En: Cavallo, Guglielmo, Chartier, Roger, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, (Madrid), Taurus, 2001. pp. 67-108.
- Vouillamoz, Núria. *Literatura e hipermedia*, (Barcelona), Paidós, 2000.

Tras LAS huellas DEL ensayo

Recibido: 30/agosto/2015
Aprobado: 5/octubre/2015

Dulce María Quiroz Bustamante

Resumen

En lo que respecta al ensayo, este tipo de escrito ofrece una síntesis perfecta entre estructura y reflexión. Sin abandonar la estructura argumentativa, se basa en una escritura libre y personal que, más allá de la persuasión, interroga y propone una visión particular sobre un tema. En este sentido, lo más interesante al abordar este tipo de escrito en el Colegio consiste en hacer ver a los estudiantes que la escritura y la lectura no finalizan en una visión dogmática del mundo. De acuerdo con Cerda, el peligro consiste en seguir un discurso totalitario. Por esta razón, si se parte de la consideración del ensayo como producto de una escritura fragmentaria, los estudiantes están ante una visión de la escritura y la lectura como dos elementos discontinuos de confrontación y crítica. La escritura deja de ser un discurso monolítico para convertirse en transformación, contingencia, en una palabra, en diálogo.

Palabras clave: Ensayo, discurso, escritura, argumento, reflexión.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2014

Abstract

About the essay, this kind of writing gives a perfect synthesis between structure and reflection. It is founded on a free and personal writing, that don't leave the argumentative structure. Beyond the persuasion, it questions and proposes a particular vision about a subject. In this way, the most interesting approaching of this kind of writing in CCH consists in show to students that writing and reading don't finish in a dogmatic vision of the world. According to Cerda, the risk is to follow a totalitarian discourse. For this reason, if we begin considering the essay as the result of a fragmentary writing, the students were faced with a writing and reading vision as two discontinuous elements of confrontation and critical. Writing ceases to be a monolithic discourse to become transformation, word; briefly, dialogue.

Keywords: *Essay, speech, writing, argument, reflection.*

Orígenes

Michel de Montaigne, un humanista francés, es quien acuñó el término hacia el año 1580, en un libro que lleva como título *Ensayos*. Se trata de escritos breves en los que se refiere a temas como las costumbres, el ocio, la muerte, los caníbales, la libertad de conciencia. El libro no tiene una unidad temática y, por esta razón, el autor puede pasar de un tema a otro sin ningún problema. Montaigne presenta sus escritos sin una estructura rigurosa aparente, pero esto es tan sólo una estrategia porque, en realidad, hay un orden que sigue al dejar fluir su pensamiento. Sus escritos tienen una estructura argumentativa que no obstante, no es visible a primera vista.

Este género continuó cultivándose y, particularmente a partir del siglo XIX, ha tenido auge. En nuestro tiempo, el ensayo literario ha conocido grandes exponentes y en lengua española podemos encontrar ensayos de escritores como Octavio Paz, Carlos Fuentes, Jorge Luis Borges y Ricardo Piglia, entre otros. En sus escritos, desarrollan distintos temas, de acuerdo con el estilo particular de cada autor. Uno de los aspectos más interesantes de este género es que los límites entre argumentación y narración, o entre realidad y ficción, dejan de ser claros, de manera que se trata de escrituras complejas que dejan en el lector un amplio margen de interpretación. Al construir un espacio de reflexión y crítica, cada lector puede confrontar su punto de vista con el del "yo" que escribe el ensayo.

Si partimos desde la consideración de los géneros literarios, el ensayo es el que más se presta a la hibridación, es decir, al entrecruzamiento de discursos, a la instalación de la polifonía

como comienzo de una escritura discontinua. El propio nombre de este tipo de texto indica la naturaleza indagatoria del mismo. Hay, de entrada, una experimentación con la forma, tal como asegura Martín Hopenhaim: “¿Con qué ensaya el ensayista? Antes que nada, con la forma. Tentar, para el ensayista, es jugar con las palabras”.¹ No obstante, los límites del ensayo no terminan en la forma o, dicho de otra manera, existe una frontera invisible entre la forma del texto y el yo que lo escribe. El ensayista, de manera inevitable, está obligado a entablar una serie de inquisiciones personales al momento de plasmar su escritura, una propuesta totalmente individual, como afirma Montaigne, el padre del ensayo, al presentar sus escritos: “Así, lector, sabe que yo mismo soy el contenido de mi libro, lo cual no es razón para que emplees tu vagar en un asunto tan frívolo y tan baladí”.²

A partir de esta escritura personal, Montaigne señalará la posibilidad del error. A fin de cuentas, el ensayo muestra el camino de una búsqueda, de una errancia: “[...] quiero sólo mostrarme en mi manera de ser sencilla, natural y ordinaria, sin estudio ni artificio, porque soy yo mismo a quien pinto. Mis defectos se reflejarán a lo vivo: mis imperfecciones”.³ La presencia del equívoco configura así una escritura discontinua. El objetivo del ensayo no es encontrar la verdad. Según Martín Cerda, el ensayo prefigura la fragmentación del discurso. En este sentido, uno de los aspectos más interesantes de este género es que parte de la doxa, de una estructura argumentativa sólida, para llegar a una diseminación de ese mismo discurso. Al hablar del escritor argentino Ricardo Piglia y de la estructura híbrida de su obra, Marcelo Casarín escribe:



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014

La estructura de la pesquisa consiste, en principio, en descubrir los rastros de lo que está oculto y mostrarlo; además, es necesario explicar los descubrimientos. Otras veces, lo que hay que descubrir no está oculto, está a la vista y a la mano, como la carta robada de Poe. Piglia no sólo encuentra cartas robadas, sino que además, las lee y las interpreta. Este recurso va junto a los procedimientos de hibridación a los que me referí más arriba y que, en mayor o menor medida, Piglia emplea en cada uno de los libros: la incrustación y el enrarecimiento que provocan las narraciones en los ensayos y las secuencias argumentativas, más propias del ensayo, en las narraciones.⁴

A partir de esta incrustación de discursos y de voces, el ensayista invita al lector a participar en lo que Piglia llama lectura equivocada de los signos; es decir, hay un lector imperfecto y, para que esto ocurra, el ensayista debe transgredir los límites del discurso considerado verdadero. No obstante, dicha transgresión no se lleva a cabo sin haberse comprometido antes con la forma. En el caso del ensayo, la forma no significa la hegemonía del discurso.

1 Martín Hopenhaim, introducción a *La palabra quebrada (Ensayo sobre el ensayo)* de Martín Cerda, p. 9.

2 Montaigne, *Ensayos de Montaigne*, p. lxxv.

3 *Idem*.

4 Marcelo Casarín, *La escritura de Ricardo Piglia: los rastros de una pesquisa*, p. 107.

El ensayo, escritura proveniente de la fragmentación, propone una visión discontinua y errante del mundo; propone, también, un desarraigo de la verdad. Si pensamos que una escritura fragmentaria aspira a alcanzar su forma completa, podemos decir que el ensayo prevé esa forma en su incompletud y la instala en la escritura como un espacio de incertidumbre. De acuerdo con Beatriz Sarlo:

El ensayo escribe (y describe) una búsqueda. (...) En el ensayo se dibuja un movimiento más que un lugar alcanzado. Como la flecha del arquero zen, el ensayo es el trayecto más dar en un blanco. Pero, a diferencia de la flecha, el movimiento discurre en varias direcciones, exploratorio, muchas veces incierto.⁵

Desde Montaigne, el ensayo plasma la relatividad del mundo y, en consecuencia, el lector sabe que posee la libertad para aceptar o rechazar ese discurso que aparenta facilidad. El reto, para el lector, consiste en asumir esa escritura como un juego de interrogantes enmascaradas, preguntas que tienen como objetivo la descomposición del discurso al ir más allá de la forma. Si en el ensayo la escritura “es una cifra de la vida, condensa la experiencia y la hace posible”,⁶ el hecho de hacer una lectura desviada no constituye un riesgo. No debemos olvidar que esta escritura, al rebasar el nivel referencial del lenguaje, olvida la exacta correspondencia con las cosas.

Afirmación del yo

De manera general, en el marco de la retórica clásica, el argumento se compone de premisas y conclusión. Las premisas otorgan un razonamiento que desemboca en una aserción final. Cicerón, al hablar de los tipos de argumentación, señala lo siguiente: “Empero, toda argumentación [...] deberá ser o probable o necesaria, pues, para describirla brevemente, la argumentación parece ser un hallazgo, de algún género, que muestra probablemente, o que demuestra necesariamente alguna cosa”⁷. En el caso de la estructura del ensayo, encontramos modificaciones a esta estructura. Para María Elena Arenas Cruz, Montaigne organiza su pensamiento de acuerdo con la coherencia del escepticismo. La escritura a partir del “yo” elimina la rigidez del discurso propio de la argumentación. En este sentido, la misma autora indica:

5 Beatriz Sarlo, citada por Alberto Giordano, “Las perplejidades de un lector modelo. Ensayo y ficción en Ricardo Piglia”. *Orbis Tertius*, 2005, x(11), p.2.

6 Ricardo Piglia, *El último lector*, p. 53.

7 Cicerón, *De la invención retórica*, p. 32.

Para M. Tournon, el ensayo hundiría sus raíces no en la glosa tradicional de los moralistas, sino en los comentarios jurídicos de los humanistas que, reaccionando contra la elaboración dogmática del Derecho que por entonces estaba vigente, se propusieron criticar y reinterpretar la tradición legal. En estos comentarios críticos de carácter legal se pone en marcha una “lógica de la incertidumbre”, que presupone que toda autoridad, excepto la del texto de la ley, es sospechosa, reduciéndola a mera opinión.⁸

En relación con la estructura argumentativa, si seguimos los parámetros aristotélicos, el discurso argumentativo se compone de dos partes fundamentales: la exposición de un asunto y su demostración. Sobre este punto, Elena Arenas señala como categorías mínimas de la estructura argumentativa los siguientes elementos: tesis y legitimación, que pueden ampliarse a exordio, narración/exposición, argumentación y epílogo. El ensayo sigue la misma estructura, la narración/exposición y la argumentación, componentes básicos que determinan la dirección del conjunto textual, aun cuando el ensayista decida apartarse del orden tradicional. A continuación, presentamos un cuadro para señalar las diferencias entre la estructura argumentativa y la ensayística.⁹

Argumentación	Ensayo
Estructura semántica argumentativa del tipo de proposición <i>x quiere probar y</i> .	Elementos semánticos procedentes de lo ya sido.
Referente que procede de la realidad efectiva.	Inexhaustividad al tratar los temas.
Presencia de una superestructura argumentativa que determina el orden total del texto.	La forma del ensayo está determinada por el libre fluir del pensamiento.
Predomina la estructura expositivo-argumentativa.	Predomina la estructura expositivo-argumentativa.
Situación autorial monológica personalizada. La presencia de los autores se materializa gramaticalmente.	Perspectiva exclusiva del punto de vista particular del yo. La introspección del yo es un método objetivo de conocimiento.
La finalidad es alcanzar la persuasión del receptor y su respuesta.	El ensayo no busca la persuasión como finalidad última, no intenta lograr el asentimiento del lector.
Microtexto de habla perlocutivo.	Microtexto de habla perlocutivo.

⁸ María Elena Arenas Cruz, *Hacia una teoría general del ensayo: Construcción del texto ensayístico*, pp. 62-63.

⁹ Este cuadro proviene de un resumen del capítulo IV del texto citado anteriormente.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

Entre la estructura y la errancia

La organización superestructural del ensayo a partir de las categorías exordio, narración/exposición, argumentación y epílogo define la dirección argumentativa del texto ensayístico, pues de acuerdo con Arenas, “en ella se encuentra la idea motora o tópico básico que organiza el contenido semántico macroestructural”.¹⁰ La argumentación es así el eje estructural que da forma al ensayo, si bien el orden del discurso puede sufrir modificaciones. La independencia del texto radica en la cohesión de fragmentos heterogéneos, polifónicos que, finalmente, depende de la vinculación semántica, en el nivel macroestructural, entre el tópico central y los tópicos adyacentes que configuran la totalidad del discurso.

Por su parte, los elementos que componen la estructura sintáctico-semántica del ensayo son los siguientes: exordio, narración/exposición, argumentación y epílogo. A continuación, se presenta un resumen de cada categoría.

- a) Exordio. Esta función puede ser cumplida por las introducciones, prefacios o prólogos. Corresponde al inicio del texto y, en esta sección, el autor presenta el tema de la argumentación. Aristóteles lo relaciona con el prólogo en poesía y con el preludio en la música. En todo caso, indica la primera presentación del asunto, aunque el ensayo, por ser una forma abierta, no necesariamente enuncia el tema de manera directa.

¹⁰ *Ibid.*, p. 345.

- b) Narración/Exposición. En la retórica tradicional se relaciona con la exposición de los hechos; para Arenas, “es equivalente al (προβλημα) de los razonamientos dialécticos y considerada la parte más importante del discurso junto a la argumentación propiamente dicha”.¹¹
- c) Argumentación. En esta sección se presentan las pruebas encargadas de razonar la tesis. Este concepto, que en ocasiones puede resultar confuso, puede ser explicado por medio de la *questio*, definida por Marafoti como “el contenido, el asunto a debatir”¹². De manera general, el argumento se compone de premisas y conclusión. Las premisas otorgan un razonamiento que desemboca en una aseveración final. Cicerón, al hablar de los tipos de argumentación, señala lo siguiente: “Empero, toda argumentación [...] deberá ser o probable o necesaria, pues, para describirla brevemente, la argumentación parece ser un hallazgo, de algún género, que muestra probablemente, o que demuestra necesariamente alguna cosa”¹³. Pero la diferencia entre la argumentación en el ensayo y la argumentación retórica no radica en la estructura, sino en “el filtro con el que la subjetividad del autor tamiza la realidad, filtro que condiciona y determina la argumentación, haciéndola más personal”.¹⁴
- d) Epílogo. Esta sección se sitúa al final del texto. Originalmente contaba con dos partes, plegándose a las reglas del discurso oral: *recapitulatio*, enumeración de los temas que se han tratado en el discurso y *afectus*, identificación con el receptor a través de la búsqueda de la compasión del receptor o el odio hacia la parte contraria. En el ensayo, se ha conservado, en términos generales, la estructura del epílogo, aunque sabemos ya que la forma de presentarlo varía de acuerdo con la visión peculiar de cada autor.



¹¹ *Ibid.*, p. 222.

¹² Roberto Marafoti, *Temas de argumentación*, p. 28.

¹³ Cicerón, *op. cit.*, p. 32.

¹⁴ Arenas, *op. cit.*, p. 237.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

Hasta aquí, hemos querido presentar brevemente la estructura del ensayo. Sin embargo, es necesario precisar que la existencia de una forma concreta no debe confundirse con un plan previo que el ensayista debe obedecer al momento de escribir.

Sin duda, el ensayo se instala en un sitio liminal entre el lenguaje y la reflexión, revelando siempre una búsqueda a tientas, sin aspiraciones de exhaustividad y sin la intención de persuadir al lector, a diferencia de la retórica tradicional. Subyace en este género una actitud errante que no impide la coherencia. Ante la posible confusión que puede surgir al considerar al ensayo como un género no persuasivo, Arenas apunta:

Nuestra afirmación de que el orden del discurso ensayístico no responde exclusivamente a la persuasión del receptor no está en contradicción con el hecho innegable de que el proceso por el cual se construye y ordenan las partes del texto tiene una clara proyección pragmática, que hace del discurso argumentativo una estrategia de actuación sobre el oyente-lector. Lo que queremos decir es que en el ensayo el orden de los diversos fragmentos no tiene tanta relevancia como en los discursos que buscan ante todo la persuasión del auditorio [...].¹⁵

Es innegable la participación del lector en esta concepción pragmática del ensayo. A fin de cuentas, toda lectura implica un acto de confrontación y, en este sentido, el lector es quien mejor caracteriza esta figura de otredad. Piglia, en *El último lector*, escribe:

¹⁵ *Ibid.*, p. 321.

La pregunta 'qué es un lector' es, en definitiva, la pregunta de la literatura. Esta pregunta la constituye no es externa a sí misma, es su condición de existencia. Y su respuesta –para beneficio de todos nosotros, lectores imperfectos pero reales– es un relato: inquietante, singular y siempre distinto.¹⁶

Esta consideración de Piglia no excluye al ensayo, escrito fragmentario e inquietante, producto de la contingencia, de la audacia y del lenguaje como utopía.

Referencias

- Arenas Cruz, María Elena. *Hacia una teoría general del ensayo: Construcción del texto ensayístico*. Cuenca, Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha, 1997.
- Aristóteles. *Retórica*. Introducción, traducción y notas de Arturo E. Ramírez Trejo. México: UNAM/Coordinación de Humanidades, 2002. (Bibliotheca Scriptorvm Graecorum et Romanorum Mexicana).
- Beristáin, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. México, Porrúa, 1985.
- Cerda, Martín. *La palabra quebrada: ensayo sobre el ensayo / Escritorio*. Santiago de Chile, Tajamar/Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2005.
- Cicerón, Marco Tulio. *Acerca del orador*. Introducción y notas de Amparo Gaos Schmidt. México, UNAM/Dirección General de Publicaciones, 1995.
- Cicerón, Marco Tulio. *De la invención retórica*. Introducción., tr. y notas de Bulmaro Reyes Coria. México, UNAM/Coordinación de Humanidades, 1997.
- Giordano, Alberto. "Las perplejidades de un lector modelo: Ensayo y ficción en Ricardo Piglia". *Orbis Tertius*, 2005. Recuperado de <<http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/>>
- Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Traducción de Julia Sevilla Muñoz. Madrid, Gredos, 1989.
- Montaigne. *Ensayos de Montaigne*. Biblioteca Cervantes virtual. <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/Obras/01372719700248615644802/index.htm>>
- Piglia, Ricardo, *El último lector*, Barcelona, Anagrama, 2005.
- Weston, Anthony. *Las claves de la argumentación*. Edición española a cargo de Jorge F. Malem, Barcelona, Ariel, 2005.

¹⁶ Ricardo Piglia, *El último lector*, p. 25.

LA LECTURA

Recibido: 7/agosto/2015
Aprobado: 30/septiembre/2015

y la ESCRITURA

creativa SANAN las heridas del ALUMNADO



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2015

Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes

Resumen

¿La lectoescritura fortalece la autoestima y cura las heridas de nuestro alumnado?

En este artículo pretendo desarrollar la importancia de la lectura y escritura creativa, para generar la autoestima y sanar las heridas de nuestros estudiantes que pertenecen a la "generación Google", la cual se identifica por leer rápido y de manera superficial. Para demostrar esta idea, divido mi texto en tres partes: lectura de artículos de psicología, lectura de libros de cuento y poesía, y la escritura creativa que sana las heridas.

Palabras clave: Autoestima, psicología, cuento, poesía, escritura creativa, lectura en papel y en pantalla, lectura superficial y profunda.

Abstract

Does literacy builds self-esteem and heal the wounds of our students?

This article attempts to develop the importance of reading and creative writing, to build self-esteem and heal the wounds of our students who belong to the "Google generation" which is identified by reading fast and superficially. To demonstrate this idea, my text divided into three parts: reading articles on psychology, reading books of short stories and poetry, and creative writing that heals the wounds.

Key words: *Esteem, psychology, short stories, poetry, creative writing, reading on paper and on screen, superficial and deep reading.*

Para Marisol y todos mis alumnos que me han prodigado de enseñanza, calor y alegría en el aula.

Hoy es martes. Son las ocho y media de la mañana. El andén del metro San Cosme, dirección Taxqueña, está atestado de chicos y chicas con auriculares o con la nuca doblada. Mientras yo leo la solapa de una novela, ellos miran las pantallas de su celular. Leen al ritmo que les marcan las yemas de sus pulgares que suben y bajan de la pantalla. Acaba de llegar el vagón. Subimos. Yo leo con calma la primera página de la novela. Ellos, sin pensarlo dos veces ni meditar el efecto de las palabras divinas, escriben de prisa la respuesta, como si en ello les fuera la vida, con coloquialismos, errores de puntuación, porque para ellos las palabras resultan insignificantes.

Esta escena se repite en todos lados de la ciudad. Chicos y chicas oyen un sonido rival, desenfundan raudos su cel-revólver; leen, apuntan con el dedo, escriben a salto de mata en la pantalla, y disparan los *cowboys* del metro su mensaje al rival oculto entre la multitud de la gran ciudad. Cada uno lleva un disparo a su favor. Esto corrobora la visión de Roberto Calasso, acerca de la lectura, “Que frente a los ojos haya una pantalla o una página, que por ella discurren números, fórmulas o palabras, no modifica sustancialmente el hecho: se trata en todos los casos de lectura”.¹

También confirma la aseveración de Harold Bloom: “la niñez pasada, en gran medida mirando la televisión, se proyecta en una adolescencia frente al ordenador, y la universidad recibe a un estudiante difícilmente capaz de acoger la sugerencia de madurar”.² Y la del investigador David Nicholas, University College de Londres, que en 2010 realizó un estudio de la “generación Google” y “concluyó que los nativos digitales, nacidos a partir de 1993 –nuestros alumnos–, eran más incapaces de analizar información compleja y más propen-

¹ Roberto Calasso, *La literatura y los dioses*, p. 29.

² Harold Bloom, *Cómo leer y por qué*, p. 19.

sa a leer a toda prisa y de forma superficial”³. Ambas opiniones confirman que la lectura y escritura en nuestras aulas pasa por un mal momento.

Lector, ¿aún me estás leyendo? Ante este problema de la lectura, coincido con Bloom cuando asevera que “sólo la lectura atenta y constante proporciona y desarrolla plenamente una personalidad autónoma ¿Qué utilidad puede tener para los demás una persona que no se haya desarrollado por completo? Si no soy útil para mí, ¿quién será útil para mí? Si sólo soy útil para mí, ¿qué soy? Y, si no soy útil ahora, ¿cuándo lo seré?”⁴

Como ellos, Marianne Wolf, la neurocientífica estadounidense, reconoce que “la lectura digital está cortocircuitando nuestro cerebro hasta el punto de dificultar la lectura profunda, crítica y analítica”⁵. Con ella coinciden también David Nicholas, “nuestro cerebro ha perdido capacidad de concentración. La gente ya no quiere leer largo y profundo”, y Andrew Dillon, psicólogo de la Información de la Universidad de Austin, “como sociedad estamos perdiendo la capacidad de formular ideas profundas y complejas. Corremos el riesgo de estar atontándonos, de pensar de manera más simplista. Tenemos que dar a la mente la oportunidad de manejar ideas complicadas”⁶.

Ante este problema, a pesar de que hay varias propuestas y muchas maneras de leer bien, tengo una propuesta para mejorar la lectura profunda y sanar el alma de nuestro alumnado: la lectoescritura creativa. Con la finalidad de aminorar la lectura superficial de la “generación Google” en nuestras aulas, generar la autoestima y sanar el alma de nuestro alumnado de TLRIID I-II –actual Programa-, desarrollaré el tema, la lectoescritura literaria, creativa, sana las heridas del alumnado. Para demostrarlo me apoyaré en tres puntos: lectura extra clase de textos de psicología; lectura de libros, pequeños y completos, de cuentos y poemas; y la escritura creativa sana el alma del alumnado.

³ Ana Carbajosa, “¿Recuerdas cuando leíamos de corrido?” en *El País*, p. 6.

⁴ Harold Bloom, *op. cit.*, p. 210.

⁵ Ana Carbajosa, *op. cit.*, p. 6.

⁶ *Idem.*

La niñez
pasada,
en gran
medida
mirando
la televisión,
se proyecta
en una
adolescencia
frente al
ordenador,
y la universidad
recibe a
un estudiante
difícilmente
capaz de
acoger la
sugerencia
de madurar

Primera fase: lectura de textos de psicología

¿Aún vas tras estas líneas? Ante todo debemos entender que el aula es un lugar lleno de vida que no debemos infectar con nuestros problemas ni con la desesperación cotidiana. Es un vientre materno de luz y oscuridad, que prodiga paz, tranquilidad y cariño, que los aísla de la cruel realidad y los vuelve a su paraíso perdido de la infancia. Los protege maternalmente, los dota de las herramientas para protegerse de las atrocidades externas, para recobrar la sonrisa y el calor de sus compañeros. También es un hogar para la amistad perdurable y el intercambio de experiencias, para el trabajo grupal y la cortesía, donde todos entregamos y dejamos un poco de nuestras vidas frente al pizarrón, pupitres y alumnos con los que interactuamos.

Nuestros alumnos son sensibles, no máquinas; son inteligentes, no tontos; saben discriminar, no aceptan lo mediocre. Nosotros los docentes somos el engarce, la unión del exterior con el interior, la unión del fuego con el agua. Nosotros les ayudamos a salir de la oscuridad abrumadora y poco creativa de la secundaria, tenemos la llave del aula para abrirla e incentivar el fuego creador y el calor humano, y, aunque no nos percatemos, generamos la autoestima del alumno. Nosotros debemos despertarles la emoción interna y el niño amoroso que llevan dentro, ayudarlos a evadirse de sus problemas personales, familiares y económicos, también a crear un mejor hombre futuro.

Ellos y nosotros entregamos nuestro esfuerzo, afecto y cariño a través de miradas y sonrisas cómplices. Por eso resulta comprensible que, al concluir el año escolar, ellos – también nosotros – se despidan con cariño y lágrimas, porque les duele la partida. Pues en el aula, a veces a pesar nuestro, les ayudamos a recobrar la seguridad y autoestima a través de las palabras con las que trabajamos con ellos, nuestras palabras balsámicas.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

NOSOTROS

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

De igual forma las palabras escritas tienen un peso enorme en la lectura, ya que el autor se pone a la altura de dios: todo lo que dice es creíble. Transforma las palabras sueltas en ideas, las entreteje e hilvana, como el tejido del rebozo o el vestido de Penélope, en una hoja. Las plasma a través de la escritura, para sanar las penas del alma, porque poseen armonía, carga simbólica y repercuten en los actos del lector. Por un lado, son el bálsamo que curan, alivian, sanan las heridas del alma, y, por el otro, tienen el peso justo para transformar el texto en una obra de arte -cuento, poema o novela- o en un insulto mordaz, hiriente.

Aclaro que para arribar a la escritura creativa, antes debemos pasar por dos etapas previas: la lectura de artículos periodísticos de psicología –actividad extra clase-, y la lectura de libros completos de cuentos y poemas –un libro cada 15 días con fechas precisas desde el primer día de clases. Los artículos debemos proporcionárselos en fotocopias y los libros deben leerlos en papel, no en pantalla, porque en las investigaciones que realizaron la investigadora noruega Mangen, “chicos de 15 años leyeron textos de cuatro folios en papel y otros en formato digital, los que leyeron en papel comprendieron mejor el texto”, y la estadounidense Naomi Baron, lingüista que realizó experimentos con universitarios de E. U., Alemania, Japón y Eslovaquia, “indica que se concentran más y mejor cuando leen en papel”.⁷

Para la lectura atenta y constante de textos de psicología es necesario que el docente, con anticipación, seleccione textos o artículos relacionados con la personalidad del adolescente, el eneagrama de la personalidad, el afecto, las caricias, el miedo al error o al fracaso, la cortesía, las emociones, el trabajo colaborativo e individual, la soledad creadora, la creatividad, y otros temas que considere les ayudarán a la formación personal de nuestro alumnado. Conviene dejarles leer tres artículos de dos páginas cada uno, cada quince días, para habituarlos y no saturarlos. La finalidad de estas lecturas

⁷ *Ibidem*, p. 7.

es que revisen su conducta y las apliquen a sí mismos para modificarla. Claro, no en ese momento, sino poco a poco, tampoco se obtiene por decreto nuestro, sino por decisión propia.

El procedimiento de estas lecturas en el aula lleva dos pasos. Uno, dejarles la lectura extra clase con una semana de anticipación. A la siguiente, preguntarles en forma oral, uno a uno, el contenido del texto en el aula, para demostrarles que lo tenemos programado, que nuestras palabras implican un compromiso –no como en la secundaria–, y para cerciorarnos de que ellos las leyeron y comprendieron.

Y dos. Después del resumen oral, pasamos a escuchar su opinión, a vincular esa nueva información con sus actitudes, para volverlos conscientes de sus actos y generar cambios paulatinos de actitud. Luego el docente efectúa los comentarios finales al texto. El tiempo destinado a esta actividad del texto oscila, según la cantidad de alumnos del grupo, entre 30 y 40 minutos de la sesión.

Con ello los estamos habituando a la lectura atenta, a la comprensión profunda y la expresión oral. Pero no debemos olvidar que estas lecturas sólo nos sirven de apoyo para generar la autoestima de ellos, pues debemos dedicarle más sesiones a los aprendizajes de cada unidad de nuestra materia. Como la información de las copias de psicología resulta interesante, también sus padres las leen.

De este modo nosotros realizamos dos actividades con la familia: la lectura de los textos por ambos, el intercambio de ideas entre ellos, el aprendizaje que los vuelve conscientes de sus actos y una probable modificación de actitudes de ambos. Ellos así me lo han informado y sus madres, que ellos me presentan, me lo han confirmado.

Considero que, a pesar de que no somos psicólogos, con estos textos de psicología les ayudamos a reflexionar acerca de su conducta, a sembrarles la duda y a ser mejores personas, para bien de ellos, del grupo, familia y sociedad. ¿O acaso no debemos generar cambios de actitud en nuestros alumnos? ¿O sólo debemos ceñirnos a enseñar nuestra materia y olvidarnos de sus problemas personales?

Segunda fase: lectura de libros de cuento y poesía

¿No se te ha cansado la vista? Además debemos dejarles leer, según el semestre y el Programa, libros completos de cuentos y poemas. ¿Por qué leer? Alberto Manguel afirma, “los regímenes populares y totalitarios estigmatizan los libros como lujo superfluo, quieren que no pensemos, necesitan que nos hagamos estúpidos y que aceptemos nuestra degradación con docilidad, lógicamente alientan el consumo de cosas insustanciales.”⁸

¿Por qué leer en papel libros completos de cuentos o poesía? Uno, porque ellos, en su mayoría, no están acostumbrados a leer libros completos, ni a resumirlos oralmente ante el grupo, sino a leer sólo una parte o la mitad, y a entregar resúmenes escritos, copiados de *El rincón del vago*, *El vago escolar*, *Diario inca*, *Buenas tareas* u otra liga.

Dos, porque “sólo leyendo a los grande autores y asimilando sus procedimientos, se mejoran los propios, pues el arte consiste en gran parte en la imitación, nada podría resultar más útil que tener ejemplos de lo que ya está inventado”⁹. De manera que si comprendemos la estructura de un buen cuento o poema, y la imitamos, obtendremos un gran beneficio, aunque después nos alejemos del modelo y creemos el nuestro.

Claro que los libros propuestos no deben exceder de 200 páginas, porque en lugar de incentivarlos y atraparlos en la lectura, los estamos vacunando contra ella. Desde la primera sesión debemos llevar y notificarles nuestra lista de libros con fechas precisas. Ahora bien, si consideramos que leerán un libro cada 15 días y el semestre consta de cuatro meses, entonces ellos leerán entre siete u ocho libros por semestre y de 14 a 16 en un año. Pues afirma el novelista inglés, Charles Reade, “Siembra un acto y cosecharás un hábito. Siembra un

8 Alberto Manguel, *Una historia de la lectura*, p. 42.

9 Louis Timbal-Duclaux, *Escritura creativa*, p. 167.

hábito y cosecharás un carácter. Siembra un carácter y cosecharás un destino"¹⁰. De esta manera no los estamos habituando a leer superficialmente, sino a la lectura constante y atenta, a observar y enjuiciar las ideas del otro, como pretende el CCH.

¿Por qué leer cuento y poesía? Primero, porque ambos son breves, ágiles, poseen una estructura que les servirá de modelo para cuando ellos escriban en el aula sus cuentos y poemas. Además porque los emplearemos como textos-modelo, por eso conviene explicar la estructura, el nudo, los personajes y el desenlace o final imprevisto de un cuento seleccionado; y de un poema, la forma y su contenido. Y segundo, porque el cuento nos ayuda a iniciarlos en la lectura y la creatividad, y resulta eficaz por su brevedad, tanto para leerlos, como para escribirlos en una sesión.

El cuento, para el escritor irlandés Frank O'Connor, es el género más apto para tratar de los seres solitarios, en particular los situados al margen de la sociedad, tal como se sienten nuestros alumnos. Y la poesía, para Bloom, "la tarea de la poesía estriba en despertarnos del sueño de muerte con un sobresalto para impulsarnos a un sentido más y abundante de la vida."¹¹ Además porque el breve espacio de un poema les exige sintetizar, buscar comparaciones, metáforas que conviertan el caos en algo comprensible, pues "la poesía es un ejercicio constante de encerrar lo inalcanzable en una imagen entendible [...], la poesía nos conecta con el sentido estético de la vida."¹²

El procedimiento de lectura, como en los textos de psicología, constará de dos fases. En una, efectuarán un resumen oral, comentarios, su relación con ellos y el análisis de las

ideas sobresalientes que enjuicia el autor; y en la otra, el docente efectuará el comentario final, explicando la estructura y el contenido de la obra, y destacando las ideas sobresalientes. Así la lectura no sólo nos apoya para que ellos averigüen sus auténticos intereses y fortalezcan su personalidad, sino también, "para iluminarse a uno mismo: no es posible encender la vela que ilumine a nadie más."¹³

10 Gabriel García de Oro, "El mágico poder de escribir" en *El País semanal*, p. 24.

11 Harold Bloom, *op. cit.*, p. 147.

12 Gabriel García de Oro, *op. cit.*, p. 24.

13 Harold Bloom, *op. cit.*, p. 27.

Tercera fase: la escritura creativa sana el alma del alumnado

¿Me sigues en la lectura? Si las dos fases anteriores pretendían familiarizarlos, habituarlos a la lectura constante y profunda, y a las palabras, ahora nos centraremos en el tema medular de este artículo, la escritura creativa, lúdica, que ayuda a curar las heridas y penas de nuestro alumnado.

Considero que a través de la escritura ayudamos a proyectar la personalidad del adolescente y el hombre futuro en que se transformará, a comprenderse a sí mismo y los otros lo comprendan. Porque cuando ellos escriben buscan “curarse, recuperarse, vivir sin morir, ni olvidar lo más importante de sus vidas: la ignorancia y los temores; crean lazos y hacen partícipes a sus compañeros de las propias sensaciones, sentimientos y pensamientos”¹⁴. La escritura creativa nos auxilia para que el alumno se conozca, se adentre en su personalidad, genere la autoestima y sane sus heridas, para ello me apoyo en las unidades de TLRIID I -II del actual Programa.

Ellos redactan textos creativos sólo en primera persona –Yo: narciso, no en 3ª persona.–, temas propuestos que van de manera graduada, para que el alumno tenga voz y se autoafirme en el mundo, se conozca, se adentre en sus profundas emociones, sentimientos y personalidad, y no enrarezca su ambiente emocional. Ellos inician su escritura con temas relacionados con su personalidad y con escritos de una a dos cuartillas, redactando los siguientes textos:

¹⁴ José Antonio Hernández Guerrero, *El arte de escribir*, p. 56.

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013



I. La autobiografía: conocerse y afirmarse.

El docente, apoyándose en un texto-modelo, les muestra la estructura del escrito que ellos redactarán: una anécdota que atrape al lector –sus escritos posteriores iniciarán con una anécdota–, el contenido y el cierre o conclusión. Aquí el alumno narra cuándo, dónde nació, quiénes fueron sus padres, así como los sucesos importantes, acaecidos a su corta edad de 16 años.

La finalidad de este escrito es que se reconozca, se afiance de una voz propia, recuerde los momentos felices y ásperos de su infancia, y lo haga consciente de sus actos y de la vida que tiene en sus manos. Además lo “obliga a organizar lo que ha vivido, a poner atención con sus sentimientos [...], a crecer, progresar, conocerse mejor y a cicatrizar antes su heridas emocionales y físicas.”¹⁵

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013



Mientras escriben sus textos, debemos acudir a sus lugares, leer sus avances, hacerles sugerencias para mejorarlos, escuchar con atención sus dudas y promover nuestra relación afectuosa con ellos, tan importante en esta etapa de su vida, para su desarrollo personal y aprovechamiento escolar. Luego cada uno lee su adelanto y el texto final ante el grupo, con el fin de sentirse arropados por ellos, pues le aplauden, recibe comentarios y elogios que fortalecen su personalidad.

¹⁵ Gabriel García de Oro, *Op. cit.*, p. 22.

2. La carta familiar: reconocer los cambios y reafirmarse.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2015

En ella él narra a un familiar o amigo la actual situación de su estancia en el CCH: sus primeras impresiones del plantel, profesores y compañeros, sus amistades, y la diferencia entre la educación de la secundaria y del CCH. En su texto ubica la hora y lugar donde se encuentra escribiendo la carta, para proporcionarle más información a su lector y hacerla más vívida. De este modo recuerda los sucesos que lo han marcado en su primera semana escolar, cual si fuera un diario personal que lo obliga a organizar lo que ha vivido, porque el propósito es que piense y razone sus nuevos cambios.

3. El autorretrato positivo: autoafirmarse.

No te desesperes, ¡estamos por terminar!. En este texto él describe las partes físicas que más le agraden de su rostro y cuerpo con adjetivos, imágenes y comparaciones, así como sus virtudes. Esta actividad siempre les resulta difícil porque en nuestra sociedad es más fácil hallar los defectos de una persona que su belleza o cualidades. Además porque están habituados a mirar de sí mismos los errores y lo negativo, pues a ello contribuyen los propios padres y sus amigos que les ponen un mote, de acuerdo a un rasgo o defecto de su fisonomía.

Este ejercicio sirve para verse a sí mismos y conocerse de diferente manera, también para que por primera vez se admiren, reconozcan la belleza de su cuerpo y sus cualidades, sean seguros de sí mismos, se autoafirmen, se quieran y se amen, sin percatarse que están tejiendo su propio destino.

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013



4. El cuento y la poesía: crear y sanar las heridas.

Crear cuentos –tres, uno por cada sesión– y poemas –tres– no resulta fácil para un bachiller de nuevo ingreso, porque desconoce la estructura y las reglas, el valor de cada palabra, la imagen y el sonido que provocan en el lector. La cuestión es proponerles temas de su interés y cercanos a su realidad.

Sin embargo, a partir de informarles la importancia del nudo, la agilidad de las acciones, la velocidad de las frases cortas y el final imprevisto, entonces tienen la visión global del cuento y crean textos interesantes. Ellos también crean tres poemas con imágenes y frases significativas, apegados a la estructura modelo: un poema en prosa, caligrama y poema libre, cuyos temas aborden las emociones, el amor, el despecho, etcétera.

De esta manera, ellos logran crear textos maravillosos, de los cuales se percatan cuando leen una parte de lo que han escrito o todo, ante el grupo y éste lo elogia. ¿De qué temas o anécdotas nos van a contar ellos? Nos cuentan de sus ficciones, de la realidad que han vivido, de sus amores, dolores e inquietudes inconscientes que al escribirlas, les ayudan a liberar los demonios que los inquietan.

Con la escritura creativa y lúdica descubren que las palabras no resultan insignificantes como cuando escribían sobre la pantalla de su *cel*, sino que tienen el poder de hacer llorar o reír, admirar o sentir náuseas. Por tanto, antes de escribirlas, deben pensar el orden que les darán, para provocar un efecto especial en el lector. Pues saben que escribir cuentos y poemas, no es enviar un mensaje en *WhatsApp*

Escribir es luchar para hacer entrar una serpiente en una botella, pero sin matarla.

ni una respuesta en la pantalla de su *cel*, sino conocer el significado verdadero de las palabras, para crear una imagen donde entren en juego los cinco sentidos.

Aprenden que la primera receta para escribir es escribir hasta saciarse, cansarse y ampollarse los dedos con la pluma, hasta agotar la tinta, acabar con el papel o la pantalla, y agotar la imaginación. Aprenden que escribir es lanzarse al agua y, para no ahogarse, nadar hasta alcanzar la otra orilla; que su mente es divina porque proyecta sus ideas y las plasma a través de la mirada ardiente, de la escritura y de la pluma que corre veloz en la hoja en blanco, sembrando palabras, frases e imágenes, y cosechando pensamientos. Aprenden, como Peter Elbow, que escribir es luchar para hacer entrar una serpiente en una botella, pero sin matarla.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2015

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2015



Para terminar, seguramente, lector persistente, nuestro estudiante después de leer en papel este artículo, así como varios otros de psicología y libros de cuento y poesía, seguirá mensajeándose en la pantalla de su *cel* con sus amigos. Pero será más cuidadoso al leer el mensaje recibido y reflexionará antes de escribir su respuesta. Además pesará, sopesará sus palabras y creará imágenes empleando los cinco sentidos, cuando escriba un texto amoroso a su compañera o se las diga amoroso al oído.

A través de estas tres fases –lectura de textos de psicología, lectura de cuentos y poesía, y escritura creativa– estamos ayudando a nuestros alumnos de reciente ingreso a leer conscientemente, a opinar, expresarse, autoafirmarse y sanar sus heridas con las que ingresaron. Ellos recobran su autoestima a través de nuestra paciencia y del cariño hacia ellos. De este modo nos preocupamos por detectar y sanar su alma, la nuestra, y por enseñar nuestra materia. Pero, como siempre sucede en la docencia, cuando no puedes ver dentro del alma de alguien, vete y después vuelve, asegura Boris Pasternak.

Cuando no puedes ver dentro del alma de alguien, vete y después vuelve.

Es posible que ésta no sea una realidad verdadera en la docencia del CCH en nuestra materia, pero nuestra docencia ¿no debería ser más humana que el mundo egoísta en el que vivimos, donde unos hablan por *cel*, no reflexionan y responden por instinto, como las ratas de laboratorio?

Considero, afirma el cantante francés Michel Sardou, que debemos hacer nuestro mundo escolar *menos desesperante*. Por lo menos se vale soñar con que una parte del profesorado capte esto, de lo contrario ¿qué sentido tendría nuestra labor pedagógica, sin la creatividad ni la creación de mundos alternos en el CCH?

Prefiero concluir con dos ejemplos. Primero, con estas tres fases pretendo, como lo plantea el CCH y nuestro Programa, desarrollar la lectura profunda y escritura creativa, la confianza y autoestima de mis alumnos, como lo demuestra este testimonio de mi alumna: “Muchas gracias Felipe por volver a enseñarme la confianza en mí misma que había perdido. Eres el mejor maestro. Las mejores enseñanzas me las dejas en copias [de psicología]. Te aprecio mucho y en verdad no tengo cómo agradecerte el devolverme a mi ser perdido”: Marisol Lazcano Palma, grupo 270, periodo 2014-2015. Dedicatoria al libro de Paulo Coelho, *Adulterio*, que ella me obsequió.

Y segundo, sus palabras me recordaron el testimonio que envió Albert Camus -19 de nov. de 1957-, después de recibir el Premio Nobel, en ese año, a su maestro:



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2015

Querido señor Germain:

Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. Quiero corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en mi educación continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido. Lo abrazo con todas mis fuerzas.

Su profesor le responde –Argel, 30 de abril de 1959- y explica la función de nosotros los docentes:

Mi pequeño Albert:

Si fuera posible abrazaría muy fuerte al mocetón en que te has convertido y que seguirá siendo siempre para mí “mi pequeño Camus”. [...] El pedagogo que quiere desempeñar concienzudamente su oficio no descuida ninguna ocasión para conocer a sus alumnos. Una respuesta, un gesto, una mirada son reveladores. [...] El placer de estar en clase, resplandecía en toda tu persona. Tu cara expresaba optimismo.

*Germain Louis.*¹⁶

Con las palabras de este profesor argelino del siglo pasado, coincide el poeta estadounidense Mark van Doren, quien igual que él declara, el arte de enseñar es el arte de ayudar a descubrir. ¿Lector, terminaste exhausto?

¹⁶ Albert Camus, *El primer hombre*, pp. 295-299.

Referencias

- Bellatín, Mario, *El arte de enseñar a escribir*, México, FCE, 2007.
- Bloom, Harold, *Cómo leer y por qué*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Calasso, Roberto, *La literatura y los dioses*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Carbajosa, Ana, “¿Recuerdas cuando leíamos de corrido?” en Madrid, *El País*, domingo 24 de mayo de 2015, Sección Ideas, pp. 6-7.
- Camus, Albert, *El primer hombre*, Barcelona, Tusquets Editores, 2004.
- Cassany, Daniel, *Taller de textos*, Barcelona, Paidós, 2006.
- García de Oro, Gabriel, “El mágico poder de escribir” en Madrid, *El País semanal*, Domingo 8 de junio de 2014, p. 24.
- Hernández Guerrero, José Antonio, *El arte de escribir*, Madrid, Ariel, 2005.
- Manguel, Alberto, *Una historia de la lectura*, Madrid, Alianza Editorial, 2005.
- Manguel, Alberto, *La ciudad de las palabras*, México, Almadía, 2010.
- Pennac, Daniel, *Como una novela*, Barcelona, Anagrama, 2005.
- Rodari, Gianni, *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Ediciones Colihué, 1999.
- Savater, Fernando, “Leer” en *Diccionario filosófico*, Barcelona, Ariel, 2007.
- Suárez, Patricia, *Cómo y qué leer para escribir*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2002.
- Timbal-Duclaux, Louis, *Escritura creativa*, Madrid, EDAF, 1998.

Travesías

Espacio de expresión cultural de la revista Eutopía
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

TALLER INFANTIL DE ARTES PLÁSTICAS

TAXCO GRO.



Nombre: Olaiya Solanné Sobrino Bowie

Edad: 6 años

Tema: Alebrijes

Técnica: Alambre y masa de papel

TALLER INFANTIL DE ARTES PLÁSTICAS

TAXCO GRO.



¿Qué es el TIAP?

El Taller Infantil de Artes Plásticas TIAP, tiene como objetivo contribuir con la formación estética de niños de entre cuatro y catorce años de edad, y así crear futuros espectadores del arte. El taller es coordinado por la profesora Evencia Madrid desde hace más de 25 años.



Nombre: Samantha Guizado García

Edad: 8 años

Tema: Etnias

Técnica: Plumones sobre acetato

Hablando del arte,
 "Si el niño desde pequeño
 se familiariza con él y lo
 encuentra placentero, es
 muy probable que el día
 de mañana sea un futuro
 espectador"

Evencia Madrid Montes



Nombre: Ángel Jahveet Sánchez Ramírez

Edad: 8 años

Tema: Máscaras

Técnica: Masa de sal



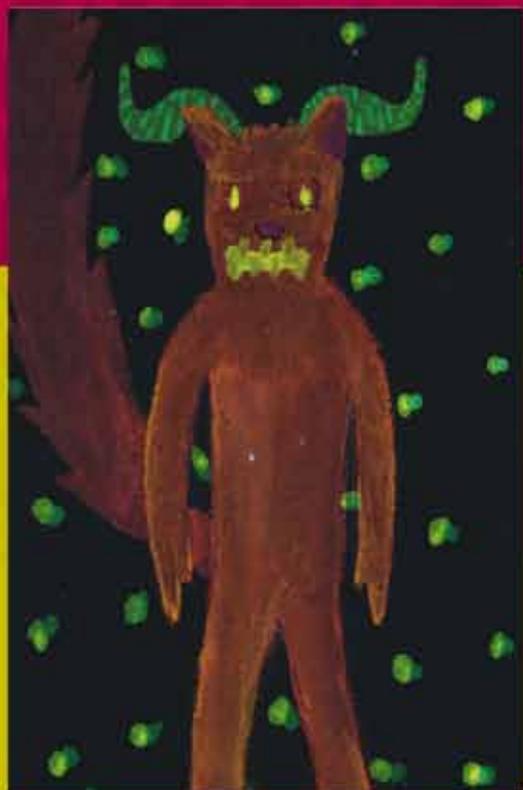
El TIAP se imparte en
 la Facultad de Arte y
 Diseño (FAD) de la
 UNAM, en Xochimilco
 y simultáneamente en
 su sede en Taxco
 Guerrero, de donde
 se presentan las
 siguientes obras
 realizadas en el
 año 2014.

Nombre: Diego Antonio Arellano Dircio

Edad: 8 años

Tema: Dragones

Técnica: Dibujo en repujado



Nombre: Carolina Hernández Ocampo
Edad: 13 años
Tema: Monstruos
Técnica: Acrílico sobre terciopelo negro



Nombre: Atenea Tinoco Cabañas
Edad: 14 años
Tema: Monstruos
Técnica: Acrílico sobre terciopelo negro



Nombre: Ana Carolina Rodríguez Rendón
Edad: 10 años
Tema: Libre
Técnica: Grabado sobre unicel



Nombre: Marijose Mondragón Estrada
Edad: 10 años
Tema: El Circo
Técnica: Apariencia batik



Nombre: Yamileth Jaimes Pineda
Edad: 9 años
Tema: Insectos
Técnica: Mosaico de yeso



Nombre: Hansel Jafet Escobar Martínez
Edad: 11 años
Tema: Libre
Técnica: Dibujo en repujado



Nombre: Hironelle Hernández Lugo
Edad: 9 años
Tema: Insectos
Técnica: Mosaico de yeso

Dentro del TIAP los niños desarrollan su expresión artística por medio de técnicas diversas, como son, modelado, origami, pintura, grabado, serigrafía, fotografía y mosaico. Cabe destacar, la participación de estudiantes de las distintas licenciaturas que imparte la FAD ya sea como colaboradores voluntarios o con el fin de acreditar su servicio social.



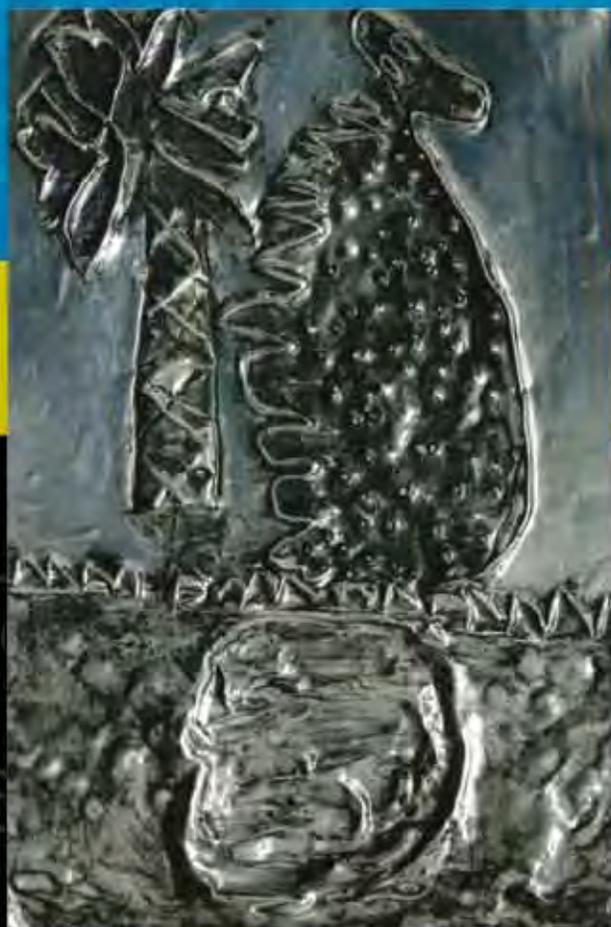
Nombre: Francisco Damián Díaz Villalobos
Edad: 12 años
Tema: Dinosaurios
Técnica: Modelado en barro



Nombre: Samantha Guizado García
Edad: 8 años
Tema: Animal favorito
Técnica: Apariencia batik



Nombre: Joshua Juárez Barreda
Edad: 9 años
Tema: Dragón
Técnica: Origami



Nombre: Samantha Guizado García

Edad: 8 años

Tema: Dragones

Técnica: Dibujo en repujado

La calidad de las obras realizadas por los alumnos del TIAP, les ha valido para que cada año, se lleve a cabo una exposición, con la finalidad de mostrar las habilidades y aprendizajes adquiridos a lo largo del taller, esta exposición se ha presentado en diferentes recintos, como son la Facultad de Arte y Diseño, la Academia de San Carlos, la Escuela Nacional de Maestros, el Museo Franz Meyer, el Museo de Arte Virreinal de Taxco, entre otros.



Nombre: Danna Ayelen Ocampo Rodríguez

Edad: 8 años

Tema: Monstruos

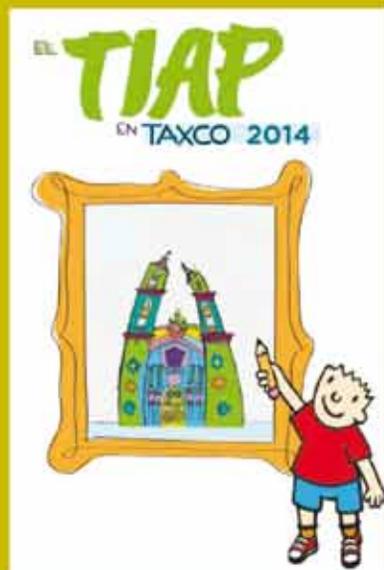
Técnica: Acrílico sobre terciopelo negro



Nombre: Rodrigo Sebastián Gama Salinas
Edad: 10 años
Tema: El pueblo
Técnica: Plumones sobre acetato



Nombre: Carolina Hernández Ocampo
Edad: 13 años
Tema: El circo
Técnica: Apariencia batik



En el año de 2005, la alumna del TIAP, Nely Rodríguez Rodríguez participó en la treceava edición del concurso de pintura *Siempre verde, siempre azul* representando a nuestro país, el cual se llevó a cabo en Torun, Polonia, donde ganó la medalla de plata a nivel internacional.

Con esto, el TIAP respalda la gran responsabilidad que tiene con la UNAM y la sociedad mexicana, con el fomento y difusión del arte.

La ENSEÑANZA

de la

Marco Antonio González Villa

lengua y de la literatura

en el

CCH

Recibido: 31/agosto/2015

Aprobado: 1/octubre/2015

Resumen

El texto aborda las diferentes implicaciones psicológicas que tiene la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el CCH, abordadas desde la perspectiva teórica Histórico-Social de Vygotsky. Se hace evidente que favorecen el desarrollo de la Cultura Básica, así como el establecimiento de vínculos significativos con diferentes actores sociales sin importar las diferencias culturales existentes.

Palabras clave: Vygotsky, histórico-social, Lengua, Literatura, cultura.

Abstract

The text addresses the different psychological implications of the teaching of language and literature at the CCH, approached from the theoretical perspective of Vygotsky's socio-historical. It becomes clear that help in the development of the Basic Culture and establishing meaningful links with different social actors regardless of cultural differences.

Keywords: Vygotsky; socio.historical, culture, language, literature

Introducción

La Lengua y la Literatura disponen de elementos y características que favorecen, indudablemente, el desarrollo de la Cultura Básica en los alumnos del CCH. Es un hecho que en este proceso influyen también diferentes agentes sociales, primero los padres y posteriormente figuras como las amistades o los maestros, dado que, desde su nacimiento, el alumno se encuentra inserto y en contacto con diferentes escenarios sociales, en donde adquirirá y desarrollará diferentes estructuras y significaciones que le permitan adquirir conocimientos y adaptarse a las condiciones existentes en su entorno inmediato.

La Lengua y la Literatura en el enfoque histórico-social

La Lengua, como todo fenómeno histórico-social está unido a lo simbólico; los símbolos empleados por una sociedad específica –como los códigos lingüísticos– no tienen un carácter aleatorio, sino que representan a un consenso social que permiten y regulan la interacción entre los individuos¹. No es una cuestión de elección por tanto: la lengua se asume y se apropia como parte de una estructuración identitaria que le posibilita a las personas formarse y pertenecer a un grupo social específico. Lógicamente, es a través de la Lengua, en un principio, que una persona puede darle sentido y significado a los diferentes componentes de la cultura.

La Literatura por su parte permite adentrarnos a la vida, sentir y pensar de los diferentes personajes que conforman una historia contada; al mismo tiempo nos lleva a vivir experiencias de vida diferentes ya que nos acerca a otras realidades, a diferentes culturas a las cuales sólo se puede llegar a través de la lectura. Nos da por tanto la posibilidad de escuchar a la palabra escrita, pudiendo así evocar y crear imágenes que sólo se despiertan a través de esta vía, de esta guía que un otro, autor, nos pro-

¹ Cornelius Castoriadis. *La Institución imaginaria de la Sociedad*, Ediciones Tusquets, España, 2013, pág. 201.

voca e incita. La simple posibilidad de pensarlo así resulta estimulante para un alumno del CCH.

Podemos señalar entonces que tanto en la Lengua como en la Literatura podríamos poner a la palabra como uno de los elementos comunes que existen entre ellas. Y la palabra es un artificio social.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2011

En el campo del aprendizaje de la Lengua y la Literatura, como casi en todos los campos del saber científico, observamos que el sustrato de lo biológico, ligado a lo concreto y a una vivencia empírica sensorial, dejó paso a lo psicológico vinculado innegablemente a lo abstracto², es decir a un proceso que demanda de una persona un esfuerzo y compleji-

² Víctor Manuel Alcaraz Romero "Las razones de Alicia en el país de las maravillas o por qué el gato de Cheshire aún mantiene su sonrisa". En *La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky y la Neurofisiología*. México, Novedades Educativas de México, 2009, pág. 73.

NOSOTROS

dad mayor. Es un error presuponer, como lo patentizan diferentes autoridades educativas en los documentos oficiales de la Reforma Educativa del Nivel Medio Superior (RIEMS) o como Piaget³ en su Epistemología Genética, que los alumnos desarrollan un pensamiento abstracto de manera natural o a través de la simple lectura: su logro precisa de sentar una serie de condiciones que favorezcan su estimulación, su aparición y su consolidación. Aspecto que se logra con los alumnos del Colegio y no necesariamente en otras instituciones.

Vygotsky establece que las funciones psicológicas superiores tienen un carácter histórico-social, es decir, cada habilidad cognitiva (análisis, síntesis, reflexión, toma de decisiones, memorización, etcétera.) que el hombre ha desarrollado en su devenir proviene de la estimulación dada a un individuo por la sociedad en la que se forma; no hay un desarrollo per se o ex nihilo de tales facultades, ya que son gestadas en función de lo que los modelos o autoridades educativas, incluidos los padres, vayan legitimando, priorizando o considerando como necesarios para poder aprender.

Así, tenemos que toda función en el desarrollo cultural y aprendizaje de un alumno aparece en escena dos veces, primero en el plano social y después en el plano psicológico, es decir, primero como categoría intersíquica y posteriormente intrapsíquica.⁴ En este sentido, el alumno ha aprendido de sus padres y de las personas con las que se ha relacionado a lo largo de su vida, diferentes postulados que dan cauce a su mirada, lo enfocan a puntos específicos. Sin embargo, el docente del CCH se centra en el desarrollo del pensamiento crítico, lo que le permite enseñar a hacer una "lectura" distinta tanto de la Lengua como de la Literatura, llevando al alumno de la mano hacia terrenos del análisis de textos, del discurso, del contexto, de la palabra... esta forma de trabajo se convierte en una actividad epistémica para él, promoviendo su interés por asir y vincularse con un otro social distante, pero no ajeno a su circunstancia de vida; favorece la empatía a pesar de la diferencia. Esta

3 Jean Piaget *Seis estudios de Psicología*. España, Labor, 1991 pág. 83.

4 Lev Semionovich Vygotsky. *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Retomado de <<http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>> pag. 103.

situación didáctica no se observa con claridad en muchas instituciones del Nivel Medio Superior o en las calles o los hogares, por lo que es un factor que distingue al Colegio de Ciencias y Humanidades.

Al mismo tiempo se fomenta también su autonomía y su capacidad autogestiva para aprender, dado que corresponde al alumno perfeccionar diferentes elementos inherentes a la lengua como pueden ser la sintaxis, la semántica y la fonética;⁵ es el alumno, entonces, quien decide hasta dónde quiere llegar, qué tanto desea saber, qué lenguas desea conocer y, por ende, con qué culturas se podrá relacionar. Suena a cliché, pero realmente el mundo es el límite, en tanto existe un sinfín de culturas posibles por aprehender.

Vygotsky⁶ señala que el desarrollo sigue al proceso de aprendizaje; esto significa que si el alumno adquiere una serie de conocimientos y/o desarrolla una serie de habilidades específicas podrá acceder a un siguiente nivel de desarrollo por encima de un nivel anterior. Los alumnos del CCH podrán así tener un crecimiento personal social mediado por el aprendizaje, y el docente, independientemente de la edad, el semestre en el que se encuentren o el nivel de desarrollo psicológico con el que hayan ingresado a la UNAM.

5 Lev Semionovich Vygotsky *Pensamiento y Lenguaje*. México, Quinto Sol, pág.150.

6 Alexei Leontiev; Alexander Luria; Lev Semionovich Vygotsky, *Psicología y Pedagogía*. México, Akal, 1986, pág.15.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2011

A manera de epílogo

La Lengua y la Literatura, como se puede ver, no sólo tienen un papel protagónico en el desarrollo de una Cultura Básica, sino que también buscan que los alumnos tengan una relación con el otro, su semejante, al mismo tiempo que los lleven a entender el uso de los referentes y significaciones que determinan la vida en una cultura específica, sin importar si es en la Lengua propia o en una distinta, sin considerar las distancias geográficas o históricas que medien entre las partes, la idea es construir vínculos que acerquen a las diferentes culturas. Es, podemos señalar finalmente, una experiencia de vida vinculada al principio del Aprender a Ser, tampoco hay duda.

Referencias

- Alcaraz Romero, V.M. "Las razones de Alicia en el país de las maravillas o por qué el gato de Cheshire aún mantiene su sonrisa". En *La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky y la Neurofisiología*. México, Novedades Educativas, 2009
- Castoriadis, Cornelius. *La Institución imaginaria de la Sociedad*, Barcelona, Tusquets, 2013.
- Leontiev, L.; Luria, A.; Vigotsky, L. *Psicología y Pedagogía* Madrid, Akal, 1986
- Piaget, J. *Seis estudios de Psicología*. Madrid, Labor. 1991
- Vygotsky, L. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Retomado de <<http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>> Consultado el día 28 de agosto de 2015.
- Vygotsky, *Pensamiento y Lenguaje*. México, Quinto Sol, 2013.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2015

Literatura, ficción y otredad

Recibido: 10/agosto/2015

Aprobado: 21/septiembre/2015

Fernando Martínez Vázquez

Resumen:

El presente texto expone la importancia de enseñar literatura para leer el mundo y para comprender al otro. Se plantea la lectura de ficción como una práctica social y educativa que se debe relacionar con la realidad, con el contexto del lector y de quien media su enseñanza.

Palabras Clave: Lengua, lenguaje, literatura, ficción, comprensión, otredad, subjetividad, intersubjetividad.

Abstract:

This paper shows the importance of teaching literature as a means of reading the world and understanding the others. The text approaches reading fiction literature as a social and educational practice that must be related to reality, the reader's context and the one mediating its teaching.

Keywords: Language, literature, fiction, comprehension, otherness, subjectivity, intersubjectivity.



Leo y me abandono, no a la lectura sino a mí mismo.

Fernando Pessoa

Introducción

En México se vive actualmente en un momento histórico caracterizado por el predominio de la violencia física y simbólica. La crisis económica agudiza las diferencias entre la población y reduce las posibilidades de desarrollo para los jóvenes; contrariamente, los discursos de los medios de comunicación promueven el éxito económico, el hedonismo, la belleza física y la competencia; se les inculcan la búsqueda de un modelo de éxito económico y social -a cualquier precio- como finalidad de su existencia, en las redes sociales digitales se instan al narcisismo y exhibicionismo. Hay un predominio del yo por encima del otro, una exacerbación de la intolerancia e individualismo.

En este contexto es preciso reflexionar acerca de los saberes que se promueven en la escuela, su vigencia y la necesidad de su reorientación, como es el caso de la enseñanza del lenguaje, lengua y literatura en este inicio del siglo XXI. Cabe preguntarse ¿Cómo hacer de la lectura una práctica alternativa? ¿Cómo leer literatura para conocerse a sí mismos y reconocerse en el otro?

El lenguaje y la lengua son hechos sociales, construcciones históricas configuradas a través de la cultura, producto del acontecer humano y, por lo tanto, son dinámicas, cambiantes y dependientes del uso que le dan los hablantes; las palabras, los signos y la gramática se configuran a través procesos de producción de significados, esta transformación se da en el uso cotidiano, no en las academias ni en las instituciones que pretenden normar la lengua.

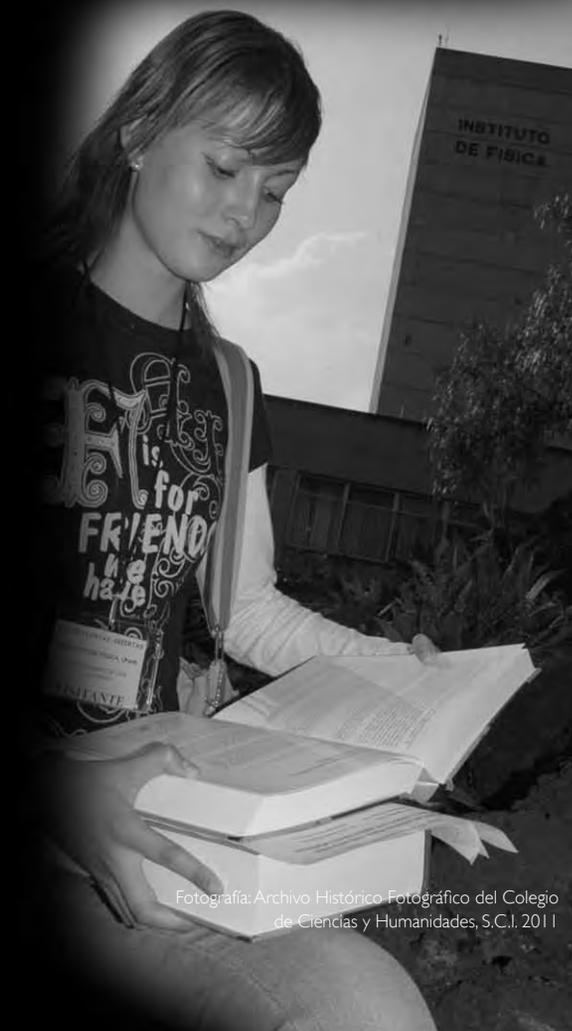
Nombrar la realidad, designar a un referente mediante una palabra es una forma de construir el mundo, otorgarle sentido y significado. El lenguaje es el centro de la construcción de la cultura y del hombre, articula proce-

sos de subjetividad e intersubjetividad, es la base sobre la que se construye la sociedad.

La lengua, como parte del lenguaje, y la literatura, están situados en determinados contextos sociales, culturales, políticos, económicos e históricos, responden a convenciones establecidas por instituciones y actores que poseen ciertos capitales sociales, culturales y económicos; la lengua da cuenta de mundos posibles con referentes reales o imaginarios, de representaciones de una sociedad, de una cultura, un grupo o una persona. Dentro de estas manifestaciones se ubican tres actos relacionados: hablar, escribir y leer. En el presente texto se abordará la lectura como un hecho social total, mediado por la historia, la cultura y el poder, pero sobre todo como una alternativa para aproximarse y comprender al otro.

La lectura como práctica

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2015



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2011

Saber leer es saber andar.

José Martí

Paulo Freire define la lectura como un acto social de liberación, creativo y recreativo que permite al sujeto conocer su realidad: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente.”¹ Leer es una forma de reescribir el mundo “...la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de “escribirlo” o rescribirlo, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente”.

Para Roland Barthes², Michel de Certeau³ y Roger Chartier⁴, hay una relación directa entre el acto de leer, la posición social, cultural e

1 Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004, págs. 105-106.

2 Véase Roland Barthes, *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987.

3 De Certeau, Michael, *La invención de lo cotidiano*, México, U.A., 1998.

4 Chartier Roger, *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa, 1994.



histórica de quien lee; el contexto en el que está situado, leer en este sentido se convierte en una interrelación de significados que se entretejen, permite que el sujeto ponga en juego su libertad de interpretar en un proceso de significación infinita, una semiosis permanente.



Sin embargo también existen miradas situadas en concebir a la lectura desde una perspectiva pedagógica como es el caso de Daniel Cassany, Carlos Lomas⁵, Teresa Colomer⁶ e Isabel Solé⁷, para quienes la lectura es un acto de conocimiento y de aprendizaje; proponen entender el texto en su contexto a partir de considerar la situación comunicativa en la que se sitúa quien escribe, el texto y el lector. Daniel Cassany plantea que “La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos

5 Lomas Carlos (Comp), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2002.

6 Teresa Colomer; *Lecturas adolescentes*, Barcelona, Graó, 2009.

7 Isabel, Solé *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 2011.

aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc.”⁸ La comprensión del texto se alcanza a partir de la relación entre lo que se lee y lo que se sabe del tema; el proceso de la lectura empieza cuando el lector plantea una expectativa sobre lo que va a leer, considerando sus experiencias de lectura y esquemas de conocimiento, lo que le posibilita anticipar el tipo de texto a leer, pone en juego su dominio del sistema de signos y conocimientos previos para formular una hipótesis de lectura.

La lectura es una práctica social, un hecho cultural que depende de la interacción entre lector y texto, en el cual el proceso más importante es la construcción de significados y su caracterización como un hecho placentero donde el lector ocupa el papel central al asumirlo como un acto de liberación, que exige leer al mundo, la comprensión del otro y la búsqueda de empatía. Es una posibilidad de mediar los desacuerdos y la violencia implica la confrontación de intereses e ideas en las distintas esferas de la vida pública y privada. Leer en general y leer literatura debe ser una práctica social y educativa que se relacione con la realidad, con el contexto del lector y de quien enseñan. Leer es un acto social que abre posibilidades de entender el mundo y el contexto en que nos encontramos, debe ser un recurso, una posibilidad de entender al otro para mediar, de forma esperanzadora, la violencia que vivimos hoy en día.

8 Daniel Cassany, et.al., *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 1994, pág. 193.

La lectura, subjetividad e intersubjetividad

La literatura no es un pasatiempo ni una evasión, sino una forma –quizá la más completa y profunda– de examinar la condición humana.

Ernesto Sábato

Leer es un acto social y cultural que se ancla en la subjetividad del lector, quien construye, configura, asigna significados partiendo de sus experiencias, expectativas y estado de ánimo. Un mismo libro será entendido de distinta manera dependiendo de quien lo lea. La subjetividad es un proceso de conciencia de nuestro entorno, del mundo que nos rodea, desde nuestra mirada e historia personal.

Cada lector al interactuar con el texto construye significados, pone en juego su conocimiento y referentes culturales, teje el sentido a través de su experiencia de vida, de los libros leídos, películas vistas, de las charlas con amigos, de los relatos de familia, de sus fantasías, las leyendas y cuentos de su pueblo o comunidad. La subjetividad no es individual, se constituye a través de la historia personal, de las relaciones que el individuo mantiene con las distintas comunidades a las que pertenece: familia, escuela, barrio, amigos, pareja, trabajo y escuela, entre otras. La lectura es una construcción de nuestra experiencia, a través de ella se teje lo vivido, lo escuchado y lo leído, lo que conocemos del mundo. Es un acto cultural entre lector texto y *persona mundo*.

Sin embargo la subjetividad está en diálogo permanente con otras subjetividades, es lo que conocemos como *intersubjetividad*: un encuentro con el otro, en el que se comparte lo que somos y pensamos a través del lenguaje. La intersubjetividad es el corazón de la sociedad, un diálogo de subjetividades, permite el acuerdo y el desacuerdo, la construcción de sueños y realidades, las búsquedas y encuentros se dan a partir del lenguaje y se concretan también gracias a él.

En este sentido la lectura en general, y en particular la lectura de ficción, es un encuentro con el otro y sus múltiples realidades. Leer es un acto de conciencia, en el cual se significa y se es significante, un acto de interpretación del mundo, de nosotros mismos y de los otros, una práctica compleja de configuración de subjetividades e intersubjetividades, exige un ejercicio de diálogo y tolerancia, elementos básicos en cualquier democracia.

En el mundo actual, en pleno inicio del Siglo XXI, la lectura de literatura y el análisis de lengua debe ir más allá de análisis estructurales, de reproducciones ortodoxas de la gramática de Real Academia de la Lengua Española, es indispensable la lectura de ficción como un referente para pensar nuestra realidad, la incertidumbre y al otro.

La lectura de ficción como elemento para pensar la realidad

Lo único a lo que la lectora común aspira cuando lee es a vivir entre los que viven.

Rosario Castellanos

Para Jorge Volpi⁹ el arte y, en consecuencia, la literatura ayuda a sobrevivir y a “hacernos auténticamente humanos”. El arte y la ficción nos aportan elementos para anticiparnos a los comportamientos de los otros y para conocernos a nosotros mismos. Los mecanismos mentales con los que leemos la realidad son los mismos con los que nos acercamos a la ficción; todo el tiempo percibimos, interpretamos y recreamos el mundo.

Esta relación entre arte y realidad y, por lo tanto, entre literatura y realidad, nos permiten afirmar que la lectura de novelas, cuentos y poesía pueden ser detonadores de reflexiones acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, lo que piensan y creen, acerca del amor, la muerte, el

⁹ Véase Volpi, Jorge., *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*, México, Alfaguara, 2011.

deseo, el odio, el dolor, fantasía, miedos, sueños y esperanza. La literatura y el proceso de identificación que construye el lector configuran una búsqueda de sentido, el diálogo y discusión, el encuentro de subjetividades y la reconstrucción de intersubjetividad.

“Leo y me abandono, no a la lectura sino a mí mismo” escribe Pessoa en *El libro del desasosiego*. La lectura es una posibilidad de pensarse a sí mismo, la literatura nos permite sentir lo que otros sienten, construir mundos virtuales a través de los cuales creamos y recreamos nuestras vidas y las ajenas.

Con la literatura experimentamos distintas variedades de la naturaleza humana. Nos transporta a ser alguien diferente por un instante, a conocer diversas razones, motivos y recrear emociones; pensar en otros mundos desde nuestro mundo; conocer lugares, personajes, hechos, encontrarse, conocerse y reconocerse en sus situaciones. Al leer me leo a mí mismo, me construyo y reencuentro en los otros, en los mundos paralelos que componen las distintas realidades. Lo anterior posibilita el desarrollo de la comprensión, el diálogo, el fomento a la construcción de acuerdos y la tolerancia por quienes son diferentes a nosotros.

Leer ficción para leer la realidad, para complementar nuestra visión del mundo y generar empatía y comprensión es uno de los principios básicos de una educación que tenga como eje central un enfoque humanista.

Debemos plantear nuevas formas de enseñar lenguaje, lengua y literatura -más allá de análisis textuales y estéticos- que tengan como eje central la lectura de ficción como una forma de aproximarse al otro. La literatura posibilita trabajar varios niveles en la formación del alumno: el lenguaje, la comunicación la lengua, la literatura, las construcciones discursivas literarias, el efecto de sentido, pero además – y sobre todo– el conocimiento del otro, el entendimiento y la comprensión.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014

Más allá de una formación que se sujete a la comprensión interpretación y producción de textos verbales y el desarrollo de una competencia comunicativa desde una mirada funcional y eficiente, es necesario fomentar en los maestros y alumnos leer la realidad a través de la literatura, establecer un diálogo con el otro, fomentar la tolerancia, la empatía y respeto por la vida y por la diferencia.

Conclusión

México atraviesa una crisis económica, social, cultural y educativa, pero también ética y moral. Las manifestaciones de esta situación se traducen en indiferencia, tristeza y violencia que llega al salón de clases, a alumnos y profesores. Muchas son las causas de la violencia, pero entre ellas está la intolerancia, la frustración y el resentimiento, en este caso la literatura –como el arte en general– son expresiones estéticas que posibilitan aproximarnos a la comprensión, el diálogo y a experimentar nuestra humanidad en su máximo sentido, a partir de vernos en los otros. En este contexto resulta indispensable y necesario replantear la forma en que se enseña lenguaje, lengua y literatura.

Leer ficción es una práctica fundamental en todos los niveles educativos y en todas las áreas de conocimiento, permite pensar otras realidades, reflexionar acerca de situaciones, autores, lenguajes, emplear como reflejo y metáfora a las historias y sus personajes. Es un buen desintoxicante de la teoría y metodología, complementa y dialoga con categorías teóricas, libera y permite gozar el lenguaje estéticamente, dialogar, escribir y reescribir.

Leer literatura para pensar al otro, para comprenderlo y establecer puntos de diálogo contribuye en la educación de mejores ciudadanos que participen activamente en la vida pública de este país, que opten por modelos democráticos e incluyentes, con mayor tolerancia a la diferencia y respeto a los derechos de los otros, personas con rostro humano que abran las posibilidades de una sociedad más justa, crítica y consciente.

Referencias

- Argüelles, Juan Domingo, *Si quieres... lee*, Madrid, Fórcola, 2009.
- Argüelles, Juan Domingo, *Escribir y leer*, México, Océano, 2010.
- Barthes Roland, *El Susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Cassany Daniel, et.al., *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó, 1994.
- Chartier Roger, *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Colomer Teresa, *Lecturas adolescentes*, Barcelona, Graó, 2009.
- De Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana, 1996.
- Freire, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Lomas, Carlos (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, Paidós, 2002.
- Lomas, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I. Barcelona, Paidós, 2010.
- Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 2011.
- Volpi, Jorge, *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*, México, Alfaguara, 2011.
- Zayas, Felipe, *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA*, Barcelona, Graó, 2012.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO**Abstract:**

*Critical reading of images can be as useful and relevant as reading comprehension. Beyond common types of documents to be analyzed and understood, short length audiovisual texts as a resource in course are suggested. Video clips and film or TV series opening credits can improve literary texts reading and interpretation in any high school level. Among several matters to be analyzed, major cities role, either as a development and prosperity place or as the violent and hostile space, seems to be interesting. Novels as *La Virgen de los sicarios*, by Fernando Vallejo, or *Cidade de Deus*, by Paulo Lins, illustrate poor young people's lack of opportunities and happiness, as well as the risk of working for organized crime. This situation can also be seen in some European films. In contrast, american video clips or TV series opening credits show big cities as the best place on earth.*

Keywords: *image, reading, video clip, opening credits, TV serie, film, motion picture, major city, youth, development, poverty, empire, Latin America.*

A lo largo de las últimas dos décadas del siglo xx se consolidó la imagen como transmisora de sentido; muchos de nosotros quizá asistimos al auge del videoclip, la sensación provocada por efectos especiales en ciertas producciones cinematográficas y la renovación de la teleserie principalmente estadounidense. Nuestra mirada avisada de docente que convive con jóvenes nacidos con el sigloxxi nos permitió comprender que la lectura crítica de la imagen es una competencia comunicativa y una enorme oportunidad de aprendizaje.

Así, en nuestro momento privilegiado contamos con diversos géneros dignos de ser contemplados en nuestra práctica docente para abordar temas y lograr aprendizajes de diversa índole. ¿Se aprende y se enseña a leer imágenes entonces? La comprensión lectora o alfabetización de la imagen permite la comparación entre una película y un texto literario; de acuerdo y sin mayor novedad. ¿Pero qué potencial se encuentra en otros géneros de corta duración, con recursos narrativos sintéticos y aglutinantes mecanismos de sentido?

En cuanto al videoclip, se destaca su valor comercial y de uso, pues es similar a la publicidad (pretende vender un álbum o canción, incluso la imagen de un grupo o solista; se inserta en determinados horarios; se dirige a un público específico, principalmente joven). También, lo caracteriza el hecho de que es creado para una canción ya existente; pretende reunir música, imágenes, notaciones gráficas, lenguaje verbal, ruido, silencio y, en algunas ocasiones, diálogos.¹

¹ Ana María Sedeño, "Videoclip musical: desarrollo industrial y últimas tendencias internacionales", en *Ciencias Sociales Online*, Chile, Universidad de Viña del Mar, disponible en: <http://www.uvm.cl/csonline/2006_1/pdf/videoclip.pdf>.

NOSOTROS

Por lo que se refiere a la teleserie y el cine, bastaría con limitarnos a la explotación de los créditos, o en su nombre más técnico, títulos de créditos iniciales, para lograr un propósito específico: formar espectadores, esto es, individuos que seleccionen a conciencia lo que consumen visualmente, su intelecto, su espíritu. En ciertos sitios de difusión de imágenes y videos, los créditos se encuentran bajo la denominación de *Intro* u *Opening*; en todo caso, hemos de saber que éste podría ser un subgénero que se ha estado desarrollando como un texto completo y autónomo desde hace tiempo. Visto de ese modo, esta fase de apertura de un documento más extenso tendría entonces una función sintética de representación y simbolización que genera expectativa en el espectador. En términos de la comprensión lectora de textos escritos, los créditos constituirían la etapa de hipótesis de prelectura; las preguntas clave cómo: ¿De qué tratará? o ¿qué puedo esperar de lo que estoy a punto de ver?, se muestran pertinentes cuando se quiere sensibilizar al espectador. Y en ese camino, no está de más obtener el beneficio complementario de disfrutar de una buena función.

Por otra parte, puesto que la lectura de textos literarios no dejará de formar parte de nuestras prioridades como profesores del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental del Colegio de Ciencias y Humanidades, se propone el uso de estos géneros para enriquecer la interpretación de textos literarios. La lectura temática se hace necesaria; pensemos en la figura de la gran ciudad, la cual presenta múltiples rostros; aquí nos contentamos con la ambivalencia contrastante: por un lado, la ciudad ideal, donde todos los sueños y apetitos pueden satisfacerse, y se asciende socialmente como si se estuviera escalando un rascacielos; por otra parte, la ciudad infernal, hostil, agresiva, corruptora y asesina, donde vale más no haber llegado o nacido.

El punto de partida

Dado el abordaje por tema, el Círculo de lectores del cuarto semestre de TLRIID representa una excelente oportunidad para la lectura de novelas centradas en la ciudad o que construyen con ella un aspecto de gran complejidad como si fuera otro personaje. Títulos como *La Virgen de los sicarios*, de Fernando Vallejo, o *Ciudad de dios*, de Paulo Lins, son pertinentes, pues, aunque con alternativas de solución diferentes, ambas obras presentan un ciclo de violencia exacerbada que desgraciadamente jóvenes de bajos recursos económicos encuentran y reproducen hasta el vértigo y la náusea. Dadas las escasas oportunidades de desarrollo, en particular en

América Latina, los protagonistas de estas historias viven en persecución constante; la ciudad, lugar que quizá a sus antepasados ofreció refugio y esperanzas, se muestra a los jóvenes con su más terrible rostro.

En el caso específico de la novela de Vallejo, se observa un Medellín de antaño, gracias a los recuerdos nostálgicos del narrador, un gramático culto, amargado, que a su regreso después de varios años no logra comprender tanta violencia ni adaptarse a ella, a pesar de que constantemente está tratando de descifrarla, traducirla a sus códigos, penetrar en sus entrañas. Fernando es el personaje maduro que ha viajado y compara el aquí y el allá; su ciudad se ha transformado en un monstruo de varias cabezas, las del engaño, la corrupción, la simulación, el robo, la violencia, las nulas posibilidades de desarrollo y la muerte, sobre todo para la gente joven. Alexis, su compañero, es el sicario que no llegará a sus 17 años porque, en una especie de determinismo, no tiene otra opción: nació para manejar armas con destreza, liquidar problemas ajenos, adquirir un poco de ropa de marca, comprar electrodomésticos a su madre y finalmente morir.

Los ciclos de violencia invaden las grandes ciudades de Latinoamérica y parecen no tener fin; algo similar se observa en *Ciudad de dios*, aunque ahí la gran diferencia es que hay jóvenes con proyectos de vida que los harán desear salir del remolino fangoso que produce la corriente: el arte, la fotografía, el fotoperiodismo son formas de estar inmerso en la violencia sin ser violento.

La ciudad en el videoclip

Consideremos por un momento, la imagen que de las grandes ciudades (estadounidenses, por supuesto) nos pretende mostrar el videoclip de música pop. El referente cultural más emblemático es Nueva York. En 1999 el dúo británico *Pet Shop Boys* lanzó *New York City Boy*, canción que promueve a la ciudad como el mejor lugar de entretenimiento: "you're a New York City boy / so young, so run / into New York City / New York City boy / you'll never have a bored day / cause you're a New York City boy..." El clip inicia con la imagen de un adolescente, quien, aburrido, escucha un llamado especial, y sale a pasear por la ciudad de sus sueños, pues en este lugar todo se vale, todo es agradable; el ambiente es dinámico, intenso, pero seguro. Vistas panorámicas de la urbe, tanto de día como de noche; puentes que atravesar hacia el sitio ideal; coloridas imágenes; avenidas; luces; gente bailando, sonriendo... La constante imagen de

NOSOTROS

la bandera estadounidense, tanto en la habitación del joven como en la ciudad entera, nos obliga a recordar en qué país se está, a pesar de la idea reiterativa de la ciudad cosmopolita, abierta y amigable.

Sin embargo, el joven no pertenece a este mundo esencialmente adulto; se trata de una prolepsis: ésta es la vida que tendrá cuando crezca... porque crecerá, se desarrollará, y cuando cumpla con sus obligaciones de productividad, accederá a esta diversión.

Otro clip de este estilo, en el cual se hace propaganda cultural a favor de la tierra de las oportunidades, es el correspondiente al tema *Empire State of Mind*, interpretado por Alicia Keys y otros. Aquí todos los sueños se vuelven realidad, y la ciudad es de los jóvenes.

El docente tiene, pues, bastante material para leer de manera crítica mensajes con gran carga ideológica. Y si gusta de las drásticas diferencias, se tiene la opción de confrontar estas producciones con los clips correspondientes a *Un gran circo*, de *Maldita vecindad* y *los hijos del quinto patio*, o *Alármala de tos*, interpretada por *Café Tacvba*.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014

La ciudad en el cine

Volviendo a los textos de partida, los planteamientos centrales de *La Virgen de los sicarios* y *Ciudad de dios* se ven reforzados con la ayuda de géneros audiovisuales como el cine; sin embargo, debido al reducido tiempo con el que se cuenta para realizar actividades académicas con los jóvenes, y sólo a manera de iniciación en la lectura de la imagen, los créditos iniciales son de gran riqueza semántica y generan interesantes asociaciones en el mundo valórico del estudiante bachiller.

Películas como *Trainspotting* (Gran Bretaña, 1995) y *La Haine* (Francia, 1996) muestran que los problemas de integración y pérdida de sueños no son exclusivos del tercer mundo. En la película británica, desde las primeras escenas, se construye una metáfora: en la vida, como en el fútbol, se ciñe uno a las reglas o se juega sucio. El protagonista, adicto a la heroína, prefiere lo segundo; de este modo ve su calidad de vida menguar: el joven y sus amigos se hallan constantemente perseguidos por los aparatos reguladores de la sociedad y por sus propios demonios: la vida aparentemente les da a elegir entre múltiples opciones, desde la familia y los amigos hasta la carrera y el empleo; todo puede escogerse... Sin embargo, el personaje principal se percata del artificio detrás de esta ilusión y decide no elegir para perderse en el otro

artificio igualmente dañino de las adicciones. ¿Qué tan cierto es que en esta vida se tiene lo que uno verdaderamente elige?

En la película francesa, el problema es más complejo porque involucra cuestiones raciales y marginación social. Tras una serie de disturbios en los suburbios pobres de París, tres jóvenes (uno de raza negra, otro de origen árabe y un judío) emprenden un viaje en tren hacia la gran ciudad en cuya entrada se aprecia un mensaje que no parece estar dirigido a ellos: “El mundo les pertenece”. En efecto, el mundo no es de ellos, ni el desarrollo ni la felicidad: en un contexto violento en donde la policía es tan peligrosa como el peor delincuente, se puede perder fácilmente el futuro y la vida por un error. Los créditos iniciales de *La Haine* muestran imágenes reales de los enfrentamientos entre jóvenes de barrio, en su mayoría hijos de migrantes, y la policía, la cual utiliza toda su fuerza para apaciguar una rebeldía que no se explica a fondo sino después de presenciar el modo de vida, costumbres, expectativas y sueños rotos de un joven marginado común.

¿Y en América Latina? Uno de los mejores ejemplos de la hostilidad hacia los jóvenes en una ciudad es la película homónima de la novela *Ciudad de dios*. En los créditos iniciales se observa a un pollo destinado a convertirse en alimento; se aprecia el festín que está por comenzar, el ritual de preparación con utensilios rudimentarios en las azoteas y callejones de alguna favela de Río de Janeiro. El animal, al ver lo que le espera, escapa; enseguida, una banda de jóvenes delincuentes encabezados por Zé Pequeno va tras el ave con pistola en mano y termina en una peculiar persecución. Estos jóvenes han pasado de víctimas a depredadores y verdugos; ya las desigualdades y la pobreza hicieron su labor. Al final de toda la escena, que se desarrolla al ritmo de música típica, el pollo desemboca en una calle donde se encontrará atrapado entre dos fuegos: el de los jóvenes delincuentes y el de la policía. Como esta presa, el joven aspirante a fotógrafo que ha logrado salvarse de las redes del crimen, también se encuentra en el lugar, y se escuchan sus pensamientos: “Una fotografía podría cambiar mi vida, pero en la Ciudad de dios si huyes te agarran; y si te quedas, también”². ¿Entonces qué opciones tiene?



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014

² *City of God, Chase the Chicken*, disponible en: <www.youtube.com/watch?v=RoNATPsOsZk>. La traducción es mía.

La ciudad en la teleserie

Para volver a los contrastes y sin perder de vista la lectura crítica de la imagen, revisemos qué ventajas didácticas pueden encontrarse en los créditos iniciales de algunas teleseries estadounidenses cuya acción se sitúa en las principales ciudades del llamado imperio posmoderno. Se vio que con el videoclip de música pop, la ciudad es fuente inagotable de diversión y crecimiento, entendido desde la óptica capitalista. En la teleserie, la impresión es también benévola y generosa, pues la ciudad abre los brazos a los desprotegidos que llegan a refugiarse en su regazo: se trata del ideal norteamericano construido durante todo el siglo xx. Pero curiosamente, hay diferencias relevantes en este tipo de producción: en dos de estas teleseries (*Boardwalk Empire* y *Mad Men*) se presentan, en un mundo esencialmente masculino, personajes de otra época (años 20 y 60, respectivamente) en una aparente prosperidad, son hombres maduros (finalmente, no tan jóvenes como los protagonistas de los textos literarios o de las películas europeas) que ya están cosechando sus éxitos, que ya disfrutaban del triunfo tras un largo esfuerzo.

Boardwalk Empire narra los inicios del contrabando de alcohol (y, posteriormente, otros estimulantes); los créditos exponen a un hombre frente al mar sopesando sus diversas posibilidades de triunfo. Se desata una tormenta que le muestra, cual rayo, los riesgos y las ventajas de sus proyectos. El mar agitado rompe algunas botellas de su cargamento de alcohol; son sólo daños colaterales, pues al calmarse la tormenta, el mismo mar deposita a sus pies botellas intactas. Las cuantiosas ganancias se reflejan en su elegante atuendo, su cigarra de oro y sus ojos brillantes. Al final, el protagonista camina hacia el centro de Atlantic City, la cual aparece en una panorámica iluminada por un dorado sol.

En *Mad Men* hay matices: un publicista, tras haber escalado hacia el éxito, cae vertiginosamente por los edificios de la gran ciudad, mientras, se ve pasar imágenes relacionadas con sus campañas mercadotécnicas y su



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014

vida personal: alcohol, cigarrillos y mujeres. Él y su equipo son creadores de ilusiones, pero no están a salvo de la debacle, de la desilusión.

Una tercera propuesta en cuanto a teleserie sería *Sex and the City*, ubicada en una década muy cercana (años 90), en la cual se desenvuelven mujeres que buscan dar sentido a la equidad de género en una ciudad cosmopolita; todo ahí es ideal: las situaciones, la gente, la vida. Se camina por las calles de la urbe como se caminaría por una pasarela hasta que la realidad, en forma de autobús, interrumpe la perfecta danza, mancha el impecable vestido, borra la blanca sonrisa.

Nuevamente se tiene una visión muy diferente de la ciudad; los personajes de estas series han podido rebasar la adolescencia, dedicarse a una profesión, adquirir bienes, abrirse paso desde lo que marcan los estándares de progreso de su sociedad, pero, ¿qué hay de lo que ofrece la literatura de los países de la periferia? y ¿qué significan, pues, estas maneras diametralmente opuestas de presentar lo que una ciudad ofrece a cada quien?

En el contexto escolar, el objetivo de identificar estos contrastes en documentos audiovisuales de consumo cotidiano es demostrar al estudiante que todo se lee, y si se puede a profundidad, mejor, lo cual no significaría perder de vista el propósito inicial de entretenimiento. Estas creaciones poseen cualidades artísticas y de producción, dignas de ser apreciadas y reconocidas. Conviene, además, que un joven que se desenvuelve en una ciudad como la nuestra o su área metropolitana conozca las opciones de vida que se les han presentado a personajes de ficción, porque a veces resulta que la realidad se equipara a la ficción en un terrorífico estado de cosas: algunos mexicanos, si bien logran concluir sus estudios, obtener un empleo gratificante, vivir de sus ingresos y ejercer obedeciendo a principios de honestidad y compromiso con su sociedad, pierden su empleo o mueren precisamente por hacer honor a su profesión.

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2014

NOSOTROS

De cualquier modo, es deseable que nuestros estudiantes, a quienes pretendemos formar con aprendizajes diversos, actitudinales entre ellos, aspiren a ensanchar horizontes, a contemplar su espacio desde pequeñas y grandes cimas, en panorámica, y a combatir el ambiente hostil que se les presenta con sensibilidad, responsabilidad, conocimientos y habilidades para leer el mundo.

La propuesta aquí esbozada tan sólo respondería a ligeras inquietudes relacionadas con la alfabetización de la imagen y la formación de lectores, pero simultáneamente se presenta la posibilidad de explorar alternativas para la formación de espectadores críticos, que cuidan lo que consumen y lo aprovechan para construir sentido en la interpretación de diversas realidades. “Aprender a ser” se renueva constantemente, gracias al arte, la tecnología, la comunicación; enseñar a ser actualiza nuestra labor como docentes: nunca estaremos de más.

www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n56/asedeno.html], consultado el 28 de mayo de 2015.

Konigsberg, Ira, *Diccionario técnico Akal de cine*, Madrid, Akal, 2004, disponible en: <<http://es.slideshare.net/suovil/000-diccionario-tnico-akal-de-cine>>, consultado el 22 de marzo de 2015.

Videografía

Alármala de tos, disponible en: <www.youtube.com/watch?v=zI30ooLM9R8>, consultado el 28 de junio de 2015.

Boardwalk Empire Intro, disponible en: <www.youtube.com/watch?v=d2y0IrvPnpU>, consultado el 25 de mayo de 2014.

City of God, Chase the Chicken, disponible en: <www.youtube.com/watch?v=RoNATPsOsZk>, consultado el 2 de abril de 2014.

Choose Life, disponible en: <www.youtube.com/watch?v=RC5zRvqnRm8>, consultado el 2 de abril de 2014.

Empire State of Mind, disponible en: <www.youtube.com/watch?v=z4tqij8zsOU>, consultado el 2 de julio de 2015.

La Haine, intro, disponible en: <www.youtube.com/watch?v=Uz9vgtXq_Hs>, consultado el 2 de abril de 2014.

Mad Men Opening Credits, disponible en: <www.youtube.com/watch?v=WcRr-Fb5xQo>, consultado el 10 de junio de 2014.

New York City Boy, disponible en: <www.youtube.com/watch?v=4SWYZK-c3nQ>, consultado el 23 de julio de 2015.

Sex and the City, intro, disponible en: <www.youtube.com/watch?v=pJ0QiqRIpRM>, consultado el 25 de mayo de 2014.

Un gran circo, disponible en: <www.youtube.com/watch?v=59u2p0HdwpA>, consultado el 10 de agosto de 2015.

Referencias

Labaig, Fernando, “Acerca de los títulos de crédito”, en *Paperback*, núm. 4, 2004, disponible en: <<http://www.paperback.es/articulos/labaig/creditos.pdf>>, consultado el 15 de junio de 2014.

Sedeño, Ana María, “Videoclip musical: desarrollo industrial y últimas tendencias internacionales”, en *Ciencias Sociales Online*, Vol. III, núm. I, Chile, Universidad de Viña del Mar, 2006, págs. 47 al 57, disponible en: <http://www.uvm.cl/csonline/2006_1/pdf/videoclip.pdf>, consultado el 25 de mayo de 2015.

-----, “Narración y descripción en el videoclip musical”, en *Razón y palabra*, núm. 56, abril-mayo 2007, disponible en: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n56/asedeno.html>>, consultado el 28 de mayo de 2015.

Uso

del

Carlos Guerrero Ávila

PORTAFOLIO

digital de
evidencias

Recibido: 17/agosto/2015

Aprobado: 2/octubre/2015

Resumen:

El artículo habla de las ventajas del uso del portafolio digital de evidencias en la construcción de aprendizajes en las materias de lengua y literatura. En una sociedad donde las TIC se han posicionado de manera tan firme en los hábitos de lectura y escritura de las nuevas generaciones, resulta pertinente que el profesorado no soslaye las posibilidades que estas herramientas pueden significar para su quehacer académico cotidiano. Así, el presente texto define qué es un portafolio de evidencias digital, sugiere su uso y señala ejemplos de su construcción e inserción en un sitio web.

Palabras clave: Portafolio digital, TIC, sitio web.

Abstract:

The article talks about the advantages of using the portfolio of digital evidence in the construction of learning in the subjects of Language and Literature. In a society where ICTs have positioned themselves so firmly in reading and writing habits of the new generations it is pertinent that teachers not circumven-



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2012

ted the possibilities that these tools can mean for their academic work. Thus, this paper defines what is a portfolio of digital evidence suggests its use and points to examples of construction and integration into a website.

Key words: Digital portfolio, ICTs, website.

Una de las apuestas para la enseñanza de la lengua y la literatura en lo que va del siglo XXI se basa en procurar una plataforma multidireccional para establecer contacto con los estudiantes.

El debate sobre la necesidad del uso de las TIC en la enseñanza de la lengua y la literatura ha sido superado, la institución educativa que soslaye las posibilidades y atributos de los recursos digitales estará condenada al rezago. En un mundo donde la administración de información se concentra en archivos que pueden consultarse en casi cualquier dispositivo móvil, gracias a la posibilidad de albergar un sinnúmero de documentos a través de la nube, resulta poco comprensible que exista aún renuencia por el uso de soportes digitales en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, una de las apuestas para la enseñanza de la lengua y la literatura en lo que va del siglo XXI se basa en procurar una plataforma multidireccional para establecer contacto con los estudiantes. Ante un escenario donde las interacciones sociales, en gran proporción, se establecen por medio de recursos digitales y de comunicación a distancia en tiempo real, resulta incluso ilógico y contradictorio no considerar estos mecanismos de socialización.

A continuación, enfocaré el presente artículo al caso del portafolio electrónico de evidencias en tanto que lo considero uno de los elementos significativos de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, desde una perspectiva doble: la didáctica-formativa del estudiante y la lúdica por el uso del recurso innovador multimodal.

Qué es un portafolio digital de evidencias

El portafolio digital es un instrumento que combina algunas herramientas tecnológicas con el objeto de reunir trabajos que permitan el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno, su uso es muy útil, aunque aún no está extendido por los docentes, tiene la capacidad de incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación al proceso de aprendizaje.¹

¹ Ernesto Rey Sánchez y Águeda M^a Escalera Gámiz, *El portafolio digital un nuevo instrumento de evaluación*. Recuperado en: <www.raco.cat/index.php/DIM/article/download/247586/331525> Universidad de Córdoba.

En este sentido, señala Adelaida Flores Hernández, el portafolio electrónico pone en interacción tres elementos primordiales: el diseño pedagógico, es decir, la organización y selección de actividades didácticas; el diseño tecnológico, a saber, la selección, definición y diseño de recursos y entornos virtuales de aprendizaje; y, obviamente, la interacción entre estos dos, el uso y aplicación de recursos digitales a partir de las actividades didácticas establecidas.²

Este instrumento busca la organización de productos de aprendizaje que el alumnado ha desarrollado durante un periodo temporal, sea un curso, una unidad temática, una unidad didáctica, etcétera. La virtud del portafolio de evidencias privilegia el desarrollo de la metacognición del estudiante, en la medida que éste puede ejercer juicios de valor sobre el desempeño de su quehacer educativo.

El uso del portafolio de evidencias, además de promover el desarrollo de la autoevaluación y la coevaluación, lo que fomenta la autocrítica y la crítica entre pares; permite que el alumnado haga consciente los alcances y las áreas de oportunidad en la construcción de sus aprendizajes.

Al menos en la última década del siglo XXI las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el campo de la lengua y la literatura se han visto modificadas, éstas han puesto en acción la necesidad de incrementar las competencias comunicativas del alumnado al transitar de forma paralela con las situaciones reales que exige un enfoque comunicativo y funcional, en consecuencia se requiere de herramientas que permitan la compilación, bajo criterios de selección específicos, de materiales diversos.

Portafolio digital de evidencias versus cuaderno de notas

A diferencia de un cuaderno tradicional, el portafolio digital de evidencias puede albergar productos que no pueden almacenarse en un formato convencional, en el entendido de que la enseñanza de lengua y literatura se materializa a través de objetos-lenguaje, es decir productos de aprendizaje que constituyen en sí mismos un sistema de signos, sean estos icónicos, kinésicos, fónicos, etcétera, como pueden serlo un cómic, una película, un videoclip, unos carteles, unas fotografías, una canción, entre otros.³

2 Díaz Barriga, et al. *Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*, UNAM, 2013, p. 143.

3 Antonio Domínguez Hidalgo, *La construcción de objeto-lenguaje. Estrategias de creatividad para la Clase de Español*, Alfaomega, 2010, p. 59.

La concentración y socialización de estos elementos mediante soportes diversos (audio, video, multimedia, etcétera) pueden apoyarse con el uso de la web, pues ésta ofrece un cúmulo de posibilidades para la administración de estos elementos. Pensemos en la oportunidad que nos ofrece un sitio web donde se pueden colocar podcast, videos, tutoriales, anuncios publicitarios, cortometrajes, etcétera.

En este sentido, se debe considerar que para conformar un portafolio electrónico es preciso tener en cuenta que:



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2015

1. Demandan tiempo y esfuerzo intelectual del docente y el alumno.
2. La naturaleza independiente y autodirigida del proceso crea en el estudiante un sentido de propiedad del aprendizaje.
3. Los portafolios centran su atención en áreas particulares y demandan el pensamiento independiente.
4. Los portafolios a menudo promueven la función afectiva del aprendizaje y de ese modo son más eficaces.
5. La tarea de desarrollar un portafolio desafía al alumno e incrementa sus posibilidades de aprendizaje.⁴

En general, el portafolio de evidencias integra tres cualidades. Por un lado, permite la construcción de aprendizajes procedimentales en tanto que fomenta la reflexión y el análisis de un proceso de trabajo cronológico, desde otro ángulo, da cuenta de los productos realizados durante un curso o unidad temática; es decir, permite establecer una evaluación sumativa. Un tercer elemento consiste en la capacidad de autoevaluación del alumnado, hecho que lo conduce al reconocimiento de sus avances y áreas de oportunidad, desarrollando así sus aprendizajes actitudinales. Estas tres características hacen del portafolio un recurso de gran utilidad en el ámbito escolar.

⁴ María Eugenia Sotomayor Ortega, (s/f) *Portafolio electrónico: un nuevo reto en el papel del docente en los procesos de evaluación y aprendizaje.*

Beneficios del uso del portafolio electrónico de evidencias	Consideraciones del docente para la im-plementación adecuada de un portafolio electrónico de evidencias.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover el aprendizaje activo. • Fomentar la retroalimentación y discusión sobre el desempeño de los alumnos. • Mostrar el desempeño académico a partir de una guía. • Guardar y administrar múltiples medios. • Actualizar información fácilmente. • Permitir las referencias cruzadas del trabajo estudiantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una serie de tareas mucho más amplia. • Planificar qué evaluar, cuándo y cómo. • Determinar un conjunto adecuado de actividades evaluadoras. • Asignar pesos a las actividades consideradas en la evaluación. • Preparar y utilizar un sistema que permita tomar nota de los progresos de los alumnos. • Proporcionar a los estudiantes la retroalimentación para guiar y favorecer el aprendizaje efectivo. • Fomentar el hábito de observación y de reflexión; sobre el propio modo de aprender, así como la generalización de lo aprendido en el aula al ámbito extracadémico.

(Adaptado de Sotomayor, s/f)⁵

Si bien, hasta aquí hemos enfatizado los beneficios del portafolio digital de evidencias, es pertinente mencionar que su uso requiere el conocimiento elemental por parte del alumnado de algunos programas o herramientas, entre otros: abrir una cuenta de correo electrónico, crear un perfil de Facebook, abrir y alimentar un blog y descargar y subir materiales digitales. Además, debe considerarse que la organización de evidencias requiere de una sistematización que, al menos en principio, puede resultar compleja para los estudiantes. Es labor del profesorado explicar la riqueza del portafolio en pro de la construcción de aprendizajes.

⁵ Ibid

Cómo administrar el portafolio de evidencias

Existe un número considerable de sitios y modalidades para albergar portafolios digitales, desde el almacenamiento en un disco compacto o el envío a través de correo electrónico hasta plataformas con múltiples herramientas que permiten un sinnúmero de interacciones entre los integrantes de la comunidad escolar, por ejemplo: Moodle. En este tenor, varias universidades se han dado a la tarea de proveer a los docentes de posibilidades para abonar a un desempeño que favorezca la calidad educativa, ejemplo de ello, las aulas virtuales que tanto la UNAM como el Colegio de Ciencias y Humanidades gestionan al profesor que así lo desee, un ejemplo es habit@tpuma.

La propuesta didáctica que se presenta a continuación, a manera de ejemplo, tiene como propósito el uso de un conjunto de recursos para la administración de la primera unidad programática de Lectura y Análisis de Textos Literarios I del programa vigente del CCH⁶.

En principio se sugiere implementar un sitio administrado por el profesor (se recomienda googlesite), un grupo de Facebook y un blog. Entre las ventajas de abrir un sitio en Internet encontramos que el alumnado tiene una visión panorámica de los aprendizajes y contenidos del curso, tiene acceso ágil a textos, actividades, rúbricas de evaluación, sitios de interés, recomendaciones, etcétera.



Algunos recursos para administrar y socializar información.

⁶ Consúltese en <<https://sites.google.com/site/textosliterariosuno/>>



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2015

A continuación defino cada uno de los elementos que se consignan en el anterior esquema:

El sitio funcionará como el eje rector de almacenamiento de los documentos en sus diversas modalidades (texto, audio y video), actividades e instrucciones. En éste se insertarán las direcciones de todos los blogs de los estudiantes.

El blog que abre el alumno servirá para realizar un registro de comentarios, res-puestas de actividades y ejercicios de creación literaria. Cada entrada responderá a una sesión del curso, esto permitirá la administración de un portafolio de evidencias digital, el que se revisará al término de la unidad programática.

El grupo de Facebook permitirá el contacto inmediato con los estudiantes, pues es la red social que más utilizan ellos. En este grupo se publicarán anuncios, invitaciones a actividades artísticas, etcétera. Además, será un espacio abierto para el estudiantado donde sugerirán libros, poemas, películas, canciones, obras teatrales, exposiciones, convocatorias a concursos de creación literaria, etcétera.

Ligas externas (sitios web), se insertarán en el sitio para redireccionar al alumnado a sitios de interés que aporten información referente a los contenidos que se desarrollen durante el curso.

A manera de conclusión

El uso de las TIC en beneficio de la construcción de aprendizajes en el estudiantado es un reto que sin lugar a duda nos convoca. Los profesores, muchas veces sorprendidos por los avances y posibilidades que la tecnología nos ofrece, no debemos eludir las posibilidades que estas herramientas representan, de lo contrario nos veremos limitados o, por decir lo menos, ajenos a las nuevas prácticas de lectura, escritura y socialización de los jóvenes estudiantes del siglo XXI.

La instrumentación didáctica de los recursos electrónicos nos permite establecer puntos de contacto con los estudiantes, que pueden materializarse en aprendizajes relevantes y vínculos efectivos, y afectivos, más estrechos entre los protagonistas del quehacer educativo. Con lo que se incrementará la competencia comunicativa del alumnado en torno a la construcción de aprendizajes procedimentales y actitudinales, particularmente en el terreno de la alfabetización digital.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2015

Referencias

- Domínguez, Antonio, *La construcción de objeto-lenguaje. Estrategias de Creatividad para la Clase de Español*, México, Alfaomega, 2010.
- Flores Hernández, Adelaida, “El portafolio electrónico como recurso de reflexión y formación docente”, en Díaz Barriga, F., Rigo M. y Hernández, G. *Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*. México, UNAM, 2013.
- Rey Sánchez, Ernesto y Escalera Gámiz, Águeda M^a, *El portafolio digital un nuevo instrumento de evaluación*. Disponible en: <www.raco.cat/index.php/DIM/article/download/247586/331525>. Universidad de Córdoba. 2011.
- Sotomayor Ortega, María Eugenia. *Portafolio electrónico: un nuevo reto en el papel del docente en los procesos de evaluación y aprendizaje*. Disponible en: <<http://www.cuaed.unam.mx/contenido/historico/foroeducativos/Maria%20Eugenia%20Sotomayor%20trabajo%20escrito.pdf>>

Cultura escrita y producción DE TEXTOS

David Ochoa Solís

ACADÉMICOS en la UNIVERSIDAD

Recibido: 31/agosto/2015

Aprobado: 1/octubre/2015

*Reading and writing are not only functional to science,
but also constitutive parts of science.
Constituents are essential elements of the whole,
such that if you remove a constituent,
the whole goes with it.*
"Scientific Literacy"
David Ochoa Solís

Resumen:

En este artículo se plantea un camino para mejorar la escritura en el nivel universitario. El texto propone una orientación en torno del aprendizaje y delimita una noción de cultura letrada. A partir de ambos se sostiene que la escritura es un elemento constitutivo del aprendizaje disciplinario y no un dispositivo externo al mismo. Finalmente, se señalan las características de un texto argumentativo y se explora la pertinencia de utilizar la escritura de dichos textos como una opción adecuada para el nivel universitario.

Palabras clave: Cultura letrada, escritura, lectura, aprendizaje, universidad.

NOSOTROS**Abstract:**

This essay proposes a route to improve writing in college level. It begins by providing both a notion of learning and literacy. This text support that Reading and Writing are constitutives of disciplinary knowledge and not an external device to it. Finally, characteristics of an argumentative text are drawn and the relevance of writing this kind of text is explored as a suitable choice for college level.

Keywords: Literacy, writing, reading, learning, college.

Introducción

Los profesores universitarios suelen repetir al inicio del ciclo escolar, “nuestros alumnos no saben escribir”. Usualmente atribuyen tal carencia a los niveles escolares preuniversitarios. En algunas ocasiones las instituciones responden con cursos de redacción. Sin embargo, al final del ciclo de licenciatura la mayoría de los estudiantes mantienen un nivel similar al que tenían al ingresar y, consecuentemente, al enfrentar la escritura académica en la forma de elaboración de una tesis o un trabajo equivalente, enfrentan dificultades severas.

La percepción en torno de las limitaciones de los estudiantes es adecuada, las respuestas no lo parecen. Queremos que aprendan a escribir y eso sucede en otro lugar, no en nuestra clase ni en relación con el contenido de nuestra disciplina: nosotros somos maestros de literatura o de biología, por ejemplo, y eso es lo que tenemos que enseñar. Es decir, separamos el aprendizaje de los contenidos de nuestra asignatura del dominio de la escritura.

Diversas teorías, tanto de la escritura (Olson, 1997, Brockmeir, 2002) como del aprendizaje, (Perkins, “¿Qué es la comprensión?” en Wiske 2005, Eisner, 1994) han establecido que la escritura es el andamiaje que permitió al ser humano no solo representar los objetos en el mundo, sino también la forma como esos objetos fueron elaborados en el ámbito de la construcción de

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013



sentido, esto es, la escritura desempeñó un papel crítico en la producción del “cambio de un pensamiento acerca de las cosas a un pensamiento acerca de las representaciones de las cosas, es decir pensamiento de pensamiento”¹. Esta concepción del papel de la escritura es consistente con una idea de la naturaleza del conocimiento y de la inteligencia que supera el registro de la existencia de los objetos e implica, como afirma Elliot W. Eisner, pasar de concebir al conocimiento como un *nombre* a concebirlo como un *verbo*, no solamente como algo que se tiene, sino como algo que se hace.²

Coherentes con las teorías de la escritura y el aprendizaje señaladas anteriormente, se han desarrollado propuestas educativas que vinculan el aprendizaje a la escritura. Dichas propuestas se organizan alrededor de la idea de incluir la escritura en todas las asignaturas (Maxwell, 1996, Moore, 1997, Gottschalk, K., y Keith Hjortshoj, 2004), lo que se conoce como *Writing Across the Curriculum*.

La línea central de este texto recupera las perspectivas anteriores. La tesis es que la escritura y la lectura pueden consolidar el saber disciplinario, pues para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio es necesario que participen en la prácticas de lectura y escritura propias de éste.³

Esta orientación funciona a partir de una noción de aprendizaje que privilegia la comprensión, conceptualizada como la “habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”⁴ así como una concepción de la escritura como una forma peculiar del lenguaje –no simplemente como una representación secundaria del habla⁵– y la adopción de prácticas de escritura que van más allá de la repetición de información (Carlino, 2005). Nos interesa mostrar la pertinencia de vincular aprendizaje y escritura, así como indicar posibles formas de llevar a cabo la escritura de textos académicos.

El presente ensayo tiene un sentido programático; interesa contribuir a establecer una perspectiva valiosa o una meta deseada: comprender la importancia de integrar la escritura al aprendizaje en todos los campos del conocimiento universitario.

1 David R. Olson, *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa, 1997, pág. 310.

2 Elliot W. Eisner, *The Educational Imagination. On the Design and Evaluating of Schools Programs*, New York, Macmillan, 1994, pág. 81.

3 Paula Carlino, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005, pág. 13.

4 David Perkins, “¿Qué es la comprensión?” en Martha S. Wiske (compiladora) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Argentina, Paidós, 2005, pág. 70.

5 Jens Brockmeier y David R. Olson, “The Literacy Episteme” en David R. Olson y Nancy Torrance (compiladores), *The Cambridge Handbook of Literacy*, New York, Cambridge University Press, 2009, pág. 8.

La adquisición de una cultura letrada y el aprendizaje.

Es necesario trabajar con una noción que integre el aprendizaje entendido como comprensión, con lo que se sabe y se puede hacer delante de un problema nuevo. El punto de partida es la noción de cultura escrita, *literacy*⁶, que reconoce el peso que tienen las comunidades tanto para producir un corpus de textos que conforman el saber de una disciplina como para establecer las lecturas adecuadas de dicho corpus; David R. Olson sostiene “La cultura escrita es una condición social; al leer y escribir textos se participa de una ‘comunidad textual’, un grupo de lectores (y autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos”⁷. Lo anterior se traduce en reglas que deben seguirse para hacer posible la inserción de nuevos textos en las comunidades. Otra forma de definir cultura escrita es como la práctica de la lectura y la escritura según se ejerce en los espacios institucionales y disciplinarios de un campo. Podría hablarse, por ejemplo, de cultura escrita de la ciencia (*Scientific Literacy*) entendida como lectura y escritura cuando el contenido es científico.⁸

La escritura asociada a la idea de aprendizaje señalada anteriormente, no es sólo un asunto de pensar, y luego poner por escrito lo que uno pensó, “la escritura, más bien, forma parte del proceso de pensamiento. Un texto escrito no es una copia externa de un cierto pensamiento que tiene lugar en el cerebro, [más bien] representa una clase particular de pensamiento letrado”⁹. La escritura “no es sólo una actividad que proporciona un canal para que las ideas pasen de la cabeza, a través de

6 En *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Daniel Cassany explica las diversas traducciones que se han dado en el ámbito de habla hispana al término *literacy*, págs. 38-40. Este concepto es el que estructura las evaluaciones de la ocde

7 David R. Olson, *Ibid*, pág. 301.

8 Stephen P. Norris y Linda M. Phillips, “Scientific Literacy” en David R. Olson y Nancy Torrance (compiladores), *The Cambridge Handbook of Literacy*, New York, Cambridge University Press, 2009, pág. 271.

9 Kieran Eagan, *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*, Barcelona, Paidós, 2000, pág. 76.

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013



Transformar el conocimiento: la escritura de un texto argumentativo

la mano, al material, sino que también brinda un ámbito para el descubrimiento o, mejor dicho, la ocasión para crear ideas que antes no teníamos"¹⁰. Como afirma Paula Carlino, "..., al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita"¹¹.

De la misma manera, la lectura debe ser entendida como un proceso de construcción de sentido similar a la escritura, "Reading is not longer viewed as lifting the message from a text, but as an active, complex process in which a reader applies information from various sources concurrently to construct meaning"¹². Las concepciones anteriores, aplicadas al campo de la ciencia, podrían formularse como sigue, "Reading and writing are not only functional to science, but also constitutive parts of science. Constituents are essential elements of the whole, such that if you remove a constituent, the whole goes with it"¹³.

Esta orientación inclina a considerar a la escritura como un elemento central del aprendizaje de las distintas asignaturas (Behrens, L. y Leonard F. Rosen, 2004, Carlino, 2005, Maxwell, 1996) y, por lo mismo, ésta no debe ser concebida como exterior a los conocimientos y las prácticas de los diferentes campos de conocimiento.

Hasta aquí, se han presentado argumentos para sostener que la cultura escrita, entendida como la lectura y la escritura según la práctica una comunidad de saber, es constitutiva del aprendizaje y no una herramienta exterior al mismo. Toca ahora delinear una propuesta sobre la escritura en la universidad.

Los textos que se busca promover son aquellos que transforman un conocimiento en oposición a limitarse a "decir un conocimiento"¹⁴. Se trata, no sólo de adquirir información, sino de modificarla de acuerdo con un propósito diferente del establecido en el texto original y también de transformar el conocimiento que se tenía al iniciar la escritura: "The critically literate person not only understands information but transforms it for a new purpose"¹⁵. Transformar un conocimiento contiene como uno de sus componentes decir el conocimiento, poseerlo, pero, como lo hemos afirmado anteriormente es más que eso: la diferencia entre decir un conocimiento y transformarlo es la presencia, en el segundo caso, de un problema al que se le ofrece solución según las prácticas y convenciones de un campo científico desde la posición de quien escribe.

10 Elliot W. Eisner, *La escuela que necesitamos*, Buenos Aires, Amorrortu, 2002, pág. 38.

11 Paula Carlino, *Ibid*, pág. 24.

12 Isabel L. Beck y Margaret G. McKeown, "Expository Text for Young Readers: The Issue of Coherence" en Lauren B. Resnick (Compilador), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1989, pág. 47.

13 Stephen P. Norris y Linda M. Phillips, "Scientific Literacy" en David R. Olson y Nancy Torrance (compiladores), *The Cambridge Handbook of Literacy*, New York, Cambridge University Press, 2009, pág. 273.

14 Carl Bereiter y Marlene Scardamalia, *The Psychology of Written Composition*, New York, Routledge, 1987, págs. 10-12.

15 Linda Flower, (editor) *Reading to Write. Exploring a Cognitive and Social Process*, New York, Oxford University Press, 1990, pág. 5.

NOSOTROS

La transformación la realiza quien escribe el texto y el conocimiento transformado tiene dos fuentes centrales, por un lado textos que dan cuenta de los contenidos de una disciplina, fundamentalmente en el formato de libros; por el otro, la experiencia de quien escribe. El texto producido por el estudiante debe cumplir, como afirma Linda Flower, uno de los elementos fundamentales de la escolarización universitaria, ser producto de la lectura.

Un texto que puede satisfacer esas cualidades es un texto argumentativo: permite transformar un conocimiento a través del planteamiento de un problema y la proposición de una tesis. La materia de la que está hecho un texto argumentativo son ideas entendidas como temas ambiciosos, preguntas relevantes, análisis profundos y argumentos convincentes vinculados, como señalamos anteriormente, a los conceptos de un campo disciplinario.

La característica central de un texto argumentativo es la presencia de una tesis. Ésta, responde a un problema asumido o planteado por quien escribe, organiza los argumentos subsidiarios y la información requerida, y es un factor central en la estructura final del texto. El problema puede ser propuesto por los docentes o construido por el alumno.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

Como resultado, el texto se podría caracterizar por alcanzar un nivel adecuado de comprensión del asunto en cuestión, en el que se presentan ideas organizadas, contextualizadas y elaboradas de una manera disciplinada, susceptible de ser contrastado con otras interpretaciones, y que, por lo tanto, no se asume como una elucidación correcta o última del problema tratado. (Bruner, 1996). Un nivel adecuado de comprensión es accesible cuando se tiene la conciencia de estar buscando el planteamiento o la resolución de un problema. La organización se facilita cuando el tema en el que se trabaja corresponde tanto al interés de quien escribe como a un campo de un saber o práctica disciplinaria.

Para acercarse al nivel mencionado es necesario considerar a la escritura como un proceso de elaboración y

corrección de sucesivas versiones hasta alcanzar una versión final. En este proceso se pueden distinguir diversas etapas, por ejemplo, delimitar el campo en el que se quiere escribir, identificar el problema que se quiere discutir, descubrir y precisar la tesis que se quiere sostener, identificar los argumentos válidos, reconocer los contra argumentos aceptables, seleccionar y descartar información, escribir un primer borrador, revisar, escribir un segundo borrador, someterlo a la lectura de sus pares y elaborar una versión final.

Otra forma de caracterizar el resultado, el texto académico como un todo, es como una forma de pensamiento crítico. El pensamiento crítico requiere reflexión, es decir tratar de sustentar una posición y también tratar de ver el otro lado. Se puede decir que el núcleo del pensamiento crítico es la voluntad de enfrentar las objeciones a nuestras creencias, para adoptar una actitud escéptica no sólo con la autoridad y con puntos de vista opuestos a los nuestros, sino también contra el sentido común, esto es, lo que nos parece obviamente correcto. Si asumimos que tenemos el monopolio de la verdad y desechamos como intolerantes a quienes se nos oponen, o si decimos que nuestros oponentes están actuando solamente por sus propios intereses, estamos siendo críticos, pero no comprometidos con el pensamiento crítico (Barnet, S. y Hugo Bedau, 2005).

La tesis en un texto académico, es necesario destacarlo, es o bien desarrollada o descubierta por el escritor. Es desarrollada o descubierta en tanto que no existe como tal en los textos que se revisan como parte de la exploración del problema. Los escritores experimentados hacen una buena cantidad de trabajo –leen, piensan, analizan y discuten ideas, y frecuentemente escriben notas exploratorias– antes de escoger la idea que quieren presentar a sus lectores. Escribir un texto académico es más parecido al trabajo de un escultor¹⁶ que al de un arquero; la escritura es un proceso lento y laborioso que implica tiempo y esfuerzo. No es como tratar de dar en el centro del blanco en la primer tirada.

Escribir textos en los que se transforme el conocimiento y se sostenga una tesis requiere una labor previa. Por un lado se puede avanzar en esa dirección haciendo un trabajo de precisión del tópico hasta identificar un problema en el que se quiere trabajar. Por el otro, el trabajo puede

¹⁶ Ralph Fletcher, *What a Writer Needs*, Heineman, Newport, 1992, recoge la siguiente anécdota para ilustrar el proceso de escritura. Un niño pasa junto a un escultor y ve que está trabajando con una piedra deforme. Días después vuelve a pasar y le pregunta ¿Cómo supiste que abajo había un pájaro?

NOSOTROS

ser guiado a través de la formulación de una tarea de escritura: una instrucción que implique la comprensión de conceptos valiosos de una disciplina, la relación entre éstos y su vínculo con la experiencia o puntos de vista de quien escribe. Una pregunta abierta o problema que propicie que el estudiante piense críticamente, y no que sólo recuerde información; una que no tenga una respuesta acertada o mejor, sino que requiera análisis, síntesis y evaluación así como la argumentación o explicación de la respuesta que se proponga (Wiggins and Jay McTighe, 2005, 153).

Por ejemplo, para hacer posible una reflexión en torno del aprendizaje se puede proponer la siguiente indicación:

A partir de los textos de David Perkins y Lewis Thomas¹⁷ escriba un ensayo en el que analice el aprendizaje desde la idea de comprensión y la capacidad de cometer errores. En su ensayo explique la importancia de la comprensión en el aprendizaje. Relacione las ideas de Perkins con el papel del error en el aprendizaje. A la luz del material leído describa sus propia experiencia u observaciones acerca del aprendizaje en la escuela o fuera de ella. Analice el grado en el que sus experiencias reflejan las ideas de Perkins o Thomas, o ambas.¹⁸

Obsérvese que, aunque lo supone, la delimitación de la tarea no considera el trabajo que media antes de poder cumplirla: leer con cuidado los textos de Perkins y Lewis, tomar notas, etcétera. Es importante no quedarse en los pasos intermedios que nunca llevan a consolidar el trabajo de producir un pensamiento crítico. Con frecuencia se pide a los estudiantes que elaboren resúmenes cuya finalidad parece ser reunir información que, además de ser olvidada rápidamente, sólo cubre un elemento de un todo que nunca es realmente recuperado.

¹⁷ El texto de David Perkins es un fragmento de "¿Qué es la comprensión?", Wiske, 1999, en el cual se define el aprendizaje en los términos que se ha hecho en este texto. El texto de Thomas es "Errar es humano", Lewis Thomas, *La medusa y el caracol*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, págs. 41-45, en el se describe como el error está en la base del pensamiento humano y es un pilar del descubrimiento científico.

¹⁸ David Ochoa Solís, "Competencia para producir textos académicos. El caso de la Maestría en Docencia en Enseñanza Media Superior (reporte de investigación)", Número extraordinario de *Perfiles Educativos*, en prensa.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

Conclusiones

Comprender y aceptar que una parte central del aprendizaje de las disciplinas tiene lugar en la escritura y reconocer que ésta, por lo tanto, no es una herramienta externa a aquél, puede tener varias consecuencias positivas. La primera de ellas es superar un aprendizaje que frecuentemente se limita a reunir y *decir* información sin un propósito valioso.

Segunda, adoptar las exigencias de una comunidad científica, tanto en la interpretación como en la producción de textos, familiarizará a los estudiantes con el rico y complejo universo de las disciplinas. En el nivel universitario, esta es la respuesta que parece más adecuada a los problemas de escritura que presentan los estudiantes.

Tercera, instalar en los estudiantes universitarios la práctica de la escritura en un campo disciplinario les permitirá, en un mismo movimiento, adquirir las destrezas que llevan a la necesidad de vivir la escritura como un proceso de elaboración de y reelaboración de diferentes versiones hasta alcanzar una versión final.

Finalmente, comprender y aceptar que una parte central del aprendizaje de las disciplinas tiene lugar en la escritura, así como actuar en consecuencia, propiciará que los estudiantes enfrenten con más probabilidades de éxito la escritura de un trabajo de tesis y concluyan adecuadamente sus estudios universitarios.

Referencias

- Barnet, Sylvan y Hugo Bedau, *Critical Thinking Reading and Writing. A Brief Guide to Argument*, Boston, Bedford / St. Martín's, 2005.
- Beck, Isabel, L y Margaret G. McKeown, "Expository Text for Young Readers: The Issue of Coherence" en Resnick, L. B. (compilador), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1989.
- Behrens, Laurence y Leonard F. Rosen, *Writing and Reading Across the Curriculum*. New York, Pearson Longman, 2004.
- Bereiter, Carl y Marlene Scardamalia, *The Psychology of Written Composition*. New York, Routledge, 1987.
- Brockmeir, Jens, Ming Wang y David R. Olson (Compiladores), *Literacy, Narrative and Culture*, Great Britain, Curzon, 2002.

- Brockmeir, Jens, y David R. Olson "The Literacy Epistem, The rise and fall of a cultural discourse" en Olson, David R. y Nancy Torrance, (Compiladores) (2002).
- Bruner, Jerome, *The Culture of Education*. Cambridge, Harvard University Press, 1996.
- Carlino, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cassany, Daniel, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama, 2006.
- Eagan, Kieran, *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Eisner, Elliot W., *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002.
- _____, *The Educational Imagination. On the Design and Evaluating of Schools Programs*, New York, Macmillan, 1994.
- Fletcher, Ralph. *What a Writer Needs*, Newport, Heineman, 1992.
- Flower, Linda (Editor), *Reading to Write. Exploring a Cognitive and Social Process*, New York, Oxford University Press, 1990.
- Gottschalk, Katherine y Keith Hjortshoj, *The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructors in All Disciplines*, Boston, Bedford/ St. Martin's, 2004.
- Maxwell, Rhoda J., *Writing Across the Curriculum in Middle and High Schools*. Boston, Allyn and Bacon, 1996.
- Moore, Randy, *Writing to Learn Science*, Orlando, Harcourt Brace, 1997.
- Norris, Stephen P., y Linda M. Phillips "Scientific Literacy" en Olson, David R. y Nancy Torrance (Editores), 2009.
- Ochoa Solís, David, "Competencia para producir textos académicos. El caso de la Maestría en Docencia en Enseñanza Media Superior (reporte de investigación)", Número extraordinario de *Perfiles Educativos*, en prensa.
- Olson, David R., *Psychological Theory and Educational Reform: How Schools Remakes Mind and Society*, New York, Cambridge University Press, 2003.
- Olson, David R., *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1997.
- Olson, David R. y Nancy Torrance, *The Cambridge Handbook of : Literacy*, New York, Cambridge University Press, 2009.
- Resnick, Lauren B., (Compilador), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1989.
- Thomas, Lewis, *La medusa y el caracol*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Wiggins, Grant y Jay McTighe, *Understanding by Design*, Virginia, Association for Curriculum Development, 2005.
- Wiske, Martha S.(Compiladora), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Buenos Aires, Paidós. 2005.

Ese **trabajo**

INFINITO

Benita Areli Flores Martínez

QUE ES

la

ENSEÑANZA

del

LENGUAJE

Recibido: 31/agosto/2015

Aprobado: 29/septiembre/2015

“En casi todos los tipos de enseñanza, el tiempo es un problema crónico. Va con el territorio en el que nos movemos. Por eso, la misma naturaleza de la enseñanza es un trabajo infinito que no se acaba nunca, nunca pasa, nunca está hecho”.

Andy Hargreaves

Resumen:

El propósito del presente artículo es esbozar algunas ideas en torno a la profesionalización docente en el área de lenguaje del nivel bachillerato. Se analizan algunos datos sobre el perfil académico de los profesores en servicio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM para detectar necesidades formativas y su posible impacto en el currículo de las licenciaturas en Lengua y Literatura y Comunicación y Periodismo.

Palabras clave: Formación docente, enseñanza del lenguaje, perfiles académicos del profesorado, nivel bachillerato.

Abstract:

The purpose of this article is to look at some ideas about teaching professionalization at Language in high school. The analysis assesses some of academic profiles from professors of Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)-UNAM in order to detect teaching training needs and how could it impact at the curriculum of Language and Literature, Communication, and Journalism and such degrees.

Keywords: *Teaching training and professionalization, academic profiles, High school, linguistic education.*

¿Una profesión en crisis o unas licenciaturas alejadas de la realidad?

En el pasado mes de febrero de 2015 un grupo de profesoras del CCH, plantel Vallejo, un investigador del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, un estudiante del doctorado en Teoría Literaria de la UAM y quien esto escribe, organizamos el Primer Congreso “Lectores y lecturas para otro mundo posible”, bajo la impronta de romper la barrera entre la investigación, la enseñanza y la animación lectora. A pesar de nuestras distintas trayectorias académicas, intereses profesionales o los niveles educativos en que hemos impartido clases, a los miembros del equipo nos unía un espíritu de legitimación del quehacer docente en el nivel medio superior, tan desvalorizado en los altos medios académicos y en la sociedad. El investigador educativo Andy Hargreaves ha llegado a nombrar esta condición del profesorado como una “crisis de proporciones perturbadoras”.¹

Las condiciones de trabajo y la formación del profesorado del nivel medio superior –en este caso, en la enseñanza del lenguaje– configuran un ethos del profesorado del que, en investigación educativa no existe prácticamente nada. Es verdad de Perogrullo –lo sabemos quienes hemos transitado por alguna licenciatura en Lengua y Literatura en México– que durante los años de estudio de estas carreras reproducimos el prejuicio de que dedicarse a la docencia sería el escenario menos deseado, situación que es reforzada por los Planes y Programas de Estudio de dichas licenciaturas que –con algunas honrosas excepciones– no dedican

¹ “La mismísima profesión de la que se dice que tiene una importancia vital para la economía del conocimiento ha sido desvalorizada por muchos grupos, cada vez más personas la quieren abandonar, cada vez menos personas quieren pasar a formar parte de ella, y muy pocos están interesados en liderarla. Esto es más que una paradoja. Es una crisis de proporciones perturbadoras”. Andy Hargreaves, *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva* [trad. De Ángeles Mata], Octaedro, Barcelona, 2003, pág. 20.

una sola línea del mapa curricular a campos formativos relacionados con la didáctica específica del área².

¿Hasta qué punto corresponde a las licenciaturas de las Universidades afrontar el problema de la formación docente para el nivel medio superior considerando que en nuestro país impera un modelo de formación docente que persigue la capacitación permanente? No es el propósito del presente trabajo estudiar los alcances de esa formación³, sino el de esbozar algunas ideas en torno a la problemática de la profesionalización docente en el área de lenguaje del nivel bachillerato analizando datos sobre el perfil académico de los profesores en servicio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.



¿Existe una carrera “idónea” para impartir el área de lenguaje en el bachillerato?

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

Al considerar si corresponde a los programas de licenciatura un cambio curricular enfocado a la docencia específica en Lengua y Literatura cabría preguntarnos ¿cuál o cuáles licenciaturas? Quien escribe este texto se ha formado en una licenciatura sui generis en Lengua y Literatura hispánicas, sui generis porque es una de las pocas carreras que ofrecen una línea formativa en el campo de la didáctica en lengua.⁴

2 Lamentablemente esta es la condición mayoritaria en los países del mundo hispanohablante. Existen honrosas excepciones como Argentina y Uruguay, donde las licenciaturas en Lengua y Literatura ofrecen el título de licenciado y de profesor. Sin embargo, como lo ha manifestado Carlos Lomas —y de esta reflexión se han nutrido gran parte su aportaciones en el terreno de la educación lingüística- la transmisión de cierto conocimiento disciplinar en las ciencias del lenguaje no garantiza la mejora en las habilidades comunicativas del alumnado. En gran medida esto ocurre porque en la formación inicial del profesorado en las facultades de Filología españolas el énfasis se ha puesto: “en el estudio fonológico y morfosintáctico de la lengua y en el conocimiento de los diversos autores, obras y épocas de nuestra historia literaria”. Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (volumen I), Barcelona, Paidós, 1999, pág. 43.

3 Para un diagnóstico nacional sobre la enseñanza de Lengua y Literatura en México en relación con el enfoque comunicativo funcional, véase el trabajo “Luces y sombras de la educación lingüística en México” de Celia Díaz, Ysabel Gracida y Tatiana Sule, quienes contextualizan la adopción del enfoque comunicativo en la educación obligatoria en el país (que abarca desde el preescolar hasta el bachillerato), y refieren que “uno de los elementos centrales que han dificultado la posibilidad de obtener mejores resultados con la adopción del enfoque comunicativo ha sido la escasa, inconsistente, cambiante y poco planificada formación del profesorado”. Celia Díaz, Ysabel Gracida y Tatiana Sule, “Luces y sombras de la educación lingüística en México” en Carlos Lomas (Coord.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, Octaedro, Barcelona, 2014, p. 185.

4 El plan de estudios de esta carrera en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla incluye una línea con materias de didáctica general en el nivel formativo y de didáctica de la lectura y la escritura en el nivel de profundización (aunque en este nivel ya son materias optativas).



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

Quizá por mi propia formación, y dado que muchos egresados de estas licenciaturas nos dedicamos a la enseñanza en el nivel medio superior, me he venido preguntando si no sería deseable que las licenciaturas en México realizaran cambios curriculares para incluir líneas de didácticas específicas. Hay también en estos programas una clara orientación hacia la investigación en Lengua y Literatura; lo cual no tiene por qué ser cuestionable ya que una de las principales funciones de las universidades es fomentar la investigación. Más bien cabría preguntarnos sobre el fin último de la investigación. Una visión que subyace en estos programas es que se obvia el hecho de que una condición *sine qua non* de una disciplina es la de su transmisión. Quizá al obviarlo se están evadiendo discusiones sumamente interesantes sobre la naturaleza de la disciplina.

Podría sostener que, en efecto, es una asignatura pendiente realizar algunas modificaciones en el currículo de las licenciaturas en Lengua y Literatura para reflexionar sobre la propia epistemología del campo disciplinar, pero, además, para contribuir a la formación docente en el área de la enseñanza del lenguaje. Respecto de este último punto, además, hace falta un diagnóstico sobre las trayectorias laborales de los egresados, lo cual contribuiría a redefinir el perfil de los mismos en dichos planes de estudio.

El problema, por lo tanto, tiene múltiples aristas que no sólo tienen que ver con la formación, sino con las condiciones de trabajo y la contratación de docentes que obedecen a lógicas institucionales que se transforman con el paso del tiempo. Por ello también es necesario conocer las trayectorias académicas de los docentes en servicio de dicha área. Quizá un modelo de formación permanente responda a la necesidad de capacitar a un profesorado que inicialmente no se formó en la disciplina, lo cual entraña otra discusión: ¿existe un perfil "ideal" para el profesorado de lenguaje? ¿la enseñanza de la lengua es asunto únicamente de lingüistas? En este trabajo analizo algunos datos que muestran los perfiles académicos

del profesorado de lenguaje en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, institución que tomo como referente para estas reflexiones.⁵

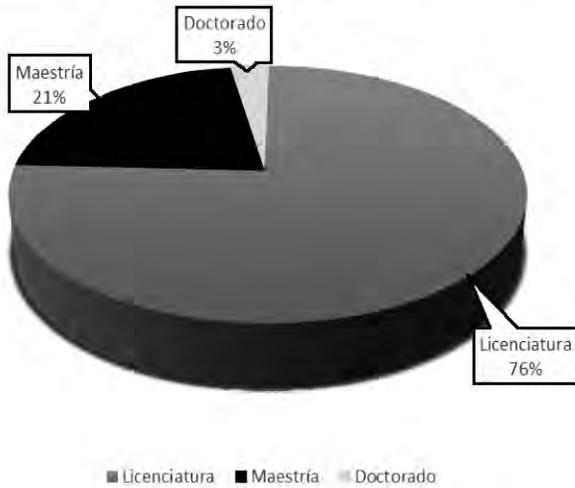
En el mapa curricular del CCH, la principal materia dedicada al lenguaje es el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), que es obligatorio durante los primeros cuatro semestres, con seis horas semanales. A partir del quinto semestre, los alumnos pueden elegir entre las siguientes materias optativas del Área de Talleres y Comunicación: Griego, Latín, Lectura y análisis de textos literarios, o Taller de comunicación, Taller de diseño Ambiental y Taller de Expresión Gráfica, a las que se les asignan cuatro horas semanales respectivamente. Es notable la importancia que se le confiere al TLRIID en la formación del alumno, ya que ninguna otra materia tiene tantas horas a la semana; si sumamos a esto el hecho de que es una materia obligatoria durante cuatro semestres, es de suponer que los profesores de estos cursos sean un grupo muy grande. Pues bien, actualmente los docentes del TLRIID suman la cantidad de 788 entre profesores de asignatura, definitivos y de carrera⁶. De ellos, el 76% tiene licenciatura, el 21% tiene maestría y el 3% cuenta con doctorado (ver gráfica 1).⁷

5 La Educación Media Superior en México se constituye por el bachillerato técnico, el bachillerato tecnológico y el bachillerato general; el bachillerato absorbido por las Universidades públicas pertenece al bachillerato general. Este último es el más numeroso de los tres tipos: cubre la cantidad de 11,744 escuelas frente a las 1,317 del bachillerato técnico y de las 2,929 del bachillerato tecnológico. Secretaría de Educación Pública (2014, última actualización). Principales cifras del *Sistema Educativo Nacional 2012-2013*, pp. 44-45. No afirmo que el CCH sea representativo del sistema porque es parte de la Universidad más prestigiosa de México; desde ese punto de vista, se puede decir que es un bachillerato privilegiado. Sin embargo, por ser uno de los bachilleratos universitarios más grandes del país, analizar algunos elementos de su planta docente en el área del lenguaje puede arrojar datos significativos que sirvan como punto de partida para llevar a cabo otras investigaciones.

6 Para la mejor comprensión de los datos, y para centrarme en mi propósito que es conocer al profesorado de lenguaje, trabajo únicamente con los docentes de TLRIID; sin embargo, hay que tener en cuenta que es muy probable que, además de esta materia, estos docentes pueden estar impartiendo alguna de las materias optativas de las que hablaba líneas atrás. Por ello no creo que, en su totalidad, en el área de Talleres (que incluye las materias de Lengua, Literatura, Latín, Griego y Comunicación) hayan mucho más profesores y profesoras que los que hemos contemplado.

7 Agradezco especialmente a Alberto Ávila Ramos, quien amablemente me proporcionó los datos para el presente artículo.

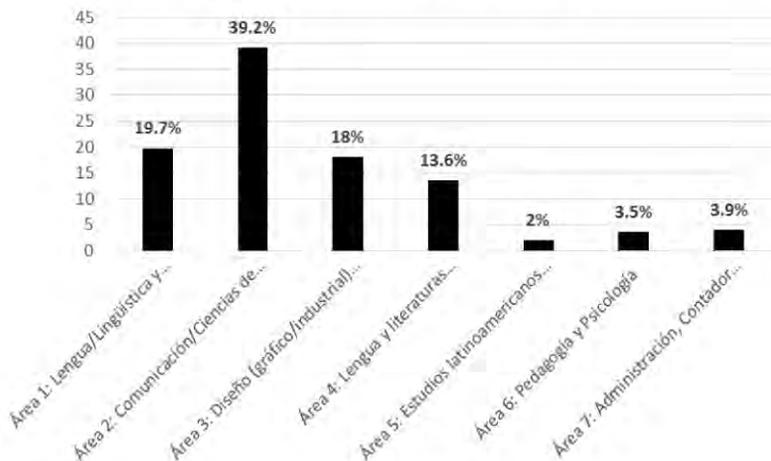
Profesores de TLRIID por nivel de estudios
Total: 788



Gráfica 1. Profesores de TLRIID por nivel de estudios. Fuente: Secretaría de Informática, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (DGCCH/UNAM), 2015.

A partir de la lectura de este primer dato, podemos entrever que los posgrados empiezan a cobrar cierto peso a la hora de hablar de las formaciones disciplinares y/o didácticas del profesorado de TLRIID en el CCH, ya que un 24% es un porcentaje nada despreciable. Sin embargo, para continuar con la línea argumentativa que contribuiría a fundamentar un cambio curricular en las licenciaturas, habrá que ver de qué licenciaturas se trata. Para comprender mejor las formaciones académicas de los docentes, veamos en principio cuáles son las licenciaturas que estudiaron (gráfica 2).

Licenciaturas de los profesores de TLRIID por área de conocimiento

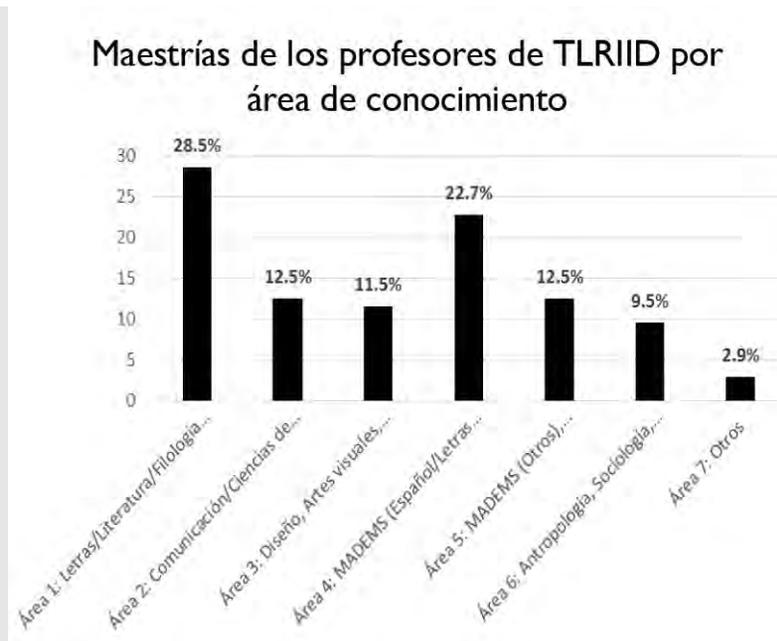


Gráfica 2. Licenciaturas de los profesores de TLRIID por área de conocimiento. Fuente: Secretaría de Informática, DGCCH/UNAM, 2015.

En principio es necesario aclarar que las agrupaciones por áreas están relacionadas con campos muy específicos, porque agrupar mediante categorías mayores como las áreas del conocimiento no aportaría mucho a los propósitos de este trabajo. Las carreras que incluye cada área son las siguientes: Área 1: Lengua/Lingüística y Literatura (hispanica), Área 2: Comunicación/Ciencias de la comunicación y/o Periodismo, Área 3: Diseño (gráfico/industrial) y/o Comunicación visual/gráfica, Artes visuales, Arquitectura, Urbanismo, Área 4: Lengua y Literaturas modernas (alemanas, inglesas, francesas), Letras clásicas, Literatura dramática y teatro, Área 5: Estudios latinoamericanos y Filosofía, Área 6: Pedagogía y Psicología, Área 7: Administración, Contador público, Derecho, Relaciones internacionales y Sociología.

La primera lectura que ofrece la gráfica 2 es que hay profesores de más de un área del conocimiento entre los profesores de lenguaje (la mayoría de Ciencias Sociales y Humanidades). El segundo dato interesante es que las licenciaturas predominantes son las de Comunicación y/o Periodismo, que concentran al 39.2% del total de profesores del TLRIID (en cifras absolutas son 234), y son prácticamente el doble que los que supondríamos son los profesores por antonomasia de lengua: los que estudiaron Lengua y Literatura hispanica. Éstos apenas constituyen el 19.7% del total (118 en términos absolutos). Entre ambas áreas, se suma casi un 58.9%, que conforma la mayoría de los profesores de la materia que nos ocupa. Le sigue en porcentaje el área de Diseño, Artes gráficas, Arquitectura y Urbanismo con un 18%; son más profesores que los que estudiaron Lengua y Literaturas modernas (alemanas, inglesas, francesas), Letras clásicas, Literatura dramática y Teatro, que constituyen sólo un 13.6% de total de profesores que cuenta con licenciatura.

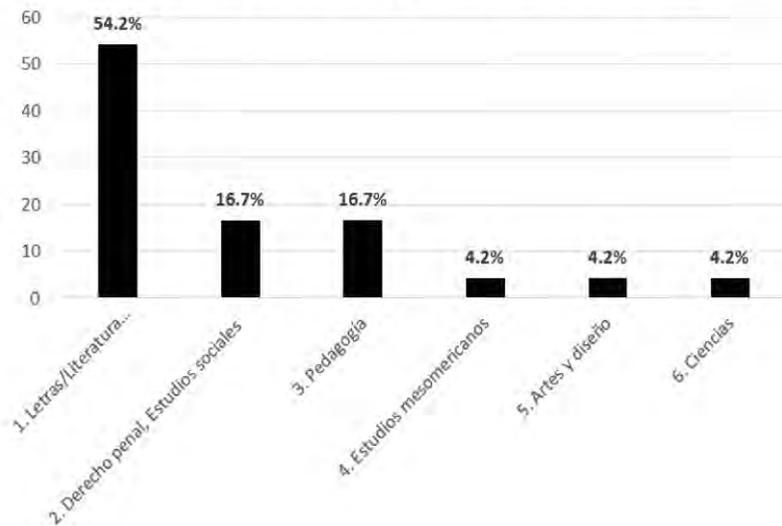
En cuanto a los posgrados se dibujan también interesantes datos, sobre todo en el nivel de maestría. Veamos las gráficas 3 y 4:



Gráfica 3. Maestrías de los profesores de TLRIID por área de conocimiento. Fuente: Secretaría de Informática, DGCCH/UNAM, 2015.

NOSOTROS

Doctorados de los profesores de TLRIID



Gráfica 4. Doctorados de los profesores de TLRIID. Fuente: Secretaría de Informática, DGCCH/UNAM, 2015.

Para finalizar, revisaremos los datos más relevantes de los profesores de TLRIID con posgrado. En el nivel de maestría, el 28.5% de los profesores (48 en términos absolutos) estudiaron alguna maestría de especialización en la disciplina: *Letras/Literatura/Filología (españolas/latinoamericanas/hispánica, etc.)* o *Lingüística*; le siguen los que estudiaron la *Maestría en Educación Media Superior en la especialidad de Español o Letras clásicas*, es decir, los que optaron por la didáctica específica del área. En el nivel de doctorado se observa una tendencia hacia la especialización disciplinar, ya que el 54.2% (13 en números absolutos) de los profesores de TLRIID que cuentan con doctorado, lo estudiaron en *Letras/Literatura (iberoamericana/hispanoamericana, etc.)*.

Reflexiones finales

Es indudable que uno de los temas perentorios en políticas e investigaciones educativas es la formación docente, sobre todo en el nivel educativo que nos ocupa: el medio superior. En este artículo he tratado de partir de la necesidad de conocer los perfiles académicos del profesorado de TLRIID del CCH para reflexionar sobre la problemática que entraña dicha profesionalización. Esta discusión ha de cimentarse articulando las necesidades



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

propias del conocimiento escolar con las del conocimiento académico universitario, ya que como refiere Gustavo Bombini: “Los procesos de selección de conocimientos para la cultura escolar responden a intereses no sólo epistemológicos propios de su campo sino a coordenadas más complejas resultantes de múltiples factores sociales, políticos, culturales e idiosincráticos”.⁸

Si –como he defendido al inicio de este trabajo– en la formación del profesorado del nivel medio superior han de involucrarse las universidades (al ofrecer salidas didácticas desde la licenciatura), es indudable que habría que re-pensar cómo se construye y enseña ese objeto de conocimiento llamado ‘lengua’ desde allí.

Quizá el tema de la legitimidad del campo disciplinar atribuido a las licenciaturas en Lengua y Literatura ha tenido que ver con una idea sobre el conocimiento estructural e histórico de la lengua (y la literatura). Y si, como ha dicho en reiteradas ocasiones Carlos Lomas: “...la educación lingüística no sólo ha de favorecer la adquisición de un cierto saber sobre la lengua, sino también –y sobre todo– el aprendizaje de las destrezas y de las habilidades que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa de las personas”⁹, cabría preguntarnos si el campo de la docencia en lengua, bajo este enfoque, no podría abarcar también a las licenciaturas en Comunicación (y/o Periodismo).¹⁰

Esta naturaleza ecléctica de la enseñanza a la que alude Bombini no sólo ayuda a comprender el carácter de las resistencias o continuidades hacia determinados enfoques o métodos entre el profesorado, sino que también es esperanzadora respecto de todo lo que puede recuperarse para repensar el objeto de estudio de la materia que nos ocupa (por ejemplo la contribución del enfoque comunicativo que amplía la noción de texto, y que en consecuencia propone la útil distinción entre lo adecuado y lo correcto en el uso del lenguaje, que podría ir más allá del malentendido e infértil debate sobre el presunto destierro de la gramática en los programas).

8 Gustavo Bombini, “Introducción. Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente” en *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Biblos, 2012, p. 21.

9 Carlos Lomas, “Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos en la educación lingüística”, en *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, Octaedro, Barcelona, 2014, p. 37.

10 Discusión aparte merece el enfoque disciplinar manifiesto en determinado periodo. En ese momento, en México y en Argentina, al menos, asistimos al paso del enfoque comunicativo al de las prácticas sociales del lenguaje. Sin embargo, hace mucho tiempo que sabemos –gracias a la etnografía del aula– que por fortuna la enseñanza no se da en un efecto de cascada donde la prescripción curricular marca la pauta del trabajo del profesor; ya que en éste se conjugan tradiciones de teorías y de prácticas que dan cuenta “...del carácter en cierto sentido ecléctico de la enseñanza”. Bombini, Gustavo “Introducción. Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente” en *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Biblos, 2012, p. 16.

Parece que, al menos en las propuestas curriculares, se postulan nuevos paradigmas en cuanto a la enseñanza de la lengua se refiere. Habría que preguntarnos cuánto pierden los programas de licenciatura en Lengua y Literatura, así como de Comunicación y Periodismo, al no incluir estas perspectivas en sus programas de estudio. Vale la pena, pues, cuestionar si no es a las universidades a quienes les corresponde afrontar el reto de superar la brecha entre el conocimiento escolar y el académico-disciplinar.

Es quizá en el tratamiento que en la Universidad se le dé al objeto 'lengua', donde se pueda lograr ese giro copernicano para que, frente a los avances, retrocesos y malas interpretaciones de las reformas curriculares, podamos asumir la cautela que expresa Emilia Ferreiro de cara a "un modelo de capacitación (correcto en lo conceptual) [que] aparezca como inadecuado frente al pragmatismo de la inmediatez"¹¹. Frente al tiempo infinito que supone la enseñanza de ese hermoso objeto que es la lengua, hay que prevenirnos contra cualquier intento de "efectismo" de un único modelo supuestamente más exitoso.

Referencias

Bombini, Gustavo, "Introducción. Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente" en Bombini, Gustavo (Coord.), *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2012.

Díaz, Celia, Gracida, Ysabel y Sule, Tatiana, "Luces y sombras de la educación lingüística

¹¹ Emilia Ferreiro, "Prólogo" en Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, SEP, 2001, p. 15.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

- en México" en Lomas, Carlos (Coord.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona, Octaedro, 2014, pp. 176-188.
- Ferreiro, Emilia, "Prólogo", en Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, SEP, 2001
- Hargreaves, Andy, "En conclusión: nuevas formas de pensar sobre los docentes y el tiempo", en Adelman, Nancy E., Panton Walking Eagle, Karen y Hargreaves, Andy (Eds.), *Una Carrera contra el reloj. Tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la reforma escolar*. Madrid, Akal, 2003.
- Hargreaves, Andy, *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva* [trad. De Ángeles Mata], Barcelona, Octaedro, 2003.
- Lomas, Carlos, "Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos en la educación lingüística", en Lomas, Carlos (Coord.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, Barcelona, Octaedro, 2014, pp. 37-66.
- Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (volumen I), Barcelona, Paidós, 1999.
- Secretaría de Educación Pública (2014, última actualización). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*. pp. 43-48. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf (consultado en octubre de 2015).
- Secretaría de Informática, DGCCH/UNAM, 2015.

La **TUTORÍA** desde las **abordada**

Alberto Francisco Sandino Hernández

Recibido: 3/agosto/2015

Aprobado: 5/octubre/2015

asignaturas de

FÍSICA I y II

Resumen:

En este artículo se presenta una propuesta de acción tutorial para la materia de Física del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). El objetivo de la propuesta es lograr que el alumnado mejore su ortografía y redacción así como concientizarlo de la importancia de referenciar ideas ajenas en la realización de sus textos y así evitar el plagio académico en auge en nuestros días.

Palabras clave: Tutorías, ortografía, redacción, plagio académico.

Abstract:

This article presents a tutorial action proposal within the Physics courses of the College of Sciences and Humanities (CCH). The proposal aims to ensure that students improve their spelling and writing, as well as making aware them of the importance of referencing ideas of others in the accomplishment of its texts and thus prevent academic plagiarism, very booming nowadays.

Keywords: Tutoring, spelling, writing, academic plagiarism.



Introducción

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2011



El uso de las redes sociales, permitido en la actualidad una comunicación rápida y eficiente entre individuos en distintos espacios. Por medio de éstas no solamente es posible el diálogo entre personas sino también el intercambio de música, videos, documentos o datos, reduciendo así el tiempo o esfuerzo físico que ello conlleva. Desafortunadamente existe y ha ido en aumento, un uso poco ético y profesional de las redes, esto se ve reflejado desde la deformación del lenguaje y la falta de referencias tanto informativas como académicas hasta la ausencia de valores éticos y morales. La población más joven es vulnerable a este tipo de situaciones ya que hace uso continuo y poco consciente de las mismas. Por ello es importante y urgente hacer énfasis, como profesores y tutores, de esta situación a través de distintos planes de acción enfocados a cada de las problemáticas. En concordancia con los principios del Colegio de Ciencias y Humanidades: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer, así como de los aprendizajes de las asignaturas de Física I y II, se presenta la siguiente propuesta de acción tutorial que tiene como propósito incidir en el mejoramiento de de los alumnos en ortografía y redacción de textos, cita de referencias académicas como forma para combatir el plagio intelectual así como trabajar también la parte actitudinal del grupo tutorado promoviendo valores como el respeto, la solidaridad y la honestidad, sin dejar de lado el logro de los aprendizajes asociados a la materia de Física. Esta propuesta está dirigida principalmente a profesores de nuevo ingreso y que inician su labor tutorial dentro del Colegio.

Actividad tutorial

La actividad tutorial está conformada por cuatro momentos que se llevarán a cabo a lo largo del semestre; cada tutor la adecua sus tiempos y espacios. En cada uno de los momentos se obtendrá un producto que reflejará el avance de los alumnos en los siguientes tipos de aprendizaje:

1. Disciplinar: al comprender hechos, conceptos y teorías.
2. Procedimental: al llevar a cabo investigación con diversas fuentes y formulación de hipótesis así como análisis de resultados experimentales.
3. Actitudinal: al mostrar respeto, tolerancia, solidaridad, honestidad y responsabilidad cuando se las actividades indicadas por el profesor-tutor.

El primer momento de la acción tutorial es solicitar a los alumnos la realización de una bitácora col¹, de cada una de las clases de Física I ó II. De manera individual, se recabará información de las mismas a través de tres preguntas, mostradas en el siguiente esquema:

¿Qué pasó? Información externa	¿Qué sentí? Información interna emocional.	¿Qué aprendí? Información interna cognitiva
El alumno responde esta pregunta al redactar de manera detallada, lo sucedido durante la clase. Esto permitirá al profesor conocer que aspectos de la clase son los más importantes para el alumno y así considerarlos para la planeación de futuras clases.	Es importante conocer el estado de ánimo del alumno, ya que a partir de éste, el tutor podrá detectar posibles problemáticas tanto académicas como personales para llevar a cabo una canalización oportuna a instancias correspondientes, tales como el Programa Institucional de Asesorías (PIA), Departamento de Psicopedagogía, Jurídico, etc.	La respuesta a esta pregunta permite al profesor darse cuenta del grado de comprensión que el alumno logra de los conceptos, teorías y procedimientos estudiados durante la clase y verificar si logra el objetivo planteado en el Programa de Estudios de la materia

Figura 1. Esquema de bitácora col

¹ Bitácora para la comprensión ordenada del lenguaje[1].

Los alumnos entregarán su bitácora a la clase posterior en la que se llevará a cabo su lectura, en una sesión grupal, para lograr una retroalimentación entre los integrantes del grupo tutorado; si esto se realiza de manera continua se promoverán procesos reflexivos en ellos. También es importante que el tutor revise la ortografía y la redacción de la misma o se valga del grupo para que entre ellos revisen sus bitácoras señalando los errores ortográficos y de redacción, en un ambiente de respeto y solidaridad entre el grupo. Otra variante, es que cada alumno revise su bitácora y señale al profesor los errores cometidos promoviendo así el valor de la honestidad.

El segundo momento consiste en que el tutor solicite a los alumnos leer el artículo "*Fusilar*" no es un arte, es un fraude², que se localiza en consultar la página de internet *Ética Académica*³ de la UNAM; investigará sobre algunos casos de plagio académico tanto nacionales como internacionales. Una vez recabada la información, el profesor organizará un debate entre los integrantes del grupo tutorado, logrando una retroalimentación entre ellos por medio de las opiniones emitidas para posteriormente obtener conclusiones, las cuales serán plasmadas por escrito en su cuaderno, ya sea de manera individual o en equipo. El objetivo es que los alumnos reflexionen sobre la importancia de la referenciación bibliográfica así como las consecuencias que conlleva plagiar.

Una vez que se ha trabajado con la redacción y la ortografía así como con el uso de referencias en los textos, el tercer momento de esta acción tutorial consistirá en que los alumnos apliquen lo aprendido en los dos momentos previos, a la elaboración de reportes de actividades experimentales realizadas durante el semestre en la materia de Física. El formato de los reportes será a criterio del profesor, de manera particular, en este tipo de actividad se solicita al alumnado que utilicen el esquema V de Gowin⁴, ya que permite explicitar la relación entre conceptos, teorías y principios con la formulación de hipótesis, obtención de datos y análisis de los mismos, para así llegar a las conclusiones de la actividad experimental. Por otro lado, la actividad experimental, al realizarse en equipo, promueve valores como la solidaridad, el respeto y el trabajo colaborativo, mientras que con el esquema V se refuerzan los conocimientos disciplinarios

2 Landeros Bobadilla, M. Á. "Fusilar" no es un arte, es una fraude. Oriente Informa no. 781. CCH Oriente UNAM. 2014.

3 Disponible en: <http://www.eticaacademica.unam.mx/index.html>

4 Esquema que nos permite relacionar el dominio conceptual y metodológico para así dar solución a una problemática o resolver una pregunta relacionada a un fenómeno dado[2][3].

y la metodología de la asignatura, acordes con el aprendizaje marcado en la primera unidad del programa de Física I: “Conoce elementos de la metodología experimental que utiliza la física para explicar fenómenos”⁵. En el mismo esquema, es importante dar referencia o crédito a los conceptos, postulados y leyes mencionadas en la parte conceptual, a través de los consejos dados por el artículo “*Fusilar*” *no es un arte, es un fraude*, evitando así el plagio académico. Por otro lado, el tutor deberá indicar a los integrantes de los equipos que revisen entre todos, la ortografía y la redacción presentes en el esquema V (Figura 2).

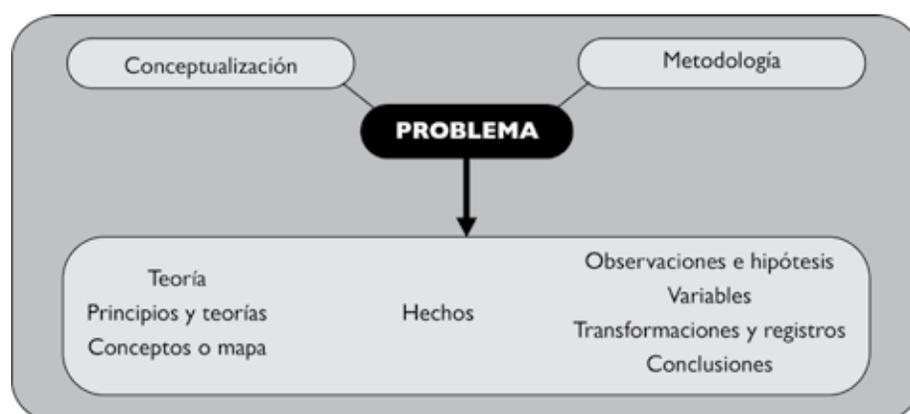


Figura 2. Esquema V de Gowin.

Como último momento, el tutor llevará a cabo un debate grupal para discutir la trascendencia de la ortografía y la redacción de los textos así como la referencia de fuentes bibliográficas dentro de las materias del Plan de Estudios del Colegio concientizando así al grupo de la transversalidad de los aprendizajes entre las asignaturas impartidas en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Cabe resaltar que esta acción tutorial cumple con tres objetivos del Programa Institucional de Tutorías (PIT)⁶, dos de manera explícita:

“Coadyuvar al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos en todas sus materias”.

“Promover acciones orientadas a fortalecer la responsabilidad y autonomía de los estudiantes en concordancia con el Modelo Educativo del Colegio”.

y uno de manera implícita:

“Contribuir a la disminución de los índices de reprobación, rezago y deserción escolares, con particular atención al turno vespertino”.

5 Programas de Estudio de Física I a IV. Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM. 2004.

6 Programa Institucional de Tutoría. CCH UNAM. 2013.

Comentarios finales

Hasta ahora se ha llevado a cabo esta actividad con distintos grupos de Física I, tanto del turno matutino como del vespertino, obteniendo los siguientes resultados cualitativos: al inicio los alumnos presentan resistencia, argumentando que la redacción y ortografía no tiene relación alguna con la materia de Física, sin embargo, al final de semestre llegaron a establecer un vínculo con lo aprendido en la materia Taller de Lectura y Redacción y los reportes experimentales, no sólo de Física sino de cuales quiera de las materias del Área de Ciencias Experimentales. Además, los alumnos logran una mejoría en la ortografía y redacción de sus textos, gracias a la revisión continua de la bitácora col. En cuanto a la implementación de la V de Gowin, los alumnos consiguen establecer relación entre la parte experimental y la parte teórica, logrando así los aprendizajes disciplinares de la materia. Por otro lado, ellos también llegan a ser conscientes de la importancia de citar fuentes bibliográficas y dar crédito a ideas ajenas a ellos. Además, la lectura de la bitácora col ha permitido detectar hasta el momento, solamente casos de alumnos con problemas de comprensión así como de falta de interés hacia la materia, canalizándolos así al PIA, asimismo es posible conocer el estado de ánimo de cada alumno. Por último, se considera importante poder lograr una medición cuantitativa utilizando instrumentos de medición adecuados para poder recabar información y así respaldar los resultados cualitativos para presentarlos posteriormente en un artículo.



Referencias

Blog *Habilidades del Pensamiento*, Universidad Veracruzana. Consultado el 9 de diciembre de 2014.

Disponible en:

http://habilidadesdelpensamientouv.blogspot.mx/2009/10/I_1950.html

La evaluación de la organización de los conocimientos. Material del Curso Evaluación de los Aprendizajes en Ciencias. México, UNAM-CCH Azcapotzalco, 2013.

Palomino Noa, W. *El Diagrama V de Gowin como instrumento de investigación y aprendizaje*, Cusco, I.S.P.P. Santa Ana. Qullabamba, 2003.

FUNDAMENTOS PARA una enseñanza COMUNICATIVA del LENGUAJE*

Recibido: 3/agosto/2015
Aprobado: 5/octubre/2015

Ma. Isabel Gracida Juárez**

A lo largo de poco más de dos décadas, una de las mayores inquietudes de quienes enseñan lengua y literatura ha sido entender el carácter didáctico del llamado *Enfoque comunicativo* que, en la superficie nacional, tuvo su aceptación oficial en los currículos de la educación básica y del bachillerato desde el año 1993.

Las muchas reflexiones en torno a una forma de enseñanza que dejaba de lado un carácter meramente prescriptivo de la enseñanza de la lengua y estrictamente cronológico y lineal en la literatura, han dado lugar a distintos debates y quehaceres que todavía no han tenido mas que conclusiones parciales.

Y es que no ha habido una evaluación más orgánica respecto a los efectos de la enseñanza con este enfoque (o enfoques) aunque sí muchos prejuicios y deliberaciones que tienen fundamentos falsos o poco sólidos en los que únicamente se ataca una parte del problema y se dejan de lado una suma sustanciosa de consideraciones de diverso signo respecto a una forma de enseñar lengua y literatura que debe verse como un todo, más de volumen, para poder mirar diversos ángulos de una problemática que no es lineal ni unívoca.

* Coordinado por Carlos Lomas, Barcelona, Graó, 2015.

** Profesora de T.C., Titular "C", definitiva, CCH Vallejo

PARA AMPLIAR LA MIRADA

El libro coordinado por el especialista español Carlos Lomas, *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* publicado en abril de 2015 por editorial Graó en Barcelona es, sin duda, un material de necesaria consulta para quienes en el aula se dedican a la enseñanza de la lengua y de la literatura. El estudioso rescata algunos textos clave en torno al Enfoque Comunicativo y, por primera vez en español, nos pone en contacto con uno de los textos clásicos de Jean-Paul Bronckart para tener una mirada de conjunto sobre el tema.

Como lo afirma el estudioso y profesor de lengua, Carlos Lomas, al adoptar un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua se inició “en su día un giro copernicano en las maneras de entender la educación lingüística y literaria en las aulas de la educación obligatoria y del bachillerato”. Un enfoque y una enseñanza que proceden de años de trabajo y estudio de distintas ciencias del lenguaje que se traducen en un *saber hacer cosas con las palabras*.



El contenido de los distintos capítulos del libro son un recorrido no para dar por zanjado el tema sino para ir hacia distintas fuentes que lo abordaron en su momento en variadas latitudes geográficas y que vieron ángulos complementarios al fenómeno del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua y de la literatura. El itinerario que traza el libro de Lomas, como dice el título del libro, va hacia los fundamentos de la enseñanza comunicativa de la lengua obligando a mirar el pasado reciente y el presente en una especie de *continuum* que al tiempo que se muerde la cola también determina una unidad frente a la diversidad.

Es el propio Carlos Lomas quien inicia la primera parte del libro hablando precisamente de los fundamentos para la enseñanza comunicativa del lenguaje, continúa el trabajo espléndido de la especialista Amparo Tusón que pone frente a los ojos de los lectores un mapa claro y atractivo de las diferentes ciencias del lenguaje que dan soporte teórico a los diversos usos lingüísticos.



Más adelante, con el capítulo denominado *El enfoque comunicativo*, tres profesoras del bachillerato mexicano adscrito a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) hacen un esfuerzo de divulgación para colegas de la educación media-superior tratando de explicar algunos asideros teóricos que forman parte del paisaje con el que se comunican las bases del enfoque entre colegas para los usos cotidianos en el aula. Las autoras, Ysabel Gracida, María Antonieta López Villava y Guadalupe Teodora Martínez Montes, profesoras del Colegio de Ciencias y Humanidades, insisten en determinar los principios rectores del enfoque comunicativo poniendo en claro las propiedades del texto y su relación con el contexto, entre otras categorías centrales.

El trabajo de Jean Paul Bronckart es una magnífica posibilidad para definir el sentido de competencia comunicativa y sus diversos hilos con la didáctica de los discursos y de sus variados modelos. Sin duda, el rescate de un texto clásico del autor puesto a disposición de los lectores en lengua española es uno más de los aciertos del libro.

La necesaria veta que defina las particularidades de la enseñanza de la literatura se determina con el material escrupuloso de Teresa Colomer quien define la competencia literaria como uno de los ejes centrales de la formación de lectores y su relación con el texto literario y su acceso a la escritura como experiencia vital del alumnado.

Cierra el libro un artículo del propio Carlos Lomas, quien en compañía de Guadalupe Jover, evalúan los avances, las resistencias y las dificultades de las prácticas de educación lingüística en la escuela así como las alternativas de lo logrado en el aula para que sea parte de la formación ciudadana del alumnado sin dejar de lado las competencias mediática e hipertextual como formas de comunicación de nuestros días.

La recuperación de distintos trabajos que aparecen en el libro de *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* y la valoración sobre los aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua y de la literatura en la actualidad son un conjunto de posibilidades de reflexión sobre lo que día a día se hace en las aulas, lo cual permite no sólo mirar un fenómeno didáctico y teórico, que tiene más de dos décadas, para evaluar su pertinencia y su sentido en el siglo XXI con rutas pedagógicas y didácticas de diversa índole.

El libro reseñado se complementa con otro que el propio Lomas coordinó hacia finales del 2014 con el título de *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* publicado por Octaedro en Barcelona y por Flacso en México con el propósito de contribuir al debate y a la evaluación de las formas de enseñar lengua y literatura tanto en el ámbito español como en distintos países de Latinoamérica.

Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje es un material de obligada lectura para el profesorado del área de lengua y de literatura.

“Ampliar el comportamiento LINGÜÍSTICO

de los ALUMNOS”

Desde que Mijail Bajtín planteara el problema de los géneros discursivos ante la evolución de los diversos tipos de textos y de comunicación, y los clasificara de acuerdo a la complejidad cultural en que se manifiestan, su análisis sigue vigente en cuanto al estudio del habla, los géneros literarios, el lenguaje verbal y no verbal. Josefina Prado Aragonés parte de esta visión para analizar los nuevos fenómenos lingüísticos en esta nueva era de la enseñanza. Su libro, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* es una vía para encaminar al profesor a resolver sus estrategias didácticas ante esta complejidad comunicativa.

El libro de Prado Aragonés viene a llenar un vacío en cuanto al conocimiento epistemológico y didáctico en torno a las nuevas formas de leer y producir diversos textos. Está dirigido a estudiantes universitarios en el área de docencia y a profesores de lengua y literatura, fruto de su experiencia en su práctica docente y de una investigación exhaustiva sobre el modelo didáctico que propone de

Javier Galindo Ulloa





acuerdo con las necesidades educativas que demanda la compleja sociedad del siglo XXI, en la que cada vez es más relevante la heterogeneidad lingüística, cultural y social y en la que “los imparable avances tecnológicos están originando un espectacular cambio en las formas y cauces de comunicación, información y aprendizaje”.

El primer capítulo, “Didáctica de la Lengua y la literatura: fundamentos científicos y conceptos generales”, reflexiona sobre las necesidades formativas del profesor de lengua y literatura en la sociedad actual y presenta, además, las fuentes epistemológicas de esta disciplina, que justifican su especificidad y validez científica.



Desde un planteamiento científico, para Prado Aragonés se concibe la literatura como “un tipo de discurso con una función social y comunicativa específicas, la estética y la lúdica, cuya enseñanza tiene como finalidad esencial el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes”¹; más adelante define este concepto que ha sido aplicado en la actualidad en los nuevos programas de estudio de bachillerato:

Dicha competencia se basa en el desarrollo por parte de éstos de habilidades y estrategias comprensivas y expresivas que les permitan familiarizarse y disfrutar de las distintas manifestaciones literarias y de una amplia gama de textos literarios, que abarca desde la literatura de tradición oral hasta la literatura infantil y juvenil y también la llamada paraliteratura, como el cómic o la fotonovela, adecuados a su edad e intereses.²

En este sentido, el profesor que enseñe literatura debe plantear propuestas creativas para la animación a la lectura desde cómo mantener un diálogo fraterno con el estudiante hasta el acercamiento de las distintas manifestaciones literarias.

Respecto a los avances tecnológicos en la informática, que han creado un nuevo concepto de lectura y escritura, la especialista advierte que la escuela requiere una actualización del profesorado y un importante cambio de metodología, así como un nuevo enfoque de información y aprendizaje,

más acorde con la sociedad actual y con la preparación para el futuro que demandan los alumnos, ya que en el futuro, el profesor de lengua y literatura deberá no sólo alfabetizar en códigos multimedia, como complemento indispensable de los primeros, pero, eso sí, siempre desde un uso razonable y crítico.³

Así, dichos recursos –como los libros electrónicos, los diccionarios multimedia o las enciclopedias interactivas– pueden convertirse en herramientas de gran apoyo en el quehacer educativo, “brindando nuevos cauces de comunicación, cuyas posibilidades futuras son aún inimaginables”.⁴

1 Josefina Prado Aragonés, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* Madrid, La Muralla, 2011, p. 27.

2 *Ibid.*, pp. 26-27.

3 *Ibid.*, p. 30.

4 *Loc. cit.*

De ahí que a la Didáctica de la Lengua y la Literatura se le ha reconocido como una disciplina de intervención, que tiene como objetivo no sólo ampliar el saber de los estudiantes, sino también modificar “el comportamiento lingüístico de los alumnos”.

Las ciencias que constituyen las bases científicas de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se agrupan en torno a cuatro marcos conceptuales: marco lingüístico, marco discursivo y sociocultural, marco psicopedagógico y marco literario; respecto a este último, se destaca en primer lugar



las ideas constructivistas aportadas por la teoría empírica de la literatura, que convierten el acto de lectura en un proceso dinámico en el que el lector es constructor del sentido y último y definitivo del texto; las ideas aportadas por la teoría de la recepción, centradas en el acto de la lectura, que es el que actualiza el texto y le da sentido, y en el papel definitivo del lector en dicho acto como constructor de ese sentido; además de las ideas aportadas por la semiótica y especialmente la lingüística del texto...⁵

En otras palabras, el desarrollo de la competencia literaria se entiende como “la habilidad o la capacidad para producir e interpretar textos literarios, que permita al receptor llevar a cabo con éxito dicho proceso”.⁶

El segundo capítulo, “La lengua y la literatura y su integración en el currículo”, tiene el propósito de contextualizar esta disciplina en su marco de actuación concreto; en el tercero, “Didáctica de la Lengua y la Literatura desde la diversidad lingüística y la educación”, se pretende sensibilizar al profesorado sobre la necesidad de hacer frente a la realidad multicultural, presente en las aulas; el cuarto, “Didáctica para el desarrollo de las destrezas discursivas de comunicación oral”, se sitúa en el marco de la intervención didáctica, a partir del planteamiento de algunos conceptos ge-

⁵ *Ibid.*, p. 63.

⁶ *Ibid.*, p. 64.



nerales sobre la comunicación y las habilidades discursivas, en el que la comunicación oral merece una atención especial por su frecuencia de uso y funcionalidad en la vida social. El diálogo, por ejemplo, es “la forma más natural de comunicación y de socialización”⁷, que consiste en “un intercambio de intervenciones lingüísticas en el que dos, o a veces más interlocutores, alternan las funciones de emisor y receptor...”⁸; el quinto, “Didáctica para el desarrollo de las destrezas discursivas: la comunicación escrita”, tiene la finalidad de dar a conocer los principios científicos y psicopedagógicos de la enseñanza del código escrito; el sexto, “Didáctica para la reflexión metalingüística: la lengua como objeto de conocimiento”, reflexiona sobre cómo enfocar la enseñanza del lenguaje dentro del contexto propio del alumno; es decir, de “la comprensión y la producción textual y de la reflexión sobre dicho uso; no de modo teórico sino práctico”⁹; en el séptimo, “Didáctica de la Literatura y educación literaria. Literatura oral y paraliteratura: su integración en el aula”, se parte de la revisión crítica de los enfoques tradicionales de la enseñanza de la literatura, para llegar al actual planteamiento de su didáctica desde un enfoque comunicativo y constructivista y al concepto de la educación literaria; el octavo y último, “Didáctica de la comunicación en la era de la información: los lenguajes de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías”, plantea la necesidad de “la alfabetización en el contexto escolar en otros códigos y lenguajes de gran impacto en nuestra sociedad actual, los de los medios de comunicación y los de las nuevas tecnologías, con el fin de adecuar la realidad del aula a la realidad social y a las nuevas necesidades comunicativas que los escolares tienen planteadas en la actualidad”¹⁰.

7 *Ibid.*, p. 162.

8 *Loc.cit.*

9 *Ibid.*, p. 16.

10 *Ibid.*, p. 17.

PARA CUMPLIR LA MIRADA

El libro de Prado Aragonés permite al lector elegir estrategias y propuestas didácticas más afines a las necesidades del profesor ante su grupo de alumnos. Los temas son muy amplios, puesto que la autora realiza una revisión exhaustiva de los distintos enfoques de la lingüística de manera sincrónica: la evolución de la enseñanza del lenguaje y los distintos modos de comprender el lenguaje desde una perspectiva epistemológica y contextual. Cabe destacar también el estudio de la literatura en torno al diálogo, la comprensión y recreación de cualquier manifestación literaria en un sólo concepto: la competencia literaria, como una de las habilidades para comprender el sentido del texto y el resultado de esa experiencia mediante la discusión y la escritura. Este enorme ensayo de Prado Aragonés es un abanico de ideas y propuestas no sujetas a una posible verdad de la enseñanza de la lengua, sino a la libertad de elegir las diversas estrategias según las necesidades del grupo y la diversidad de clases sociales y puntos de vista en un solo espacio como es el aula. Para su consulta, el libro se encuentra disponible en las bibliotecas de los cinco planteles del CCH.

Josefina Prado Aragonés, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2011.