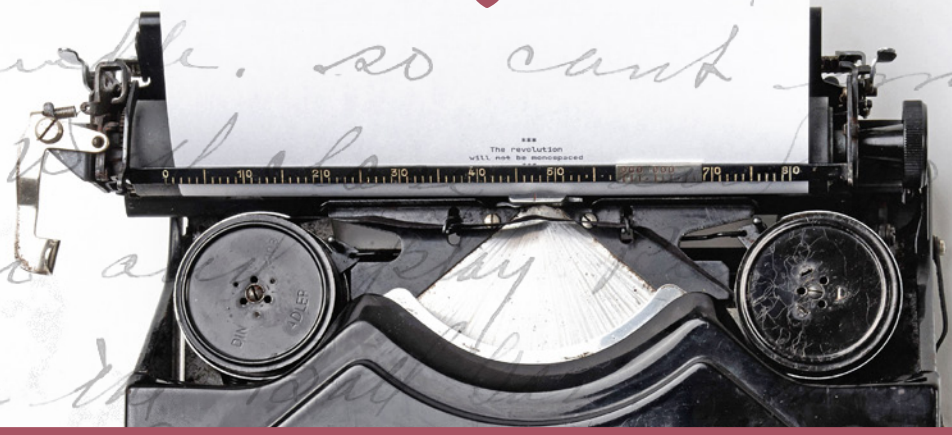
Enseñar y aprender lengua y literatura

núm. 1
Año 1. Invierno de 2021
ISSN en trámite.

EL USO DIDÁCTICO DE LAS TIC Y TAC EN EL IMPACTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19 EN EL ENTORNO ESCOLAR

La lectura y la escritura.

Exigencias para un nuevo protagonismo



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
RECTOR

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
SECRETARIO GENERAL

Dr. Alfredo Sánchez Castañeda
ABOGADO GENERAL

Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
SECRETARIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
SECRETARIO DE PREVENCIÓN, ATENCIÓN
Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA

Mtro. Néstor Martínez Cristo
DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL

ESCUELA NACIONAL COLEGIO
DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
DIRECTOR GENERAL

Mtra. Silvia Velasco Ruiz
SECRETARIA GENERAL

Lic. María Elena Juárez Sánchez
SECRETARIA ACADÉMICA

Lic. Rocío Carrillo Camargo
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Mtra. Martha Patricia López Abundio
SECRETARIA DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE

Lic. Miguel Ortega del Valle
SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Lic. Mayra Monsalvo Carmona
SECRETARIA ESTUDIANTIL

Lic. Gema Góngora Jaramillo
SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lic. Héctor Baca Espinoza
SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ing. Armando Rodríguez Arguijo
SECRETARIO DE INFORMÁTICA

Enseñar y aprender lengua y literatura

Directorio

Comité editorial:
Director | Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Coordinación | María Isabel Gracida Juárez

Consejo Editorial |
Judith Orozco Abad, plantel Sur
Carla Mariana Díaz Esqueda, plantel Oriente
Carlos Guerrero Ávila, plantel Vallejo
Gloria Hortensia Mondragón, plantel Naucalpan
Adriana Meléndez Mercado, plantel Azcapotzalco

Editor responsable | Héctor Baca Espinoza

Editor adjunto | Marcos Daniel Aguilar Ojeda

Diseño y co-edición | Mario Palomera Torres

Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades.
Año 1, número 1, invierno de 2021.

Es una publicación gratuita y semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Cd. de México, Tel. 5622 0025.

URL: *http://www.cch.unam.mx/comunicacion/eall*

Correo electrónico: **eall@gmail.com**

Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título, en trámite. ISSN: en trámite.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, teléfono: 55 5622 0025.

La responsabilidad de los textos publicados en ***Enseñar y aprender lengua y literatura*** recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución.

2021 © 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 ***Enseñar y aprender lengua y literatura***. Dirección General del CCH, 1er piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, teléfono: 55 5622 0025, correo: **eall@gmail.com.mx**

Enseñar y aprender lengua y literatura

núm. 1
Año 1. Invierno de 2021
ISSN en trámite.

ÍNDICE

5 **Presentación**
Benjamín Barajas

6 **Introducción: La lectura y la escritura. Exigencias para un nuevo protagonismo**
Isabel Gracida

9 **Enseñar lenguaje, investigar en el aula**
Carlos Lomas

17 **Enseñar poesía desde la virtualidad. Secuencia didáctica sobre una lectura de "La suave patria" de Ramón López Velarde**
Arcelia Lara Covarrubias

28 **Competencia literaria e hipertextualidad**
Carlos Guerrero Ávila

36 **La práctica lectora en el espacio digital, una reflexión desde el distanciamiento**
Gloria Hortensia Mondragón Guzmán

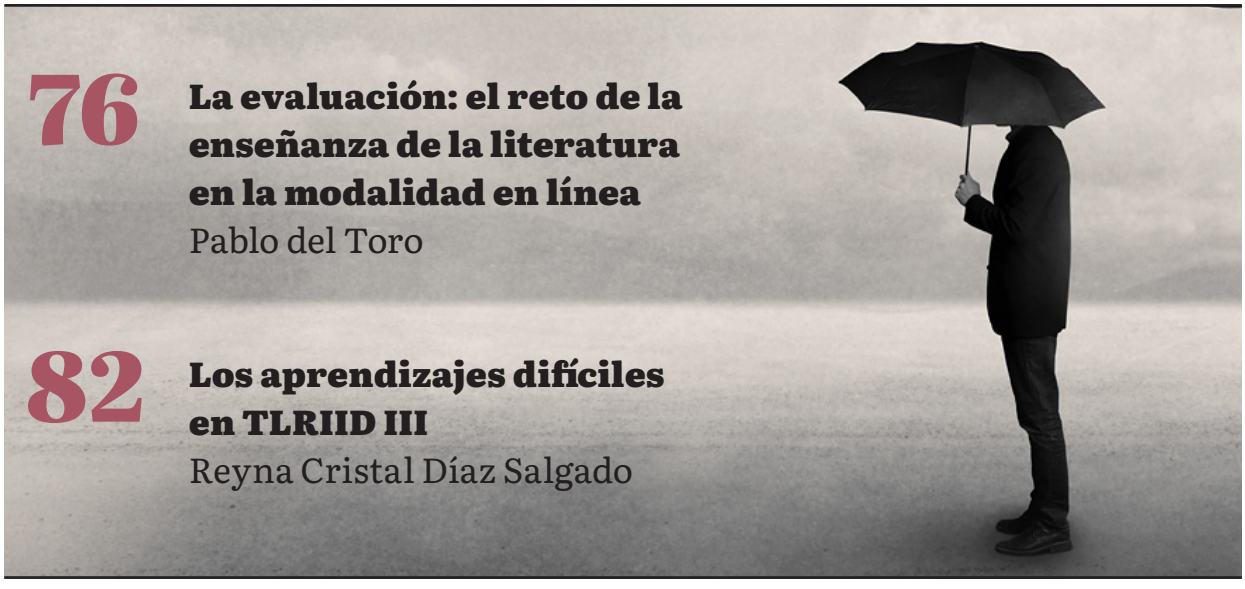
44 **Cómo acercarse a la poesía: siete sugerencias**
Asaya Leví Pérez-Peredo

54 **Secuencia didáctica: las palabras y sus posibilidades en la autobiografía literaria y el relato personal**
Ana Luisa Estrada Romero

ÍNDICE

60 **Escribir y leer: entre el placer y la tortura**
Diana Verónica Olivos Mata

68 **Un viaje con Odiseo: experiencia de lectura literaria**
Karen Dayanne León Ramírez



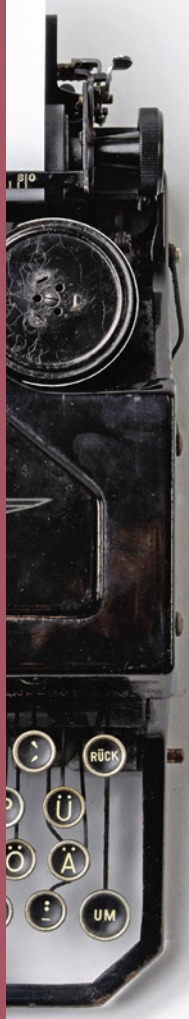
76 **La evaluación: el reto de la enseñanza de la literatura en la modalidad en línea**
Pablo del Toro

82 **Los aprendizajes difíciles en TLRIID III**
Reyna Cristal Díaz Salgado

88 **El uso didáctico de las TIC y TAC en el impacto de la pandemia del Covid-19 en el entorno escolar**
Héctor Manuel González Pérez

95 Galería de autores

PRESENTACIÓN



El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene una gran tradición en la publicación de libros y revistas que forman parte de los materiales de apoyo para la formación de alumnos y docentes. Este legado continuó a lo largo de medio siglo de existencia de nuestro bachillerato, pero, además, como parte de los festejos del cincuenta aniversario del CCH se ha intensificado la producción editorial, para dar cuenta de los aportes de este subsistema de bachillerato a la Universidad y a la Educación Media Superior nacional.

Las publicaciones periódicas contribuyen a la formación de las profesoras y profesores, y también son auxiliares muy importantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que la lectura y la escritura son actividades interdisciplinarias comunes a todas las áreas y departamentos académicos; lo cual influye en la formación curricular y no curricular de los jóvenes del bachillerato, para que continúen sus estudios superiores en el ámbito universitario.

En los documentos que dieron origen al Colegio se establecía que en cada plantel debería haber una imprenta para que los textos elaborados por los docentes y los alumnos en las aulas y laboratorios se imprimieran y divulgaran en la comunidad; en el fondo dicha propuesta pedagógica recuperaba las prácticas inducidas por el francés Célestin Freinet y más tarde, el brasileño Paulo Freire, pues a su modo, consideraban que la lectura y la escritura son actos revolucionarios que nos permiten descifrar y comprender el mundo.

El Modelo Educativo del Colegio, al enfatizar la necesidad del conocimiento y uso de la lengua materna y una lengua extranjera, enfatizó la importancia del manejo de la lectura y la escritura como medios para adquirir conocimientos en las otras disciplinas del plan de estudios, de ahí la importancia de que se lea y escriba sobre los contenidos propios de las diversas áreas del saber, pues con ello se favorece la cultura básica del alumno y se le forma no solo para el desarrollo de sus estudios posteriores, sino también para la vida.

En este contexto, la revista ***Enseñar y aprender lengua y literatura*** es una excelente propuesta para promover la reflexión sobre la enseñanza de estos contenidos, considerando que en el Colegio, a lo largo de cincuenta años, se ha acumulado un conjunto de experiencias valiosas que se deben compartir y sumar a otras nuevas prácticas derivadas del uso de las tecnologías, como son los recursos digitales, las plataformas y redes sociales, que han impactado en las tareas de enseñanza y aprendizaje sobre la lengua y la literatura.

De esta manera, la revista ***Enseñar y aprender lengua y literatura*** es una publicación actual que recupera lo mejor de una tradición y explora las propuestas recientes, para impulsar las habilidades de lectura, escritura, comprensión y análisis literario.

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades

Enseñar y aprender
lengua y literatura
Núm. 1 / Invierno 2021

INTRODUCCIÓN: LA LECTURA Y LA ESCRITURA. EXIGENCIAS PARA UN NUEVO PROTAGONISMO

María Isabel Gracida Juárez
mariaisabel.gracida@cch.unam.mx

Cuando los organismos nacionales e internacionales relacionados con la educación (y con la economía y la política) empezaron a hablar de las habilidades digitales como si el mundo fuera homogéneo, como si hubiera las mismas condiciones para toda la colectividad, empezamos a quedarnos con una serie de conceptos que, enumerados, sin más, parecían posibles o simplemente una más de las utopías, nada Rousseaunianas, que de vez en vez inundan los caminos de la educación.

Información y alfabetización digital, evaluación de la información, comunicación y colaboración, redes sociales, documentos en línea, seguridad cibernética, resolución de problemas, creación de contenidos digitales, identificación de problemas tecnológicos, uso de herramientas eficientes, entre muchos otros asuntos, y a todo ello se le añadió el entorno de la educación; el profesorado pensó que qué bien como la utopía del primer mundo, pero que qué mal con las condiciones de los países a los que les faltaba tanto para insertarse con éxito en ese mundo digital.

Y apareció la pandemia, y la necesidad y la inventiva se reunieron en una cita forzada para que aquellas habilidades más bien utópicas se le hicieran presentes al profesorado al mismo tiempo como espada de Damocles y también como una condición para repensar su trabajo docente y con ello iniciar algunas más de las angustias cotidianas que ahora tenían la cara de la "modernidad" impuesta por un contexto que se antojaba casi apocalíptico.

Las series televisivas, las cintas de ciencia ficción, el imaginario de tantas y tantos escritores desde Mary Shelley hasta Ray Bradbury y muchos más no nos preparó para entender una realidad que no tenía asideros en la ficción y que estaba tocando puertas todos los días con la angustia de ser abordado por una circunstancia para la que el encierro no siempre fue el antídoto.

Y dentro de la "nueva realidad" nos vimos sin asideros suficientes, con miedos exagerados, con angustias cotidianas, con pérdidas irreparables que, sin embargo, no eran suficientes para hacer a un lado la vida cotidiana, el trabajo, la escuela. Día a día tu-

vimos que repensarnos para proseguir con nuestras actividades y, quienes somos docentes y creemos en ello más que en otra cosa, repentinamente nos vimos concernidos por todas esas *habilidades digitales* que oíamos y practicábamos con insuficiencias o con deseos de aprender, pero que no considerábamos elementales, sino que añadían nuevas formas de relacionarnos con un alumnado adolescente que según se decía, nos rebasaba en el dominio de la tecnología.

Esta pandemia también ha servido para tirar mitos, para comprobar que la noción de nativos e inmigrantes digitales ya no cuadra con la realidad, para romper con las etiquetas de las generaciones que eran de una manera y no de otra de acuerdo más con criterios mercantiles que propiamente educativos. De repente, nos encontramos todos en una circunstancia en la que aprender en la virtualidad nos dejaba sin piso, nos forzaba a reinventarnos para enseñar y aprender de otras maneras, con tareas complementarias que quizá desdeñábamos por desconocidas.

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Las habilidades comunicativas ya no sólo se centraban en las formas tradicionales de leer, escribir, escuchar o hablar; de hecho, la comprensión y la producción orales se han reducido a mínimas expresiones desde una virtualidad que todavía no nos dota de herramientas suficientes para que desde la distancia podamos intervenir de otra manera en esas aulas que no lo son pese a que se quiera que así sea.

Tanto el alumnado como el profesorado nos vimos atrapados en un aprendizaje en línea para el que ninguna de las partes tenía las suficientes estrategias de trabajo que hicieran seductor el quehacer mutuo. Se pueden llenar ya muchas páginas de anécdotas, de simulaciones, de agresiones, de angustias de ambos lados de la pantalla que han sido producto de una difícil circunstancia en la que los docentes hemos tenido que hacernos fuertes, adoptar y adaptar al medio digital lo que los programas de estudio nos piden, aunque al mismo tiempo se carezca de muchas de las herramientas que, en la presencialidad, eran el pan de cada día de nuestro ejercicio docente.

Todas las asignaturas presentan dificultades de distinto rango para elaborar sesiones de trabajo en las aulas virtuales, en el caso de quienes atendemos grupos de lectura, redacción e investigación documental, la lejanía de los interlocutores jóvenes ha profundizado las angustias de muchos de quienes hemos invertido tres veces más en prepararnos, en generar ejercicios, seleccionar lecturas y ejercitar a distancia diversas producciones que den sentido a algunos aprendizajes.

Sabemos que enseñar y aprender son tareas complementarias y que el arribo a un mundo de la comunicación digital no se da en automático; requiere de distintos esfuerzos, aprendizajes, condiciones para poder intercambiar con el otro un diálogo suficientemente fructífero que permita abrir interrogantes de todo tipo para buscar también respuestas adecuadas a las nuevas formas de comunicación. Hay una transformación de las textualidades que organiza diversas maneras de comprensión, producción y distribución textuales para obtener nuevas formas y experiencias comunicativas en diversos géneros textuales que van más allá de lo que el currículum sugiere; formas interactivas que requieren del diálogo, de la participación de las partes para producir sentido.

Nos hemos vuelto clientes de las trasnacionales, de los productores de aplicaciones que permiten conseguir una interactividad que no necesariamente tiene propósitos que vayan más allá de lo emergente; la transformación tecnológica se ha centrado más en la hegemonía de ciertos productos para la resolución de lo inmediato, que en instrumentos en los que realmente se consigan aprendizajes a profundidad. Si bien los nuevos formatos textuales y discursivos han llegado para quedarse, es necesario preguntarnos si no los estamos o los estaremos utilizando sólo para dar una forma al ejercicio docente antes de conseguir en serio alguna clase de transformación en el aula.

Y es que, la educación a distancia, igual que le educación híbrida tiene que reconocerse en la combinatoria de herramientas y recursos didácticos que realmente sirvan para construir conocimiento, un

conocimiento que más que nunca debe ser interdisciplinario, colaborativo, incluso transmedia. Pero persiste la gran pregunta, con todos los artefactos tecnológicos, ¿estamos realmente consiguiendo conocimientos, aprendizajes significativos, sacudiendo inercias, propuestas educativas con sentido o solamente estamos ante una serie de acciones, de actividades que servirán para pasar estos tiempos difíciles y volveremos a la calidez y seguridad acogedora del salón de clases tradicional que terminará por desaprovechar los retos que ya hemos empezado a pensar y quizá a vencer?

La didáctica de la disciplina está en el centro de la discusión, del debate; se abren variadas posibilidades educativas que pueden sacudir inercias, que pueden democratizar en más de un sentido la enseñanza o, por el contrario, que pueden ampliar las brechas de quienes, sin acceso a la conectividad, al derecho humano que es el derecho a internet, quedarán nuevamente al margen de los cambios ante una distribución desigual de recursos para el aprendizaje. Aquí entra como elemento de reflexión fundamental la identidad del Colegio, la presencia o ausencia de un pensamiento crítico, las nuevas formas de evaluación de los aprendizajes. Y es que la educación post pandemia se llena de nuevas exigencias y ya no puede volver a ser nunca más una mera correa de transmisión. Dice José Antonio Marina que "el objetivo de la educación es facilitar la formación de personalidades capaces de comportarse de una manera que consideramos individual y socialmente valiosa" incluso sin saber del todo qué es lo valioso.

Asoman nuevos retos, nuevos desafíos en una educación donde la presencialidad adquiere una forma líquida; cambia el sentido de docencia, de comunicación, de trabajo desde la autonomía y del propio concepto de evaluación porque no se puede evaluar todo lo que se enseña desde la distancia, desde la llamada virtualidad.

La escuela, aunque no tenga un espacio físico determinado seguirá siendo un espacio lleno de privilegios para el encuentro con los otros, con los pares, con los colegas que mantendrá su enorme capacidad de organizar la vida social.

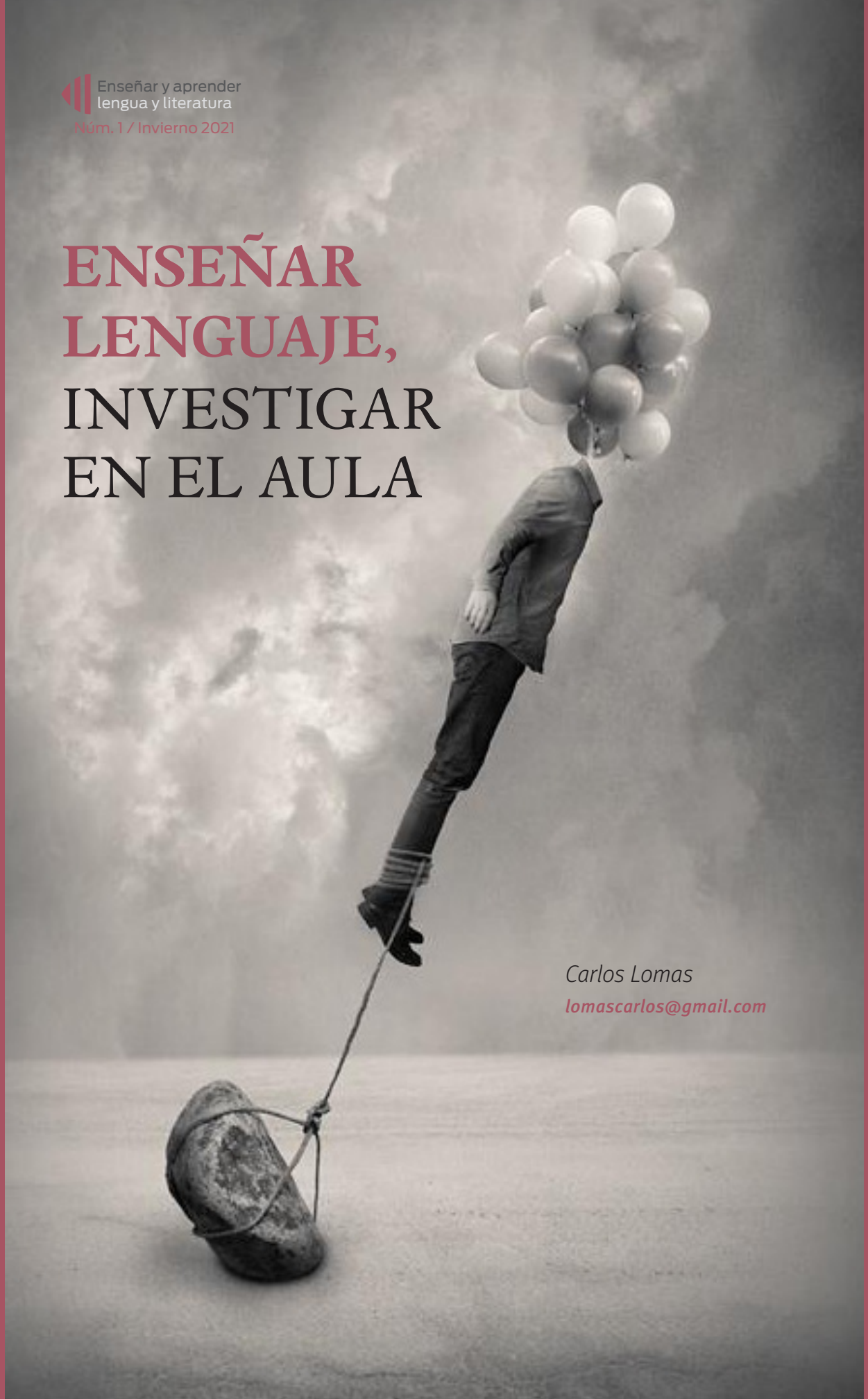
NUEVO ESPACIO PARA EL DEBATE

En el número inaugural de la revista *Enseñar y aprender lengua y literatura* se abre una magnífica oportunidad para reflexionar sobre todo lo que hemos obtenido como enseñanzas en un contexto social y comunicativo distinto. Los trabajos que se reúnen en el primer número de la publicación nos muestran la riqueza de nuestros colegas dentro y fuera del Colegio para permitir el diálogo entre pares que logra proponer excelentes textos que discurren en el pensamiento de la naturaleza del conocimiento en estos momentos y las destrezas y habilidades necesarias para una comunicación más efectiva que da sentido a las nuevas prácticas escolares aún en la virtualidad, donde el papel del docente sigue siendo fundamental ahora con el apoyo de la tecnología para imaginar otras formas de relación con la educación y el conocimiento. Como siempre sucede en el Colegio, se asoman voces categóricas, sabias, propositivas que alientan el diálogo y permiten mirar hacia otras formas de hacer, de construir el conocimiento con la claridad, reflexión y dinamismo que requiere un alumnado a quien se le ha cambiado de escenario y al que se le pide que se involucre de otra manera en su aprendizaje aún cuando todavía no se construye una arquitectura suficientemente sólida para conseguir los mejores resultados, sobre todo si no están dadas todas la condiciones.

Finalmente, para este inicio de las reflexiones y el debate en el ámbito de la lengua y de la literatura, tenemos un padrino de absoluto lujo, como lo es el magnífico especialista Carlos Lomas, quien en un acto más de generosidad abre el número monográfico para dar paso a nuestros colegas del CCH y de otros ámbitos quienes abordan desde sus distintos conocimientos y experiencias diversas condiciones del trabajo en esta etapa tan dura para todos, pero al mismo tiempo tan llena de magníficas invitaciones a la inventiva, la creatividad, el estudio, la responsabilidad y el rigor académico.

Enseñar y aprender
lengua y literatura
Núm. 1 / Invierno 2021

ENSEÑAR LENGUAJE, INVESTIGAR EN EL AULA



Carlos Lomas
lomascarlos@gmail.com

En los últimos años del siglo pasado la enseñanza del lenguaje en la educación obligatoria y en el bachillerato asistió a un giro copernicano tanto en lo que se refiere a sus objetivos educativos como a la selección de sus contenidos y al tipo de tareas o actividades que iban a protagonizar a partir de entonces la vida cotidiana en el salón de clase. Quizá como un efecto del mayor énfasis en el estudio de los usos comunicativos de las personas por parte de la lingüística contemporánea (y de ahí el auge académico de disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso o la lingüística del texto), hace décadas que la enseñanza del lenguaje ha abandonado, al menos en teoría, la idea de que enseñar lengua equivale a enseñar gramática y acepta como indiscutible una concepción de la educación lingüística de carácter comunicativo y sociocultural que entiende que el objetivo esencial de la enseñanza del lenguaje ha de ser el fomento escolar de las competencias comunicativas de la niñez, de la adolescencia y de la juventud.

El énfasis comunicativo y sociocultural de la educación lingüística es hoy un enfoque pedagógico que nadie discute en los territorios de la investigación en didáctica del lenguaje, aunque es cierto que aún sobrevive en el imaginario nostálgico de un sector del profesorado y en consecuencia en sus prácticas docentes. El enfoque comunicativo y sociocultural de la enseñanza del lenguaje es hoy el paradigma dominante en la educación lingüística y en la investigación didáctica, aunque cabe señalar que bajo ese rótulo se cobijan concepciones y maneras de enseñar no solo diversas sino también contradictorias. El concepto de competencia comunicativa que ilumina ese enfoque y que alude al conjunto de saberes, destrezas, normas y actitudes que las personas han de conocer y saber utilizar en contextos comunicativos diversos para comportarse comunicativamente de una manera adecuada, coherente y eficaz es hoy objeto de controversias didácticas e incluso políticas que van desde una interpretación funcional del concepto a otras miradas emancipadoras y críticas.

En cuanto a la educación literaria, también durante estos últimos años asistimos a múltiples controversias sobre los objetivos de la enseñanza de la literatura en las instituciones escolares. Si tradicionalmente se ha entendido, de acuerdo con el paradigma decimonónico de carácter romántico y nacionalista, que la finalidad de la enseñanza literaria era transmitir el patrimonio literario que habita en las historias de la literatura de cada país, y por tanto instruir a adolescentes y jóvenes en el conocimiento académico de las obras, autoras y autores consagrados por la tradición literaria con arreglo a los dictados de un canon indiscutible, instruyendo a la vez al alumnado en las técnicas del comentario lingüístico de los textos a partir de las aportaciones del estructuralismo y de la estilística, hoy sin embargo, en el contexto de unas sociedades multiculturales sometidas a la fascinación audiovisual y digital, el énfasis se pone en el fomento de hábitos de lectura y de actitudes de aprecio y de disfrute de los textos de

Una concepción de la educación lingüística de carácter comunicativo y sociocultural que entiende que el objetivo esencial de la enseñanza del lenguaje ha de ser el fomento escolar de las competencias comunicativas de la niñez, de la adolescencia y de la juventud

las literaturas, sin olvidar el estímulo en las aulas del uso creativo del lenguaje y de la escritura literaria o de intención literaria. En otras palabras, el acento ya no se sitúa hoy en la devoción al canon literario establecido por las historias sagradas de la literatura, el mundo universitario y la crítica especializada sino en un canon escolar que tiene en cuenta el horizonte de expectativas, los hábitos lectores, los gustos y las características subjetivas y culturales de una adolescencia y de una juventud sometidas a la seducción de esas otras ficciones y de esos otros relatos que inundan la ventana electrónica del televisor y el diluvio de información de Internet.

En este contexto de transformaciones culturales, tecnológicas y educativas cabe preguntarse una vez más sobre el papel del profesorado. A menudo se ha entendido la enseñanza del lenguaje como una lingüística aplicada al aula, por lo que para enseñar bastaba con el dominio, en mayor o menos medida, de los conocimientos acuñados por la lingüística de turno. De igual manera, la tarea de enseñar literatura estaba resuelta con un manual de historia literaria al alcance de la mano y con ciertas habilidades en el análisis filológico de los textos literarios. Sin embargo, hoy sabemos que las cosas no son tan fáciles y de ahí que sigamos a la búsqueda de respuestas a interrogantes como estos: ¿Qué debe saber y saber hacer el profesorado para enseñar a usar las palabras y otros códigos de la comunicación humana en las aulas de la educación obligatoria y del bachillerato? ¿Qué conocimientos, destrezas y actitudes han de tener quienes enseñan lenguaje y literatura en las instituciones escolares para desempeñar sus tareas docentes en coherencia con los objetivos escolares atribuidos en nuestras sociedades a la educación lingüística y literaria?

CONTRA LA DIVISIÓN DEL TRABAJO ENTRE TEÓRICOS Y PRÁCTICOS: INVESTIGAR EN LAS AULAS

El oficio de educar no es un oficio cualquiera y está sujeto, quizá como ningún otro oficio, a la complejidad de la condición humana y a las hipotecas del contexto sociocultural en que se desarrolla. Por ello, hay que seguir construyendo una manera de entender la tarea docente que se oponga a quienes defienden que quien enseña es un técnico especializado cuya función es divulgar el saber seleccionado por "especialistas" que deciden (en los currículos y en los libros de texto) qué enseñar, cómo, cuándo y de

El énfasis comunicativo y sociocultural de la educación lingüística es hoy un enfoque pedagógico

qué manera hacerlo, y qué y cómo evaluar, independientemente de los contextos educativos y socioculturales en que tiene lugar el aprendizaje escolar, de las características del alumnado y de las ideas que cada enseñante tenga sobre la función social de la educación y sobre la alfabetización de las personas

De ahí la urgencia en oponerse a esa división del trabajo, tan arraigada en la vida escolar, entre *teóricos* y *prácticos*, entre quienes *saben* y quienes *hacen*, entre quienes *diseñan* y quienes *aplican*. Por ello, la formación inicial y continua del profesorado debiera consistir "en poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza, el modo de enseñar y la coherencia entre teoría y práctica, y en la consciencia de que la labor educativa se desarrolla en contextos socioculturales más amplios (...) mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula" (Stenhouse, 1984: 197). En otras palabras, la investigación en el aula como una instancia de producción del conocimiento didáctico asociada a la práctica de las maestras y de los maestros.

Investigar en el aula e indagar sobre la práctica docente (propia y ajena) en el seno de colectivos de enseñantes sigue siendo la estrategia formativa más útil en la medida en que se trata de "una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por docentes con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales y educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar" (Kemmis y McTaggart, 1987: 9). En esta perspectiva, estamos ante una manera de entender el oficio de educar que entiende que el maestro (y la maestra) no son técnicos que difunden el conocimiento ajeno sino intelectuales que dialogan y cooperan con otros maestros y con otras maestras e indagan sobre el significado de la acción educativa en los contextos escolares y sociales en los que intervienen sin excluir los múltiples dilemas éticos a los que se enfrentan. Como señalan María Ysabel Gracida Juárez y Pamela Vicenteño Bravo (2009: 555) en el contexto del bachillerato mexicano:

> no puede ser que mientras todo se desarrolla, el aula siga pareciendo una caverna en la que solo tiene sentido enseñar descripciones gramaticales sin ningún asidero en los usos contextuales (...). La apuesta por la formación docente es para romper inercias y ello equivale a romper con algunas formas de la tradición didáctica profundamente arraigadas en el aula para favorecer la permanencia de un pensamiento crítico tanto de los docentes como de los estudiantes. El profesorado debe asumir que una buena parte de su quehacer didáctico debe cumplirse desde la investigación en el aula, desde una investigación en la acción educativa que le permita indagar sobre lo que subyace de conocimiento, de teorías, de ideología, a las prácticas cotidianas del salón de clase.

En este sentido, y frente a los modelos tecnocráticos y jerárquicos que atribuyen en exclusiva a las instancias universitarias la construcción del saber didáctico, urge vindicar el conocimiento elaborado por el profesorado en sus aulas y visibilizar en él una especificidad epistemológica que lo diferencie de la investigación universitaria al uso (Bombini y Lomas, 2019). Una investigación en didáctica del lenguaje y de la literatura de carácter innovador y democrático ha de situar al magisterio en el eje de la reflexión pedagógica y debería alejarse de las servidumbres endogámicas y de las dialécticas corporativas a las que a menudo invitan las reglas del juego académico colocando en cambio el acento en el intercambio de saberes y de experiencias surgidos al calor de las aulas de acuerdo con las reglas del juego escolar.

A menudo se ha entendido la enseñanza del lenguaje como una lingüística aplicada al aula, por lo que para enseñar bastaba con el dominio, en mayor o menos medida, de los conocimientos acuñados por la lingüística de turno

Es obvio que esta vindicación del derecho del profesorado de la educación obligatoria y del bachillerato a constituirse en sujeto activo de la investigación didáctica se encuentra a menudo con obstáculos tan difíciles de salvar como el exceso de horas de clase, la ausencia de ayudas a la investigación o la escasez de foros, jornadas y publicaciones en los que se expongan y difundan las innovaciones de enseñantes que investigan en su acción educativa... Por ello, hay que saludar con alegría iniciativas como la que surge en el Colegio de Ciencias y Humanidades en torno a la revista ***Enseñar y aprender lengua y literatura***, en la que el protagonismo ha de ser y será del profesorado del *Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación* del Bachillerato de la UNAM.

La edición de ***Enseñar y aprender lengua y literatura*** trae a mi memoria el recuerdo de mi viaje a México en julio de 2002, hace ya casi veinte años, invitado por el Colegio de Ciencias y Humanidades a través de mi colega y amiga Ysabel Gracida. Entre otras actividades, impartí en la sede de la UNAM un taller de lunes a viernes en horario de tarde dirigido al profesorado del *Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación* en el que trabajamos en torno a asuntos como el enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje y el análisis de los textos y de los contextos publicitarios en el aula. Desde entonces he vuelto a México a menudo, he aprendido del saber y del saber hacer de las maestras y de los maestros mexicanos y he gozado del afecto de innumerables personas en multitud de lugares de la geografía mexicana (Ciudad de México, Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Monterrey, Morelia, Cuernavaca, Ixmiquilpan...). México es desde entonces mi otra matria.

EDUCAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA: EL DOLOR DE LA LUCIDEZ

A las dificultades habituales con las que se enfrenta la tarea de educar se unen los efectos indeseables de una pandemia que ha mostrado con claridad en este tiempo en el que vivimos alejados de las escuelas que no hay tecnología digital ni educación a distancia que sustituya al poder de las palabras en el aula, ni plataforma en línea que sea capaz de tejer los vínculos afectivos y los aprendizajes escolares que se enhebran en el salón de clase con los hilos del hablar, del escuchar, del leer, del escribir y del entender lo que se escucha, lo que se lee y lo que se escribe.

Por ello, conviene no olvidar nunca el tejido ético y afectivo de la educación y seguir tejiendo en las aulas los saberes, las destrezas y las actitudes que hacen posible que las escuelas sean escenarios compartidos de aprendizajes, de equidad, de convivencia armoniosa y de democracia.

Aunque es bastante obvio que la educación habita entre el deseo y la realidad, entre lo que podría hacerse y lo que en verdad puede hacerse, entre lo ideal y lo posible, entre el querer y el poder (Lomas, 2015), y aunque esa obviedad trae consigo a menudo incertidumbre, desasosiego y hartazgo entre el profesorado, a quienes enseñamos lenguaje no nos queda otro afán que el de seguir creyendo en el poder de las palabras en la educación y en que

otra educación es posible y deseable. Como señala el profesor que encarna Federico Luppi en *Lugares comunes* (película dirigida en 2002 por Adolfo Aristarain) al dirigirse a unos alumnos y unas alumnas que en breve serán docentes, "hay un mandato que quiero que cumplan. Es una misión que nadie les ha encomendado pero que yo espero que ustedes, como maestros, se la impongan a sí mismos: despierten en sus alumnos el dolor de la lucidez, sin límites. Sin piedad".

Ojalá la educación contribuya y siga contribuyendo a despertar entre el alumnado el dolor de la lucidez. Si fuera así, tendrá sentido.

Referencias

Bombini, G y Lomas, C. (2019): "El oficio de enseñar lenguaje, entre los saberes escolares y los dilemas éticos", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 86. Barcelona.

Gracida Juárez, Ysabel y Vicenteño Bravo, P. (2009): "El Bachillerato: algo más que la punta del iceberg", en José G. Moreno Alba (coordinador), *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. UNAM. México.

Kemmis, S y McTaggart, R. (1987): *Cómo planificar la investigación/acción*. Laertes. Madrid.

Lomas, C. (ed). (2015): *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Flacso, México.

Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.

Enseñar poesía desde la virtualidad. Secuencia didáctica sobre una lectura de "La suave patria" de Ramón López Velarde

Arcelia Lara Covarrubias

RESUMEN

La lectura, el análisis y la interpretación del poema lírico pueden promoverse aprovechando los recursos del mundo tecnológico. Es fundamental que el docente elija una obra que esté entre sus preferencias poéticas, que haya analizado y de la que elabore diversos materiales de apoyo didáctico. La secuencia sobre "La suave Patria" que en las páginas siguientes se describe ejemplifica esta labor.

24

DE ABRIL

de **1921.** Fecha de nacimiento del poema emblemático del mexicano Ramón López Velarde.

INTRODUCCIÓN

Decir que los procesos de enseñanza y de aprendizaje son imposibles desde la virtualidad es exagerar; pero pensar que todo se soluciona mediante el uso de la tecnología también es un exceso. En todos los tiempos ha habido contentos y amargados, como dice un famoso tango. No es necesario rasgarse las vestiduras ni mesarse las barbas —quien las tenga— para defender uno u otro enfoque. La situación sanitaria se impone con brutalidad y es necesario, nos guste o no, sacar provecho de lo que puedan brindarnos los recursos tecnológicos, porque, si no es lo mejor, sí es, por lo pronto, lo más seguro para nuestra salud.

En las licenciaturas de Literatura los profesores suelen decir que cada obra pide su método crítico. Podríamos tomar la frase y adaptarla a nuestras necesidades diciendo que cada aprendizaje pide su canal. De ese vasto mundo que conforma la cultura básica de la que tiene que dotar el **Colegio de Ciencias y Humanidades** a los estudiantes que transiten por este bachillerato, hay habilidades o conocimientos que requieren su presencia en los planteles, en las aulas, en convivencia intelectual y hasta física con otras y otros jóvenes. Hay ciertas competencias a las que podríamos llamar camaleónicas, que parecen adaptarse a múltiples canales y formas de abordaje. Hay otras más que son solidarias con el universo de la virtualidad; ¿cómo cuáles?, podríamos preguntar suspicaces. La poesía, por ejemplo.

De todos los géneros literarios, la poesía y el ensayo suelen ser las dos bestias negras. El carácter anfibio de la textualidad ensayística que igual nada en las aguas de la academia que en las del arte de la palabra suele causarnos desconfianza porque su definición se nos resbala entre las manos. En cuanto a la creación lírica hemos de reconocer que estamos atravesados por todo tipo de prejuicios; desde la idea de que, por manifestar un uso de la lengua depurado e intencional, la poesía se convierte en un producto tan refinado que no se le puede tocar, hasta la de que la profusión expresiva dificulta la comprensión de un mensaje resguardado por una densa capa de velos que hay que ir rasgando con las múltiples armas de la crítica literaria que se despliegan como navaja suiza: retórica, métrica, lingüística, cultural, etc.

La Suave Patria

Ramón lópez Velarde

PROEMIO

Yo que sólo canté de la exquisita
partitura del íntimo decoro,
alzo hoy la voz a la mitad del foro
a la manera del tenor que imita
la gutural modulación del bajo
para cortar a la epopeya un gajo.

Navegaré por las olas civiles
con remos que no pesan, porque van
como los brazos del correo chuan
que remaba la Mancha con fusiles.

Diré con una épica sordina:
la Patria es impecable y diamantina.

Suave Patria: permite que te envuelva
en la más honda música de selva
con que me modelaste por entero
al golpe cadencioso de las hachas,
entre risas y gritos de muchachas
y pájaros de oficio carpintero.

PRIMER ACTO

Patria: tu superficie es el maíz,
tus minas el palacio del Rey de Oros,
y tu cielo, las garzas en desliz
y el relámpago verde de los loros.

El Niño Dios te escrituró un establo
y los veneros del petróleo el diablo.

Sobre tu Capital, cada hora vuela
ojerosa y pintada, en carretela;
y en tu provincia, del reloj en vela
que rondan los palomos colipavos,
las campanadas caen como centavos.

Dejando de lado nuestros prejuicios, encontramos que cada poema es una criatura absolutamente sensitiva, que lo mismo puede ser envite de elucubraciones intelectuales que exaltación de intensas emociones al alcance de cualquier lector. Quizás por esta cualidad es que podría parecernos que resulta disonante la afirmación de que la enseñanza de la poesía se hermana con los recursos digitales. Leer poesía se nos antoja una actividad que corresponde a esa esfera que llamamos "lo espiritual"; ser usuario activo de la red y las aplicaciones digitales pareciera, en cambio, indicar un interés por lo que sucede en el aquí y ahora.

No nos demoremos en una argumentación que podría resultar, a la postre, abstrusa sobre los vasos comunicantes que hay entre las dos prácticas. Mejor orientemos nuestros esfuerzos en pensar cómo podríamos emprender el análisis y la interpretación de un poema concreto. Para tal efecto, propongo "La suave Patria" que, a cien años de haberse escrito, ha sabido reunir lectores y lecturas tan divergentes como inclusivas. Antes, sin embargo, se precisan algunas advertencias mínimas sobre la atención de la lírica con estudiantes de bachillerato.

Todo poema que se lea en las aulas —las de nuestras escuelas o las del a virtualidad— ha de contar con ciertos requisitos. I. Ha de tratarse de una obra que conmueva profundamente al maestro o maestra, pues uno de los ingredientes imprescindibles de la comprensión de la lírica es la emoción estética que produce, es decir, no se puede comprender ni evaluar su acierto en frío. La principal vía de enseñanza de este género es el entusiasmo; el gusto por la poesía, más que declararse, se contagia. II. De preferencia hay que elegir obras escritas en la propia lengua: la poesía es particularmente sensible a la forma sonora de las palabras y a la musicalidad del verso; en una traducción el encanto auditivo se demerita. III. Sería recomendable que, además de estar en sus preferencias, el profesor o la profesora haya analizado previamente el poema, si no a profundidad, por lo menos al grado de poder dar cuenta con claridad de qué habla y cuáles son sus singularidades poéticas. IV. Algunos criterios para seleccionar las obras a tratar en el aula no son verdaderamente importantes, como la presencia de ciertos rasgos estilísticos o estructurales, o bien la extensión. Si bien es cierto que los programas indican ciertos contenidos temáticos o algunas categorías analíticas que podrían revisarse, no se puede armar un corpus de lectura a partir de consideraciones meramente formales. La extensión tampoco representa una razón válida: aunque estudiar un poema de largo aliento requiere varias clases, si los alumnos logran conectarse con la sensibilidad expresada, el tiempo empleado será una inversión productiva; lo fundamental es que en cada obra leída y analizada el grupo logre cierto grado de penetración y que se fomente la formación de lectores de poesía.

Patria: tu mutilado territorio
se viste de percal y de abalorio.

Suave Patria: tu casa todavía
es tan grande, que el tren va por la vía
como aguinaldo de juguetería.

Y en el barullo de las estaciones,
con tu mirada de mestiza, pones
la inmensidad sobre los corazones.

¿Quién, en la noche que asusta a la rana,
no miró, antes de saber del vicio,
del brazo de su novia, la galana
pólvora de los juegos de artificio?

Suave Patria: en tu tórrido festín
luces policromías de delfín,
y con tu pelo rubio se desposa
el alma, equilibrista chuparrosa,
y a tus dos trenzas de tabaco sabe
ofrendar aguamiel toda mi briosa
raza de bailadores de jarabe.

Tu barro suena a plata, y en tu puño
su sonora miseria es alcancía;
y por las madrugadas del terruño,
en calles como espejos se vacía
el santo olor de la panadería.

Cuando nacemos, nos regalas notas,
después, un paraíso de compotas,
y luego te regalas toda entera
suave Patria, alacena y pajarera.

Al triste y al feliz dices que sí,
que en tu lengua de amor prueben de ti
la picadura del ajonjolí.

¡Y tu cielo nupcial, que cuando truena
de deleites frenéticos nos llena!

1. SECUENCIA DIDÁCTICA SOBRE "LA SUAVE PATRIA"

1.1. Para abrir boca

En las asignaturas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental se encuentra, por lo menos, una unidad dedicada al texto literario; particularmente en los semestres segundo y cuarto se aborda la poesía lírica. La recomendación en estos casos es atender estas unidades a lo largo del semestre; la razón habrá que buscarla en la necesidad de dejar que el gusto literario vaya fomentándose paulatinamente, que la impresión inicial de una obra se cultive con nuevos acercamientos. La lectura de ningún texto requiere tanto una cocción a fuego lento como la del literario; diríase que el primer encuentro con la obra genera un afecto específico que exige su justificación racional, pues, precisamente ésas son las dos vertientes de las que se nutre la literatura y tanto los oficios de la sensualidad y la emoción, como los del entendimiento entran en el juego de la interpretación y la valoración.

Para ejemplificar el tipo de actividades que pueden plantearse a la hora de leer, analizar e interpretar un poema, se tomará "La suave Patria" de Ramón López Velarde. La importancia de la obra en la lírica mexicana moderna es tal no requiere mayor justificación. Sin embargo, acaso haya que recordar que este año se festeja el centenario de la publicación del poema y de la muerte de su autor; por tanto, los homenajes y los documentos de diferentes tipos que pueden encontrarse en el mundo virtual son suficientemente copiosos como para dar acompañamiento a su lectura.

Supongamos que el poema se leerá en la segunda unidad de TLRIID II, cuyo propósito: "Comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido". Si se trabaja en alguna plataforma amigable con las labores de enseñanza y aprendizaje, se recomienda crear una carpeta con archivos de diferente índole relacionados con el poema. En ésta se encontrará, de manera insoslayable, el texto completo de "La suave Patria", de preferencia en una edición validada por el mundo textual, como la del Fondo de Cultura Económica (1986: 260-262). En las actividades de inicio de la secuencia se recomienda leer íntegramente el poema en voz alta; así, el docente preparará dicha lectura que ejecutará ante el grupo en una sesión de videoconferencia. Les pedirá que anoten sus primeras impresiones y con la participación del grupo, usando una aplicación de la plataforma, por ejemplo, el pizarrón o simplemente un documento de Word, se escribirá un párrafo en el que se recuperen las ideas principales de lo que los alumnos aportaron. En esta misma sesión se pueden formar equipos que preparen la lectura de una parte del poema. La clase concluirá con la participación de los estudiantes y

Trueno de nuestras nubes, que nos baña
de locura, enloquece a la montaña,
requiebra a la mujer, sana al lunático,
incorpora a los muertos, pide el Viático,
y al fin derrumba las madererías
de Dios, sobre las tierras labrantías.

Trueno del temporal: oigo en tus quejas
crujir los esqueletos en parejas,
oigo lo que se fue, lo que aún no toco
y la hora actual con su vientre de coco.
Y oigo en el brinco de tu ida y venida,
oh trueno, la ruleta de mi vida.

INTERMEDIO
(Cuauhtémoc)

Joven abuelo: escúchame loarte,
único héroe a la altura del arte.

Anacrónicamente, absurdamente,
a tu nopal inclínase el rosal;
al idioma del blanco, tú lo imantas
y es surtidor de católica fuente
que de responsos llena el victorial
zócalo de cenizas de tus plantas.

No como a César el rubor patricio
te cubre el rostro en medio del suplicio;
tu cabeza desnuda se nos queda,
hemisféricamente de moneda.

Moneda espiritual en que se fragua
todo lo que sufriste: la piragua
prisionera , al azoro de tus crías,
el sollozar de tus mitologías,
la Malinche, los ídolos a nado,
y por encima, haberte desatado
del pecho curvo de la emperatriz
como del pecho de una codorniz.

las indicaciones para las tareas que habrán de realizar.

El resto de las actividades de este momento estarán diseñadas para recrear el contexto cultural de la obra y el autor. En la plataforma los equipos previamente conformados pueden hacer varios archivos; uno visual, otro fonográfico y un último videográfico. Las opciones para documentos visuales podrían ser las siguientes: 1. Elaboración de un álbum del autor. En la red se encuentran numerosos retratos de Ramón López Velarde, de los lugares en los que vivió, de las revistas en las que publicó sus poemas y de sus cuatro libros (*La sangre devota*, *Zozobra*, *La suave Patria* y *El son del corazón*). 2. Galería fotográfica de México a principios del siglo XX. En el mundo virtual hay varias páginas que cuentan con una considerable cantidad de fotografías; entre otras, la Yellowkorner, la Colección Álvarez Bravo y Urbajtel, la de la biblioteca del Getty Research Institute y la de Franz Mayer. 3. Galería Saturnino Herrán. Ésta podría incluir cuadros del pintor que pudieran ilustrar alguna estrofa de "La suave Patria" o de algún otro poema de López Velarde; pues el equivalente pictórico de la corriente estética del poeta (el criollismo) está bien representada por su amigo Herrán, una de cuyas obras ilustró la portada de *La sangre devota*.

En el archivo fonográfico pueden incluirse dos tipos de documentos: 1. Poemas musicalizados. En youtube podemos hallar el disco *Canciones del íntimo decoro* (1988), que contiene doce poemas velardeanos con música e interpretaciones de diferentes cantantes como David Haro, Margie Bermejo, Óscar Chávez y Betsy Pecanins, entre otros. También puede incluirse la musicalización que Silvestre Revueltas hizo de "Amiga que te vas". 2. Lectura en voz alta. En Descargacultura de la UNAM se aloja la que Alejandro Aura hizo de "La suave Patria" y de otros poemas del jerezano. En el archivo de Voz Viva de México de la UNAM se encuentra la famosa grabación que Juan José Arreola hiciera de los poemas de López Velarde.

Finalmente, en el archivo videográfico pueden considerarse los siguientes materiales disponibles en la red: 1. *La sangre interior. Ramón López Velarde*, realizado por el Canal 14 y el Gobierno de Zacatecas (2021). 2. Casa museo Ramón López Velarde, recorrido por la casa de infancia del poeta, publicado por el Gobierno de la República (2021) en el programa *Contigo en la distancia*. 3. *Ramón López Velarde como personaje*. Mesa redonda organizada por Vicente Quirarte en El Colegio Nacional (2021). 4. Conversación sobre *Ramón López Velarde a 100 años de su partida* entre Guillermo Sheridan, David Huerta y Julio Trujillo, publicada por la UNAM San Antonio (2021).

Para conformar estos archivos, el docente tendrá que dar instrucciones muy precisas; de preferencia les proporcionará una rúbrica de evaluación e indicará el peso que tendrá esta actividad en la calificación de la unidad.

lleno de sombra, porque tú te fuiste.

Quieren morir tu ánima y tu estilo,
cual muriéndose van las cantadoras
que en las ferias, con el bravío pecho
empitonando la camisa, han hecho
la lejanía y el sitino de las horas.

Patria, te doy de tu dicha la clave:
sé siempre igual, fiel a tu espejo diario;
cincuenta veces es igual el ave
taladrada en el hilo del rosario,
y es más feliz que tú, Patria suave.

Sé igual y fiel; pupilas de abandono;
sedienta voz; la frigarante faja
en tus pechugas al vapor; y un trono
a la intemperie, cual una sonaja:
la carreta alegórica de paja.

Antonio Machado

24
abril
1921

SEGUNDO ACTO

Suave Patria: tú vales por el río
de las virtudes de tu mujerío.
Tus hijas atraviesan como hadas,
o destilando un invisible alcohol,
vestidas con las redes de tu sol,
cruzan como botellas alambradas.

Suave Patria: te amo no cual mito,
sino por tu verdad de pan bendito;
como a niña que asoma por la reja
con la blusa corrida hasta la oreja
y la falda bajada hasta el huesito.

Inaccesible al deshonor, floreces;
creeré en ti, mientras una mejicana
en su tápalo lleve los dobleces
de la tienda, a las seis de la mañana,
y al estrenar su lujo, quede lleno
el país, del aroma del estreno.

Como la sota moza, Patria mía,
en piso de metal, vives al día,
de milagros, como la lotería.

Tu imagen, el Palacio Nacional,
con tu misma grandeza y con tu igual
estatura de niño y de dedal.

Te dará, frente al hambre y al obús,
un higo San Felipe de Jesús.

Suave Patria, vendedora de chía:
quiero raptarte en la cuaresma opaca,
sobre un garañón, y con matraca,
y entre los tiros de la policía.

Tus entrañas no niegan un asilo
para el ave que el párvulo sepulta
en una caja de carretes de hilo,
y nuestra juventud, llorando, oculta

No se trata solamente de copiar y pegar, sino de curar el documento; es decir, incluir breves comentarios o notas de las fotografías, las pinturas, las canciones, los podcasts o de los videos, así como reportar la fuente de donde se tomaron. Por otro lado, habrá que diseñar un ejercicio para que el grupo conozca el trabajo de sus compañeros y pueda darle forma al contexto en el que se escribió el poema. Para tal fin, puede pedirse una redacción breve indicando los aspectos que debe tratar o bien un cuestionario con preguntas concretas, pero en el que al final cada estudiante emita un punto de vista personal. Un aspecto que se tendrá que tomar en cuenta es el tiempo: podría pensarse en dos o tres semanas para hacer el material y publicarlo en la plataforma y otras dos para que todo el grupo lo consulte y realice la segunda parte de la actividad.

1.2. Plato fuerte

En el momento de desarrollo, los ejercicios han de orientarse a trabajar directamente con el poema. Como la comprensión y análisis de la obra requieren la guía del docente, lo más conveniente es usar dos o tres sesiones de videoconferencias, de manera continua. El tipo de trabajo que ahora se realizará con el grupo en pleno consiste en ir leyendo el poema estrofa por estrofa, ir desentrañar el sentido y anotarlo, a la vez que habrá que detectar algunos recursos poéticos.

Este tipo de seguimiento es semejante al tratamiento por lexías de Roland Barthes en *S/Z* (1992) o al análisis que Alfonso Reyes hace en "Polifemo sin lágrimas" (1991: 135-189). En ambos casos, la lectura va deteniéndose en unidades de sentido para ir tomando notas a diferentes niveles; el estructuralista recomienda agrupar esa información en diferentes códigos; Reyes, en categorías culturales, filológicas y estilísticas, estas últimas a su vez considerarían cuestiones retóricas, métricas y rítmicas. El docente puede elaborar un cuadro de 33 filas (una por cada estrofa) y 3 columnas: una para el texto, otra para el significado y otra más para las diferentes observaciones que corresponderían al análisis; esta última columna puede subdividirse en los aspectos que se consideren pertinentes; el cuadro puede ser tan específico como el detalle que se quiera alcanzar lo señale. Otra posibilidad es llevar transcrito el poema en un documento de Word en el que pueda ir poniendo notas al pie de la página; éstas podrían reportar el significado de cada estrofa, el registro de algunas particularidades del uso de la lengua o de cuestiones retóricas.

En este ejercicio será fundamental que se planteen las preguntas pertinentes para ir guiando a los estudiantes en la comprensión del poema. En "La suave Patria" se presentan cinco momentos en los que se dificulta desentrañar el significado (estofa 2, el verso sobre "el vien-

dentro de ti el cadáver hecho poma
de aves que hablan nuestro mismo idioma.

Si me ahogo en tus julios, a mí baja
desde el vergel de tu peinado denso
frescura de rebozo y de tinaja,
y si tirito, dejas que me arrope
en tu respiración azul de incienso
y en tus carnosos labios de rompope.

Por tu balcón de palmas bendecidas
el Domingo de Ramos, yo desfilo
lleno de sombra, porque tú trepidas.

Quieren morir tu ánima y tu estilo,
cual muriéndose van las cantadoras
que en las ferias, con el bravío pecho
empitonando la camisa, han hecho
la lujuria y el ritmo de las horas.

Patria, te doy de tu dicha la clave:
sé siempre igual, fiel a tu espejo diario;
cincuenta veces es igual el AVE
taladrada en el hilo del rosario,
y es más feliz que tú, Patria suave.

Sé igual y fiel; pupilas de abandono;
sedienta voz, la trigarante faja
en tus pechugas al vapor; y un trono
a la intemperie, cual una sonaja:
la carretera alegórica de paja.

tre de coco" de la estrofa 16, la referencia al César en la estrofa 19 y los últimos tres versos de las estrofas 20 y 33 respectivamente). Para estos casos se recomienda que el docente los aclare sin mayor demora. Si se hace una búsqueda en internet introduciendo los versos que suscitan alguna oscuridad, se hallan numerosos artículos en los que se presenta una interpretación posible; por ejemplo, el de David Ordaz (15 de junio de 2016) en el que se explican las estrofas 2 y 16. En el resto del poema, el significado puede ir construyéndose paulatinamente.

Es recomendable que para este ejercicio de lectura comentada se prepare algún material de apoyo, que podría consistir en tener a mano páginas que nos remitan a diccionarios generales; el de la Real Academia de la Lengua está en la red y su consulta es sencilla; diccionarios de mexicanismos, por ejemplo, el *Diccionario del español de México*, del Colegio de México, que también se encuentra en versión digital. Para esclarecer ciertos versos, convendría hacer un archivo con imágenes; por ejemplo, en los versos que dicen "tu cabeza desnuda se nos queda,/ hemisféricamente de moneda" (en el Intermedio), que se refieren a Cuauhtémoc, convendría buscar la imagen de la moneda que se usaba a principios del siglo XX en México con la efigie del emperador azteca. No es que no se entienda el significado, sino que la ilustración pone de relieve la plasticidad del poema. De modo semejante, en las alusiones a las cartas de la baraja española ("rey de oros" y "sota moza") o en las expresiones "en carretela", "palomos colipavos", "se viste de percal y de abalorio", "botellas alambradas" resulta más elocuente un texto visual que una definición.

En otros momentos conviene remitirse a archivos sonoros; como en los versos "a la manera del tenor que imita/ la gutural modulación del bajo", puede buscarse en youtube videos en los que se registran las dos voces, con la intención de que las alumnas y los alumnos distingan la diferencia. Cuando se menciona "diré con una épica sordina", puede conseguirse la liga de una melodía tocada con trompeta y otra con el mismo instrumento, pero usando sordina. En los versos "las cantadoras/ que en las ferias con el bravío pecho" puede detectarse un video de Lucha Reyes o alguna escena de *El gallo de oro* en que Lucha Villa canta en un palenque; ambos ilustran bien el tipo de intérpretes a las que se refiere el poema, además de que se recrea el estilo de las canciones y el ambiente.

Esta tarea de lectura de comprensión ha de ir alternándose con el análisis. Conviene no querer agotar por completo la exploración de los recursos; una tarea de este tipo agotaría a los estudiantes. Para repasar las figuras retóricas puede usarse algún video de youtube, que las ejemplifica con fragmentos de canciones. Sabemos que los rasgos eminentemente velardeanos son el uso de adjetivos sorprendentes como en "épica sordi-

na" o en "galana pólvora de los fuegos de artificio"; las rimas audaces, como la estrofa 15, terceto monorrimo en aguda "sí/ ti/ ajonjolí"; el uso de estrofas dísticas (3, 6, 8, 17 y 26); presencia de imágenes de gran riqueza visual, como "y tu cielo, las garzas en desliz / y el relámpago verde de los loros", en la que además se encuentra una hipálage de manera muy sorprendente en el segundo verso. También son muy frecuentes las figuras retóricas de contraste como la antítesis, la paradoja y el oxímoron, que indican una tendencia al simultaneísmo, en el que conviven dos cosas o situaciones contrarias: la ciudad y la provincia, la riqueza y la pobreza, lo grande y lo pequeño, la religiosidad y lo pagano, etc.

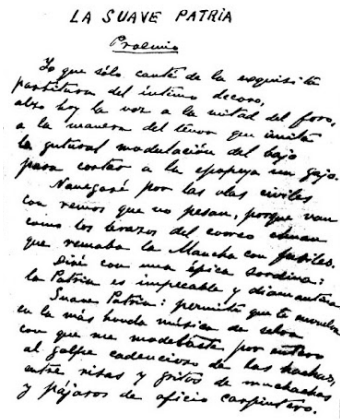
En cuanto a las referencias y los temas, se encuentran ciertas isotopías como la vida de la provincia, la cultura católica, la personificación de la patria como una mujer (madre, amada o hermana), la ornitología, etc. Algunas menciones históricas implicarán recordar a los estudiantes ciertos hechos, como la pérdida del territorio mexicano que se alude en las estrofas 8 y 9; el martirio de Cuauhtémoc, en el Intermedio, y la consumación de la independencia en la última estrofa. Finalmente, habrá que esclarecer un par datos culturales: quién fue san Felipe de Jesús (estrofa 26) y cómo murió Julio César (estrofa 19).

1.3. Digestivo

Si las actividades de desarrollo se ejecutaron observando cierta continuidad –es conveniente que los platillos se consuman antes de que se enfríen–, para el momento de cierre, puede dejarse descansar un poco a los estudiantes y pasadas algunas semanas retomar el poema. Esta parte final es semejante a tomarse un digestivo, que bien podría compararse con el café que nos ayuda a que se asiente la comida y que tiene un tono de conversación relajada. La operación principal que tendrá que hacerse es la de síntesis: esto es, la comprensión y el análisis de "La suave Patria" iniciadas en los dos momentos anteriores han de cristalizarse en "la expresión oral del efecto de sentido", como dice el final del propósito de la unidad. Será importante, entonces, regresar a la primera impresión que dejó el poema y que se anotó en la sesión de inicio.

En esta etapa no sólo se trata de cerrar, sino de verdaderamente concluir, esto es, seguir actividades que ayuden a los estudiantes a elaborar una imagen mental suficientemente elocuente como para que se pueda decir que su formación lectora se ha fortalecido mediante un poema concreto. Para tal fin sería recomendable ir construyendo cuidadosamente el producto con el que prueben que se cumplió el propósito. Algunas posibilidades son videos, documentos que incluyan textos escritos y visuales, lecturas corales con una pequeña introducción explicativa o varios de estos combinados. Podrían conformarse equipos,

JUNIO DE 1921. "La suave patria" se publica por primera vez en el número 3 de ***El Maestro. Revista de Cultura Nacional***.


LA SUAVE PATRIA

Proemio

Yo que dije cantó de la suprema
partitura del último deseo,
abro hoy la voz a la mitad del foro,
a la manera del tenor que inicia
la guitural modulación del bajo
para contar a la epopeya sin fojo.
Navegué por las olas cimbra
con remos que no pesan, porque van
como los brazos del cronco ahuman
que remaba la Mancha con fatiga.
Dije con una lírica ordinaria:
La Patria es impecable y diamantina!
Suave Patria: permite que te cante
en la más honda mitad de cabra
con que me maldijiste por mentora
al golpe cadencioso de las dueñas
antes nitad y prisco de enaguados
y pájaros de oficio carpintero.

FIRMADO el 24 de abril de 1921. Es su poema más extenso: 183 endecasílabos dispuestos en 33 combinaciones estróficas distintas, fuertemente rimados en consonante y con predominio de pareados y tercetos monorrimos que determinan su peculiar ritmo global. Está dividido externamente en cuatro partes, con títulos que aluden metafóricamente a su carácter de celebración, representación o recitado público: «Proemio», «Primer acto», «Intermedio. Cuauhtémoc», «Segundo acto».

procurando que sean diferentes a los que se hicieron en las actividades de inicio, para dar mayor movilidad a las relaciones entre pares, que trabajarán en el producto final.

Para apoyar esta tarea, puede proporcionarse un punteo que recupere los aspectos destacables del contexto, el sentido y los recursos poéticos del poema. Ha de entenderse que, aunque la calidad técnica del producto es importante, la pertinencia y profundidad del comentario del poema constituyen la parte central del trabajo y esto se reflejará en los criterios de evaluación. En este producto final se les proporcionará a los estudiantes una rúbrica de evaluación o una lista de cotejo para que tengan claridad sobre las características que debe cubrir su trabajo. El último ejercicio consistirá en socializar su producto publicándolo en la plataforma.

CONCLUSIONES

Desafortunadamente la poesía lírica es uno de los géneros que menos se frecuenta; se le considera complejo porque exige habilidad en el uso varios métodos críticos y analíticos, y requiere un trabajo minucioso para su interpretación. Algunos prejuicios nos alejan de este tipo de textos, como el que dice que los poemas expresan de manera afectada o que suelen ser cursis. Por otro lado, la situación sanitaria por la que pasamos nos ha orillado al uso de la tecnología no como el mejor sino como el único medio para continuar con las labores de enseñanza y aprendizaje. Los docentes hábiles en el uso de la tecnología suelen pensar que es la panacea a todos los problemas didácticos; quienes han incursionado en su uso recientemente y se sienten inseguros, hablan más bien de las limitaciones. Uno y otro extremo constituyen un espejismo generado por el enfoque meramente instrumental que se le da a los recursos digitales.

Ante esta situación doblemente conflictiva —tanto del lado del estudio de la lírica como del uso de los medios tecnológicos— puede encontrarse una tercera vía en que se rescate lo mejor. Estudiar poesía tendría que verse como un lujo intelectual, emotivo y espiritual. La prodigalidad de recursos que se encuentran en la red podría actuar a favor de esta finalidad: las imágenes, los archivos sonoros, los videográficos y los documentos escritos de que nos provee han de fungir como aliados que, además de ayudarnos a cumplir con los propósitos y aprendizajes de la asignatura, pueden construir un ambiente virtual con materiales que en la docencia presencial serían de difícil uso.

Muchas de las recomendaciones de la secuencia didáctica para la lectura, análisis e interpretación de "La suave Patria" de Ramón López Velarde pueden extrapolarse a otros poemas. El universo de la virtualidad puede contribuir a destacar la riqueza sensorial de la poesía y su nexo con otras artes; a la vez que promoverá el tránsito de TIC en TAC.

Referencias

Aura, A. *Lectura de La suave Patria y otros poemas*. Recuperado de *https://descargacultura.unam.mx/la-suave-patria-y-otros-poemas-16018* el 20 de julio de 2020.

Barthes, R. (1992). *S/Z*. México: Siglo XXI.

Canciones del íntimo decoro. (1988). México: Pentagrama. CD recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=VVEwMNViBHQ&list=OLAK5uy_klJJsobLWXKXNZmtvICs28cWfzgEAgNBg el 20 de julio de 2021.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: CCH-UNAM.

La sangre interior. (Video) México: Canal 14. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=UqTtqc1x36s el 20 de julio de 2021.

López Velarde, R. (1986). *Obras*. México: FCE.

Ordaz, D. (15 de junio de 2016). "En el aniversario de López Velarde, algunos enigmas de La Suave Patria" en *Aristegui noticias*. Recuperado de https://aristeguinoticias.com/1506/kiosko/en-el-aniversario-de-lopez-velarde-algunos-enigmas-de-la-suave-patria/ el 20 de julio de 2021.

Quirarte, V. (26 de junio de 2021). *Ramón López Velarde como personaje*. (Mesa redonda). México: El Colegio Nacional. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Nec7uFNQiQU el 20 de julio de 2021.

Revueltas, S. *Musicalización de "Amiga que te vas"*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=OLsvYuGp8vo el 20 de julio de 2021.

Reyes, A. (1991). "Polifemo sin lágrimas" en *Obras completas*. Tomo XXV. México: FCE.

Sheridan, G. (2021). *Conversación sobre Ramón López Velarde a 100 años de su partida*. México: UNAM San Antonio. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=koxomkLi2Sw el 20 de julio de 2021.

Enseñar y aprender
lengua y literatura
Núm. 1 / Invierno 2021

COMPETENCIA LITERARIA E HIPERTEXTUALIDAD

Carlos Guerrero Ávila

RESUMEN

Ante un panorama que nos ha llevado a la educación en línea de manera emergente, el artículo propone el desarrollo de la competencia literaria del alumno del bachillerato a través de la hipertextualidad; iniciando con las nociones teóricas de ambas competencias para dar paso a la sugerencia de su instrumentación didáctica en la enseñanza de la literatura.

INTRODUCCIÓN

Los momentos de crisis representan áreas de oportunidad en cualquier terreno. En el caso que nos ocupa, la educación, la pandemia por COVID 19 representó un punto de quiebre para el alumnado y los docentes. Las prácticas digitales para la construcción de aprendizajes se vieron aceleradas y, en muchos casos más por intuición y buena voluntad que por conocimiento de causa, de la noche a la mañana los protagonistas del aula pasaron de lo presencial a la educación en línea.

Si bien, la preparación y actualización de docentes con respecto a las TIC y TAC han sido constantes gracias a programas institucionales de la UNAM, la contingencia sanitaria llevó a la modalidad educativa a distancia, en algunos casos, de forma improvisado. ¿Cómo se enfrentó tal reto? y ¿qué relevancia tuvo la competencia digital en este paso?, en la enseñanza de la lengua y la literatura ¿qué acciones se llevaron a cabo?

Según el resultado del *TICómetro*, UNAM (2021: 1), el nivel de habilidades en el uso de las TIC de la generación 2021 fue el siguiente:

> El 52% de los estudiantes obtuvo cinta azul, esto es, una calificación entre 6 y 8.5. El desempeño es semejante al de generaciones anteriores, con algunos rubros de mejor desempeño. Los rubros de mayor dificultad para esta generación son los que abordan el procesamiento de la información (hoja de cálculo, procesador de texto, presentador electrónico); el acceso a la información (diseño de estrategias para la búsqueda y selección de información confiable) y la seguridad (del equipo y la información).

Como podemos observar, el diagnóstico evidencia una serie de carencias en el estudiantado, situación que se confirma en el quehacer cotidiano de las sesiones en línea. Aunque los estudiantes conocen algunas herramientas básicas, no siempre siguen trayectos de lectura que favorezcan la construcción de aprendizajes. La alfabetización digital todavía es limitada, ya que constantemente al realizar búsquedas se dispersan y, finalmente, se pierden en la inmensa cantidad de contenidos disponibles en la Internet.

ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Ante la problemática expuesta, resulta necesario que el alumnado y docentes reconozcamos que uno de los elementos básicos para la construcción de aprendizajes en línea es el desarrollo de la competencia digital, entendida no solamente como manejo de los programas computacionales sino como prácticas sociales y culturales que están dando lugar a nuevas formas de pensar, actuar, sentir, trabajar, relacionarse, divertirse, aprender y conocer.

Acerca de la alfabetización digital varios autores han expuesto una serie de caracterizaciones. Leinbrandt, (2012: 3), señala que un sujeto alfabetizado digitalmente debe poseer al menos cuatro competencias clave: "la integración de saberes, la evaluación de contenidos de la información, la búsqueda por Internet y navegación hipertextual".

Por su parte, Coll y Monereo (2008), en el capítulo IV. El alumno en entornos virtuales. Condiciones, perfil y competencias, de su obra *Psicología de la educación virtual*, señalan que la alfabetización digital implica en el individuo, al menos las siguientes líneas de acción para el logro de aprendizajes:

1. buscar y acceder a la información en la Internet
2. manejar la información: utilizar y aplicar esquemas de organización y clasificación de la información
3. integrar la información: interpretar, representar, sintetizar, comparar y contrastar la información

Counting Memories,
Chiharu Shiota.

4. evaluar la información: formular juicios sobre la calidad, relevancia, utilidad y eficiencia de la información
5. construir o generar información nueva: socializar, comunicar e intercambiar con otras personas utilizando las TIC.

Como podemos percibir, el camino que debe transitar el estudiante para desarrollar su competencia digital integra una serie de habilidades que no se consiguen de forma inmediata, sin duda el trayecto es complejo y requiere de una práctica y guía sostenida de apoyos académicos específicos: acompañamiento de sus profesores y respaldo técnico. Ahora bien, ¿cómo alcanzar este propósito en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación? ¿cómo enseñar lengua y literatura en un ambiente virtual, sabedores de las limitantes de los estudiantes?

DE LO PRESENCIAL A LO VIRTUAL EN LITERATURA A TRAVÉS DE LA HIPERTEXTUALIDAD

La lectura del texto literario implica una serie de conexiones mentales que remiten a textos previos, experiencias personales y bagaje cultural del lector, entre otros factores, que permitan darle sentido a la obra. Sea a través de medios impresos o digitales esto es una constante. No obstante, existe un matiz particular entre el acercamiento al texto literario en soporte físico (libro) y la lectura en pantalla. En un entorno áulico tradicional, el trabajo de acompañamiento de la lectura por parte del profesor es central en la construcción de sentido, pero ¿qué ocurre cuándo la intervención didáctica se traslada al ambiente virtual? ¿cómo debe planear y actuar el docente en este escenario?

La enseñanza de la lengua y de la literatura en una cultura hipertextual radica en la interconexión de diferentes medios y, en este punto, toma distancia de la lectura y escritura a través del libro o cuaderno. Las formas de recepción de los estudiantes en ambientes virtuales vinculan la obra literaria a través de actividades participativas de lectura y prácticas hipermediales integradoras como la escritura y lectura hipertextual, por ejemplo, hablar y grabar, presentar un video y publicar en redes sociales diversas. Así, las prácticas digitales adquieren para el estudiante un significado que abre nuevos espacios de experiencia auténticos que abonan a la experiencia literaria.

La hipertextualidad es un medio interactivo de comunicación donde la información se organiza con elementos estructurales específicos. Permite la navegación de los contenidos a través de asociaciones que modifica los procesos cognitivos de la lectura tradicional de un texto impreso. En consecuencia, posibilita un aprendizaje autónomo y favorece prácticas académicas más abiertas y flexibles. Algunas características de la lectura hipertextual son el desarrollo de las capacidades individuales de comprensión lectora, la aproximación lúdica a la obra literaria, el ejercicio constante de la reelaboración conceptual, el acceso a la información desde diferentes enfoques y la interacción comunicativa con otros destinatarios.

El hipertexto, según Landow (1995) estructura los contenidos a través de lexías para designar nodos o secuencias textuales consideradas como unidades de lectura en las que el lector marca su eje de lectura textual. Desde el enfoque de este autor, las jerarquías previamente establecidas que organizan la cultura de lo impreso se trascienden por los enlaces y nodos hipertextuales que le abren al receptor la posibilidad y responsabilidad de trazar sus propias rutas de lectura, en contraste a los límites que representan el comienzo y fin propio de los textos tradicionales.

En este sentido, Leibrandt (2012: 6), señala algunos aspectos que parecen convenientes a la hora de seleccionar textos de lectura para que se conviertan en un proyecto hipertextual y así crear comunidades dinámicas de lectores que deriven en actividades de lectura, escritura y pensamiento crítico:

- Ofrecer preguntas abiertas sobre el texto y el contexto

- Permitir establecer conexiones personales
- Hacer pensar a través de problemas para que los alumnos puedan expresar sus ideas y sentimientos
- Hacer explorar el intertexto y contexto cultural
- Enseñar a leer de forma asociativa para enriquecer el texto y actualizar el contenido del tema
- Permitir una reescritura personal en la cual el lector establece una relación nueva entre el texto, el autor, el contexto cultural y el mundo personal del lector
- Experimentar la lectura como una actividad creativa constituyente de diferentes fases y conseguir que leer y escribir se conviertan en algo inseparable.

Ahora bien, los sistemas hipertextuales presentan, en este sentido, un desafío. En el campo educativo, su diseño debe presentar al mismo tiempo opciones más acotadas para que los lectores menos experimentados no se pierdan en las redes infinitas del sistema hipertextual, al igual que opciones más flexibles que permitan la interactividad de los hiper lectores y la creación por parte de estos últimos de nodos y ligas que habiliten nuevas asociaciones y formas de construir el conocimiento.

Álvarez y González (2000: 14), señalan al respecto que la hipertextualidad "sólo servirá a los fines de que los alumnos recorran caminos de lectura dialógicos, polifónicos, críticos e interactivos si las propuestas educativas que le dan sentido se constituyen a la par en reflexiones sobre las comunidades de interpretación y de práctica, las estrategias didácticas y las características de las plataformas seleccionadas que estructuran el material". Esto en consonancia plena con el enfoque comunicativo que plantea el estudio del uso de la lengua en su contexto, con el propósito de generar sujetos competentes en el uso de sus habilidades lingüísticas. Además de construir aprendizajes a través de la socialización y el trabajo entre pares, sea colaborativa o cooperativamente.

En síntesis, el carácter interactivo del hipertexto coloca al estudiantado en un rol más activo ante la lectura y lo dirige a la configuración de relaciones y asociaciones, lo que moviliza a la construcción de aprendizajes en un ambiente dinámico, crítico, propositivo, autogestivo y libre, en contraste a la organización lineal y rígida de la educación vinculada al texto tradicional.

COMPETENCIA LITERARIA Y COMPETENCIA HIPERTEXTUAL, CONVERGENCIAS

En el caso del texto literario, una de las acciones que se deben privilegiar para el desarrollo de la competencia literaria en el estudiantado es la construcción de comunidades lectoras e hiperlectoras, grupos que compartan, analicen y comenten obras literarias. El propósito de este apartado es exponer la vinculación entre las acciones que desarrollan la competencia literaria y la competencia hipertextual.

Iniciemos por establecer una definición de competencia literaria, para Carlos Lomas (2002) se trata de "la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras literarias y de los autores más representativos de la historia de la literatura (...) Es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales"

Así, los textos literarios resultan una invitación al diálogo entre el mundo personal y el mundo ajeno de quienes lo han escrito. Por lo tanto, la competencia literaria contribuye no sólo a la educación estética del lector a través del reconocimiento de los usos creativos del lenguaje sino también a su educación ética puesto que en la obra literaria también encontramos ideologías, estilos de vida y maneras de entender el mundo. En este sentido, la integración y vinculación de otras manifestaciones artísticas y culturales al ejercicio de la lectura proveen al estudiante de puntos referenciales consistentes y, por ende, una construcción de sentido de mayor calado.

En consecuencia, una metodología adecuada para desarrollar la competencia literaria debe conjugar, al menos, los siguientes factores (Lomas, 1999: 118-121):

a) afectivos, en tanto que el alumno adquiere una actitud positiva hacia el texto literario y acepta con gusto autónomo este tipo de lecturas.
b) cognitivos, que permiten al estudiante el desarrollo de previsiones, inferencias, comparaciones, estructuración espacio-temporal, generalizaciones y valoración.
c) lingüísticos y metalingüísticos, ya que la lectura del texto literario se acompaña, en un primer y necesario momento de "comprensión literal", de actividades de análisis y de reflexión sobre el lenguaje utilizado y sobre las estructuras del texto. Una vez expuestas algunas características de la competencia literaria, podemos establecer relación directa con la competencia hipertextual. En principio, ambas competencias coinciden en la creación de sentido de una obra a través de conexiones multimodales. Asimismo, tanto la competencia literaria como la competencia hipertextual establecen punto de contacto en el manejo de elementos lingüísticos y no lingüísticos.

Supongamos que nuestro deseo es acercar al alumno a la obra de Rodolfo Usigli, en específico su texto más popular: *El gesticulador*. Una propuesta tradicional podría ser la lectura acompañada por el profesor, la localización estructural del texto dramático y la redacción de un comentario que abarque el tema, personajes y lugar de la acción.

La segunda propuesta, donde se evidenciaría la competencia literaria e hipertextual consideraría las siguientes actividades: Detonación de conocimientos previos acerca de la Revolución Mexicana y el sistema político del país. Búsqueda de información y presentación de la investigación por parte de los alumnos con apoyo de documentales y material histórico de este movimiento social. Lectura de la obra y exposición de comentarios a través de un Blog o chat de alguna plataforma digital, donde se considere el conflicto que enfrenta el protagonista y la forma de resolverlo. Elaborar una ilustración del espacio escénico donde se desarrolla la acción y señalar a qué escena y acto corresponde. Vincular el texto con alguna película o personaje de la revolución a efecto de crear un perfil físico y psicológico de los personajes. Concluir con debate acerca de los valores éticos del personaje principal y socializar su punto de vista referente al tema de la obra a través de una red social.

Como se puede observar en el esbozo anterior, la competencia literaria se complementa con la hipertextualidad. El elemento lingüístico de la obra literaria se enriquece con los elementos visuales y auditivos, propios de los ambientes virtuales, algunos de estos recursos se señalan en la siguiente tabla:

Recursos visuales	Recursos auditivos
Íconos	Música
Videos	Canciones
Películas	Efectos sonoros
Carteles	Timbres y tonos
Anuncios	Podcast
Organizadores gráficos diversos	Grabaciones
Pinturas	
Fotografías y grabados	

Una lectura hipertextual de los textos literarios, como lo mencionan Dueñas y Tabernero (2013: 75)

> nos invita a buscar relaciones de fondo en recorridos literarios próximos, a indagar en el sustrato histórico de la materia literaria de los textos, ayudará a concebir mejor algunos recursos literarios vinculados a determinados efectos de lectura. En todos los casos, en definitiva, aunque con diferencias notables, el lector de los textos experimentará procesos de maduración resultado de sus propias opiniones tanto a partir de la lectura de los textos como de la revisión crítica de las aportaciones de otros autores y de sus pares.

Lo que, sin duda, abona al desarrollo de la competencia literaria.

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA LA PLANEACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS

En correspondencia a las definiciones y nociones teóricas planteadas con antelación, concluiremos este artículo con algunas sugerencias que consideramos relevantes para la planeación de materiales didácticos o recursos que desarrollen la competencia literaria con apoyo de la hipertextualidad.

- Plantear tareas de investigación breves que contextualicen el texto literario, es decir, remitir a los estudiantes a sitios especializados de literatura para fomentar su familiarización en futuras consultas.
- Agregar recursos visuales y auditivos que sirvan de puntos referenciales para la lectura de la obra, por ejemplo: documentales de la corriente literaria, biografías del autor, imágenes (en sus diversas modalidades) acerca de los acontecimientos, personajes o espacios donde se sitúa la acción del texto a abordar.
- Integrar un conjunto de apoyos que favorezca la vinculación del contexto de producción con el contexto de recepción. Por ejemplo, sugerir al alumnado la revisión de páginas web, blogs, artículos académicos, entre otros, que evidencien la vigencia de las temáticas y valores que se desarrollan en la obra literaria. Así, el interés por la lectura se verá incrementado.
- Proponer la revisión de versiones cinematográficas, videos, canciones, podcast y audiolibros que tuvieron origen o se basaron en obras literarias, con el propósito de establecer contrastes entre ambas versiones y, así, permitir al alumnado mejorar la comprensión de la obra leída y apreciar la diversidad de propuestas estéticas que origina un texto literario.
- Emplear recursos que permitan la socialización de los comentarios de los estudiantes, en el afán de establecer un diálogo que consolide o modifique su punto de vista. De tal suerte, se enriquezca la comunidad lectora que deseamos conformar en nuestras aulas.
- Integrar un conjunto de sugerencias (antologías, por ejemplo) que permitan al alumnado conocer otras obras del autor en cuestión, independientemente de la leída en clase; o bien, de los autores correspondientes al género o subgénero literario que se esté abordando.

Dependerá del conocimiento o manejo de cada docente con respecto a las plataformas, programas y aplicaciones, que podrá atender las sugerencias anteriores. Sin duda, la instrumentación didáctica para la construcción de aprendizajes en lengua y literatura, en línea, cuenta con un número cada vez mayor de herramientas; aunado a la creatividad del docente.

CONSIDERACIONES FINALES

En materia de lengua y literatura, la educación a distancia nos ofrece grandes áreas de oportunidad. Sin duda, los principales actores -estudiantes y docentes- requerimos de una reconsideración de nuestro quehacer cotidiano que, como hemos visto, puede ser favorecido con el desarrollo de la competencia literaria y la hipertextualidad. La educación a distancia nos conduce a nuevas formas de lectura, multimodales, polifónicas y más libres.

Referencias

Álvarez, G. y González, A. (2015). Hipertextualidad en el campo educativo: análisis de los usos de hipertextos en el espacio Facebook de un taller de lectura y escritura universitario. *Apertura. Revista de innovación educativa*. 7(2). *http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/659/467.*

Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.

Dueñas, J y Tabernero, R. (2013). Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*. (16) 65-77. https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/index.

Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Leinbrandt, I. (2012). De la competencia alfabética a la competencia hipertextual. Mendoza, A. y De Amo, J. (Coords.).. En *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora. Leer hipertextos*. Almería: Universidad de Almería.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. España: Paidós.

———. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa* (64) 43-50. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8628.

TICómetro 2020. Resultados de la novena aplicación del cuestionario diagnóstico sobre habilidades digitales a estudiantes de primer ingreso al Bachillerato de la UNAM. Generación 2021. (2021). México: UNAM, Coordinación de Tecnologías para la Educación- h@bitat puma.

Enseñar y aprender
lengua y literatura
Núm. 1 / Invierno 2021

LA PRÁCTICA LECTORA EN EL ESPACIO DIGITAL, UNA REFLEXIÓN DESDE EL DISTANCIAMIENTO

Tommy Ingberg

Resumen

Leer hoy en la pantalla de los dispositivos electrónicos ha pasado a formar parte de nuestra vida, incluida la literatura. Las obras literarias digitalizadas tienen escasa calidad de edición, muchas ahuyentan a los lectores. El libro electrónico es un recurso que necesitamos poner al alcance de todos junto con nuevos aprendizajes para su uso.

Gloria Hortensia Mondragón Guzmán

Miro el título, el tema propuesto. Varias flores, a lado y lado. Son diversas, tienen colores y perfumes diferentes, lo cual es muy bueno. Se distingue *libro, lectura y nuevas tecnologías*. Hasta veo en la sombra, escondida debajo de las hojas, otra florecita que no se nota a primera vista. Una tímida violeta -la *literatura*-. Podemos empezar examinando cualquiera de ellas.

Ana María Machado

El contraste entre las prácticas lectoras realizadas en un pasado presencial, básicamente cifrado en papel, con un presente altamente digital que augura su consolidación en el futuro es inevitable en medio de la incertidumbre provocada por la contingencia actual. Leer hoy en la pantalla de los dispositivos electrónicos ha pasado a formar parte de nuestra vida de manera preeminente, los teléfonos móviles, las tabletas, la pantalla de una computadora portátil o una de escritorio se han integrado a nuestra cotidianidad. En la actual circunstancia escolar a distancia no podemos trabajar sin el apoyo de la lectura en pantalla.

Las prácticas lectoras en estado presencial, dentro de un salón atiborrado de alumnos, son ahora impensables. No será posible por un tiempo compartir lecturas, en el mismo espacio, con libros impresos. Agregamos que el acceso al papel se ve obstaculizado también porque las librerías están restringidas y las bibliotecas igualmente. No significa que hoy no se pueda comprar libros, existen las compras en la Red y entregas a domicilio; sin embargo, no es una práctica común entre los alumnos de nuestro bachillerato y, tal vez, tampoco entre el profesorado; sin embargo, todos hemos debido adaptarnos a leer en formato digital los materiales a utilizar en la escuela.

Antes de la emergencia sanitaria y el consiguiente confinamiento la lectura en pantalla ya era una práctica común por diversas razones, la menos común era la del gusto sincero por la edición digital. Muchos alumnos, no todos claro, buscaban "no tener que gastar" en un libro, así como ahorrarse el uso de la biblioteca, y, en consecuencia, recurrían cada vez más a los materiales digitales. Junto a este "ahorro", desde luego, también existían buenas prácticas de lectura de materiales digitales integradas al trabajo cotidiano dentro del aula, los docentes buscaban dotar al alumnado de habilidades para "sacar provecho" de sus dispositivos móviles por lo que leer en la pantalla también tenía aspectos favorables.

Un cambio tecnológico estaba ya en operación, valorado o despreciado, pero inexorable. La escritora Ana María Machado dice al respecto:

> No es la primera vez en la historia que se vive un cambio de esta magnitud por la llegada de nuevas tecnologías. En Grecia, muchos siglos después de Homero, en el tiempo de Sócrates, la cultura oral dominante fue vencida por la tecnología de la escritura. Y en el Renacimiento europeo, cuando Gutenberg inventó la imprenta de tipos móviles, hubo una nueva revolución. En ambos casos hubo reacciones irritadas de los contemporáneos. Y las consecuencias y efectos de esas revoluciones tecnológicas fueron duraderos y profundos. Evidentemente lo mismo sucede ahora. (2018: 37-38).

El actual momento tecnológico que vivimos implica fuertes cambios, si había opiniones detractoras del uso de dispositivos en la escuela, la realidad que nos alcanzó puso de frente con la situación ineludible de construir la escuela únicamente mediante el dispositivo tecnológico y la pantalla como fiel escudera.

Una práctica valiosa en la actividad lectora que ocurría en la escuela era inmiscuir medios alternos al libro para dinamizar las lecturas, tanto de literatura como de otras vertientes, y así complementar y ampliar las experiencias lectoras; en las actuales circunstancias vivimos una sustitución casi total de la lectura en papel, por la lectura en medios digitales. En este sentido podemos distinguir dos modos de la lectura: uno que se refiere a usar recursos digitales para ampliar la experiencia obtenida en un libro impreso y otro en el que se accede a la literatura y a otras formas escriturales casi exclusivamente mediante textos digitales. Cabe detenerse a examinar las implicaciones que existen en ambos modos de lectura.

En el primer modo, una obra impresa enriquecida con recursos digitales, los docentes proponemos buenas ediciones de las obras literarias y buscamos recursos digitales de calidad que amplíen la experiencia de los estudiantes; sin embargo, esto no ocurre siempre así. Ya he mencionado antes la idea de ahorro que flotaba en las aulas presenciales en las que aparecían de pronto ediciones digitales de muy dudosa calidad, mismas que alejan al lector más que atraparlo. Una buena historia puede dar al traste por estar en un texto incompleto, o por la imposibilidad de pasar rápidamente las páginas o hacer notas al calce.

Desde los tiempos presenciales, y ante la proliferación en el uso de obras literarias en formato portable, comúnmente llamados archivos PDF, con numerosas erratas, incompletos o con alteraciones en el contenido, pretendí erradicarlos en favor del uso de la biblioteca, especialmente con las novelas extensas. Otro factor que me llevó a emprender aquella cruzada fue que los resúmenes mal hechos son la fuente de lectura más usual para que los alumnos den por leída una obra literaria. La interrupción de la vida por la emergencia sanitaria detuvo también aquella cruzada personal. Hoy la lectura en formatos electrónicos es ineludible y es necesario propugnar para que ocurra de mejor manera.

En el segundo modo de lectura, el del uso casi único de ediciones digitales ocurrido durante el confinamiento, es imprescindible usar obras literarias digitales aceptablemente editadas. En la situación actual, sin embargo, deberemos preguntarnos qué nuevos retos vencer para hacer de la lectura en pantalla un nuevo hábito saludable y provechoso. No se trata de una solución a la nueva forma de leer porque ni siquiera es nueva, sino que se trata de encontrar puntos para la reflexión y planeación futuras, donde la actividad en la escuela ya no será igual a como la dejamos antes de la pandemia.

En las actuales circunstancias los lectores deberemos aprender a encontrar buenas ediciones de las obras, también requerimos contar

con criterios que nos permitan seleccionar esas ediciones de calidad, es decir, aprender a notar la validez de donde proviene la edición, aprender a usar determinados formatos para el libro digital, y aprender a integrar las posibilidades de complementar la experiencia lectora con otros recursos digitales sin dejar de apreciar la riqueza textual literaria.

La lectura de literatura como práctica escolar desde siempre se ha discutido, concuerdo con autores como Louise M. Rosenblatt (2002), quien propone que leer literatura en la escuela no difiere de leer literatura en la vida, la escuela no debe utilizar esta práctica para convertirla solamente en motivo de examen. Algo semejante plantea Daniel Pennac (2001), cuando, a manera de una narración novelesca, presenta el panorama que muchas veces aleja a los jóvenes de la lectura de literatura, especialmente en la escuela. Estos autores muestran lo que considero la lectura de literatura dentro de una buena práctica que se realiza en la escuela y en la vida. Hoy día, en la lectura de obras en formato digital, lo que tendremos que hacer es formar también buenos cazadores de ediciones aceptables, que conozcan repositorios y sitios accesibles y de calidad; tendremos que proponer estrategias de glosa y comentario, que ya están en la vida de los jóvenes y a las que podemos aprovechar para hacerlos partícipes de la conversación literaria.

Otro autor cuyas ideas he extrapolado a la situación actual es Juan Domingo Argüelles, pues retoma la idea del no-libro y utiliza el término a propósito del panorama de consumo en el mercado editorial, abundan títulos y "los editores de nuestro tiempo, con el sabido argumento de que la edición es un negocio, anda[n] en busca de lo que se venda, sea lo que fuere eso que se vende, incluso si es un no-libro... en el caso del no-libro ni siquiera estamos hablando del *best seller*; sino simplemente el hatajo encuadernado de páginas frívolas e intrascendentes impresas y publicadas para vender dos mil o tres mil ejemplares en caliente, y luego ni quien se acuerde", Argüelles (2004: 183). En las prácticas lectoras actuales, durante el encierro, más que en cualquier otra situación, los lectores enfrentamos una pantalla plagada de libros y no-libros, la proliferación de materiales es apabullante y ahí está hoy situada la escuela. Siempre ha sido abrumador el número de textos que bullen en la nube, pero cuando ésta es el medio de acceso que se tiene más a la mano es fundamental aprender a distinguir los buenos materiales. Será una tarea docente muy valiosa mostrar, casi modelar, caminos *cebernaúticos*, si se me admite el término, es decir, será una tarea docente elaborar cartas de navegación cibernética para que los estudiantes busquen repositorios, accedan a bibliotecas digitales u otros recursos y así enriquezcan sus acervos electrónicos.

El impacto de la tecnología en la práctica lectora ha sido un asunto estudiado desde tiempo atrás, tanto para señalar defectos, como para proponer beneficios, y en este panorama digital la lectura de literatura reclama atención de los docentes porque, como la citada Ana María Machado ha dicho: "Simplificando podríamos decir que más personas están leyendo más, pero leyendo menos literatura" Machado (2018: 46), el panorama lector que se abre frente a la ineludible presencia tecnológica ubica a nuestros alumnos y los docentes en un terreno que requiere guía. Daniel Cassany también ha expresado, con respecto a la literatura, que: "Hoy leemos más que ayer, también para informarnos sobre la pandemia y sus consecuencias largas e impredecibles. Quizás *no sean las novelas de nuestros autores favoritos ni escritos tan sutiles o emocionantes como los poemas*...", Cassany (2020, [3]) el subrayado es mío), es decir, la práctica lectora en general se

ha visto incrementada, sin embargo, la lectura de literatura quizá no se ha visto tan al alza como podría esperarse.

Un paso ineludible en la formación lectora de los estudiantes, sobre todo en un momento en que el acceso a la obra impresa y a recintos que las contienen está restringido, es el uso extenso del libro electrónico. Ya no hablamos de la enorme cantidad de textos digitales, conectados entre sí mediante la Red de comunicación que se ha convertido en parte de nuestra vida, sino que hablamos del acceso a la obra editada digitalmente, de cualquier tema, pero especialmente hablamos de la obra literaria. El libro electrónico es un recurso que necesitamos poner al alcance de todos los involucrados en la práctica lectora en la escuela.

Visto desde la superficie, el asunto no ofrece mayores restricciones que la voluntad de acceder al libro electrónico, la actual situación de distanciamiento se ve aliviada porque hay recursos disponibles para la formación de los estudiantes. Pero en un examen más de cerca se perciben ciertos obstáculos para continuar con la práctica lectora de literatura. Un examen más directo de las obras de lectura editadas para el medio digital se encuentra en el libro de José Antonio Cordón García (2011), en donde él y otros autores presentan un basto recorrido sobre el surgimiento y trayectoria del libro digital, su indagación va desde los tipos de pantallas y dispositivos de lectura, hasta los formatos de los libros electrónicos. No se trata de un libro crítico o didáctico, es un repaso técnico, teórico y de mercado editorial, pero en sus conclusiones presenta una idea que muestra la relevancia actual de la aparición apabullante de la tecnología en nuestras vidas: "La llegada del libro electrónico es otro hito más en este denodado esfuerzo de multiplicación y diversificación que se originó con la imprenta y ha llegado hasta nuestros días. Si Gutenberg perseguía la ubicuidad y los grandes editores que le han sucedido la accesibilidad, el libro electrónico es un eslabón más en su consecución" Cordón (2011: 270).

Esta idea viene a colación porque en lo que he dicho hasta aquí flota la idea de que nuestro modo de leer ha ido cambiando y nuestro modo de proponer prácticas lectoras en nuestro bachillerato también está sufriendo alguna adaptación, la inmersión total que hemos hecho en estos tiempos de la lectura en la pantalla también requiere cambios en la participación que proponemos en la conversación entre lectores y hasta en los gestos que realizamos al leer.

Existen extensas indagaciones y descripciones acerca de lo que se gana, se pierde o cambia en la lectura en medios digitales. La misma Ana María Machado examina en la obra ya citada algunos de estos cambios, por ejemplo que la lectura intensiva tiende a disminuir frente a la extensiva, la que además no alcanza a cubrir todo lo que se publica; ha surgido un sentido de inmediatez y por tanto de poca profundidad, se lee lo más que se pueda, ahora, sin detenerse mucho en la reflexión; una consecuencia es la poca profundidad y memoria, "ese tiempo presente de la cultura electrónica es puntual, fugaz, desaparece rápidamente. No deriva de raíces ni fructifica" Machado (2018: 44). Estos rasgos descritos por la autora son aplicables a la situación actual y vale la pena recordarlos aquí porque son característicos de una lectura digital que se mantiene y distingue a las nuevas generaciones de lectores que hoy ocupan las aulas universitarias.

Una aproximación a los cambios operados en la práctica lectora durante el confinamiento la ha realizado Daniel Cassany, quien afirma que: "Sin pedirlo nos hemos topado con más entornos multimodales. Leemos no solo letras

y escritos sino cifras complejas, gráficos de colores y formas relevantes, en artefactos complejos e interactivos, que exigen un rol más activo del lector", Cassany (2020 [3]) esto es un rasgo relevante en cuanto que parece ser que la actual situación de preeminencia tecnológica sí ha modificado la actividad lectora. El autor también señala que la comprensión lectora no está mejorando a la par que aumenta la cantidad de lectura en el confinamiento: "Hoy leer es más complejo que nunca. Muchos piensan al revés porque confunden acceder a los textos con procesarlos y comprenderlos" Cassany (2020 [3]), idea que ya ha sido expresada antes de la pandemia, pero que hoy repercute sobremanera en la práctica lectora en la escuela a distancia.

Cassany también se detiene a examinar los gestos lectores que un dispositivo electrónico no nos permite, por ejemplo, visualizar páginas de manera completa, es necesario usar el *scroll*; pasar rápidamente entre páginas; visualizar detalles sin usar *zoom* y, agregaría yo, cierta dificultad para hacer las notas al margen que habitualmente consignábamos en la lectura en papel.

Junto a estas restricciones técnicas, han aparecido también otros recursos con buenas posibilidades que no habían proliferado tanto como en la situación actual, siguiendo al mismo Cassany, hoy más que antes tenemos la posibilidad de apreciar objetos en 3D, también mediante aplicaciones podemos aumentar la realidad, en este panorama el lector requiere "más autonomía, experiencia, conocimientos, capacidad de riesgo, más allá de los procesos tradicionales de construcción de significado" Cassany (2020 [1]). La implicación para la escuela es atender con más atención a los jóvenes lectores para dotarlos de herramientas técnicas y cognoscitivas que les permitan ser buenos lectores también en este medio.

Los cambios necesarios en el actuar lector que este momento nos exige los describe el mismo autor: "No es nuevo, pero nunca había sido tan habitual. La pandemia ha acelerado un proceso de digitalización que añade otras particularidades. Se trata de una lectura más exigente: el texto no está físicamente en el entorno; hay que encontrarlo en la nube y esto exige destrezas específicas de tipo técnico y cognitivo. Hay que manejar apps, navegar por la web, moverse táctilmente por la minúscula pantalla de bolsillo. Mentalmente hay que reconstruir el contexto circunstancial de cada escrito." Cassany (2020 [1]). Esto para referirse a la lectura en general, pero la obra literaria y su lectura en dispositivos electrónicos también nos demanda ciertas particularidades como distinguir entre formatos de libros electrónicos pues no todo el acervo literario se reduce al formato portable de documentos; reconocer ediciones electrónicas valiosas y sus repositorios, convertirnos en lectores suscritos, no necesariamente mediante pago, sino aprender a gestionar servicios académicos para poder llegar a las buenas ediciones digitales.

En este sentido, el celo editorial para salvaguardar los derechos de autor impone restricciones a la posibilidad de compartir ediciones entre lectores. Las universidades y otras instituciones académicas están realizando esfuerzos para editar y distribuir accesiblemente las obras literarias, incluso de manera gratuita. Los textos de autores clásicos, ya del dominio público, se pueden usar y compartir sin problema, pero no sucede así con los autores contemporáneos, por lo que la proliferación de archivos portables, PDF, elaborados descuidadamente, convierte a la lectura de literatura en un riesgo al enfrentar la mala calidad.

En los albores de la filtración de la tecnología en la vida y en la escuela, docentes y padres la

consideraron como un elemento perjudicial, después, surgieron voces de estudiosos que reflexionaron sobre los puntos a favor que la tecnología ofrecía para que el alumno interactuara con las obras leídas. Hoy, desde el confinamiento y el distanciamiento aplicado a los procesos educativos, se hace necesario reflexionar sobre los usos que han dado buenos resultados para revalorar también las formas de lectura de la literatura. Un punto deseable sería incrementar el acceso a las buenas ediciones desde los materiales que se proponen para las clases, tal acceso implica promover también la disponibilidad de dispositivos, habilidad para usar aplicaciones de lectura digital, posibilidad de descarga y glosa de los textos sin afectación de los derechos de autor y sin demasiadas restricciones técnicas de manipulación del texto.

Buena parte del impulso de la lectura de ediciones aceptables de las obras depende de los recursos que los docentes promuevan entre los estudiantes, de ninguna manera significa acabar con los "llevados y traídos" archivos PDF, más bien se trataría de producirlos con calidad para que la literatura no quede como un texto inaccesible por lo borroso o incompleto y al que no se acerca nadie. La calidad de la digitalización de textos, literarios o no, es un punto de partida importante para que todo el enriquecimiento posterior con más recursos digitales surta un efecto positivo. El distanciamiento social, y por lo tanto escolar, es una buena oportunidad para acceder o producir materiales de lectura cuidados, aún más de los que ya existen en nuestra institución. Los jóvenes utilizan sus dispositivos móviles de manera cada vez más frecuente durante sus momentos de ocio, en la actual situación estos dispositivos son su medio de interactuar con el mundo, también con la escuela y otros jóvenes; lo cual nos lleva a pensar que la lectura en pantalla está cambiando la práctica lectora y la literatura bien editada debe, como siempre, estar al alcance de nuestros jóvenes lectores.

Referencias

Cordón García, J. A. Gómez Díaz. R y Arévalo, J. A. (2011) *Gutenberg 2.0. La revolución de los libros electrónicos*. Asturias: Trea.

Cassany, D. (2020). "Letrismo en la época de la covid-19 (1-3)". *Jardín LAC* en línea v .

Domingo Argüelles, J. (2004). "El auge del no-libro" en *Leer es un camino. Los libros y la lectura: del discurso autoritario a la mitología bienintencionada*. México: Paidós.

Machado, A. M. (2018). "Lectura, libros y nuevas tecnologías" en *Punto de Fuga*. Bogotá: Babel libros.

Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.

Como acercarse a la poesía:

7 sugerencias

Asaya Leví Pérez-Peredo

RESUMEN

Según Drout (2007, 5) **la poesía es el "supremo logro lingüístico de la especie humana"** por lo que su comprensión representa un verdadero reto. Este trabajo presenta siete sugerencias dirigidas a lectores con escasa experiencia; sugerencias puestas en práctica con el Soneto 129 de Shakespeare.

PALABRAS CLAVE:
entender poesía, enseñanza de poesía, William Shakespeare, Soneto 129

INTRODUCCIÓN

Si la poesía tiene que ser enseñada, tendría que ser enseñada como lo que es: poesía. En muchas ocasiones su enseñanza y análisis ha sido sustituida por actividades como parafrasear el poema, estudiar la biografía del autor, la revisión de los datos históricos, entre otros (Brooks & Penn Warren, 1938, 4). Aquí no se está negando la importancia que tienen estos factores al entender un poema, sin embargo, el énfasis debería estar en estudiar poemas como constructos literarios en vez de minimizarlos o tratarlos como simples documentos históricos.

El hecho es que en cualquier lugar uno se encuentra rodeado de poesía, pudiera ser en la forma de un billete, una cita en una serie de televisión o película, incluso como frase inspiracional en calendarios y agendas. Los poemas son parte de la herencia cultural de una sociedad y aquellos poemas que pertenecen al canon literario, sin lugar a dudas, sontextos para ser aprendidos. El problema que surge es que, incluso para los amantes de la lengua escrita, la poesía parece ser compleja, difícil de analizar y para algunos incluso aburrida.

Para poder sortear estas dificultades es necesario entonces tener una manera sistemática para hacer un acercamiento a los poemas, dificultades entre las cuales quizá la más relevante sea el uso complejo del lenguaje verbal. El objetivo de este escrito es ofrecer una manera metódica, eficiente y didáctica de acercarse a la poesía. La propuesta que se desarrollará en las siguientes páginas, en forma de sugerencias con algunas actividades, podrá ser de utilidad para quienes se están iniciando en el análisis poético, para los profesores de literatura que buscan proveer de herramientas útiles a sus alumnos, e incluso para profesores de lenguas extranjeras que suelen ocupar la literatura en el salón de clase.

Para Drew (1959, 26) también es objetivo el de enganchar y atraer a las personas renuentes a la poesía hacia el placer y los beneficios que reporta leer un buen poema. Para cumplir los propósitos antes planteados, se harán siete sugerencias pertinentes para realizar un primer acercamiento a un poema. Cada una de las sugerencias será ejemplificada a la par con el análisis del Soneto 129 de William Shakespeare que se presenta en las siguientes líneas.

The expense of spirit in a waste of shame
is lust in action; and till action, lust
is perjured, murderous, bloody, full of blame,
savage, extreme, rude, cruel, not to trust.

Enjoy'd no sooner but despised straight,
past reason hunted, and no sooner had
past reason hated, as a swallow'd bait
on purpose laid to make the taker mad;

Mad in pursuit and in possession so;
had, having, and in quest to have, extreme;
a bliss in proof, and proved, a very woe;
before, a joy proposed; behind, a dream.

All this the world well knows; yet none knows well
to shun the heaven that leads men to this hell.

Sugerencia 1:
Leer repetidas veces

El primer paso, aunque parecer ser obvio, es leer el poema en más de una ocasión intentando entender la relación entre sonido y palabras. Al respecto, Perrine (2004, 8) menciona que "sería tan inútil tratar de entender un poema en una sola lectura como lo sería poder apreciar una sinfonía de Beethoven si solo se escucha en una ocasión". Así como en una sinfonía podemos distinguir y apreciar los instrumentos individuales y en conjunto, que se intente distinguir los sonidos de las palabras individualmente y como un todo permitirá lograr una mejor apreciación no solo del poema sino también de la lengua. Por lo tanto, con la repetida lectura del poema sería posible internalizar el patrón rítmico de la lengua sea de manera consciente o inconsciente lo que posiblemente derivará en un cierto tipo de comprensión cultural del ritmo de la poesía en esa lengua.

Sugerencia 2:
Usar un diccionario

En un buen texto, cada uno de los elementos puede potencialmente contribuir al efecto que el poema produce en el lector. De aquí se desprende la importancia de conocer el significado de las palabras junto con todas aquellas sutilezas que posiblemente no estén integradas del todo en nuestro léxico mental. A manera de ejemplo, en el onceavo verso del soneto se encuentra la palabra *woe*. Un hablante de inglés experimentado tal vez pudiera recordar que esta palabra tiene relación con la tristeza y el sufrimiento; sin embargo, tal vez el lector se perdería de algunas de estas sutilezas antes mencionadas. Es conveniente por lo tanto revisar lo que dice un diccionario sobre la palabra antes mencionada.

> Woe noun
>
> 1: a condition of deep suffering from misfortune, affliction, or grief
>
> 2: ruinous trouble: calamity, affliction

Según Merriam Webster (2021) es un estado de aguda aflicción y calamidad, definición que permitirá obtener un mejor entendimiento de la situación expresada en los versos del soneto. Ahora bien, tal vez no sea necesario buscar todas y cada una de las palabras, lo recomendable sería que el profesor en turno seleccione las que representen una mayor polisemia o complejidad en su significado. Para el lector inexperto sería recomendable buscar aquellas que no puede explicar por completo en sus propias palabras.

Actividad 1: **Defina con sus propias palabras *expense, lust, bait, bliss, shun*. Después, búsquelas en el diccionario y contraste ambas definiciones.**

Sugerencia 3:
No busque figuras retóricas sin haber entendido el tema

Al pensar en poesía tal vez vengan a la mente palabras como metáfora, símil, hipérbole, entre otras. Cada una de las figuras retóricas contribuyen al dar un énfasis, sentido, o efecto en particular, por lo que no resulta para nado extraño encontrarlas en un poema. No obstante, en ocasiones la lectura de un poema se convierte en un juego de "Encuentra a Wally", donde Wally es una figura retórica y los estudiantes se sienten satisfechos al haber encontrado una y llamarla por su nombre. Si bien no se está minimizando la importancia de estos recursos, resulta poco útil saber que el soneto 129 tiene, por ejemplo, una anáfora y un símil en la segunda estrofa, o una anadiplosis y un poliptoton en la tercera. No es conveniente, por ende, hacer tal ejercicio sin antes haber entendido de qué trata el poema, sobre todo si se considera que Shakespeare ocupó alrededor de 200 figuras retóricas distintas en un momento u otro (Vickers, 1972, 84). La siguiente actividad permitirá enfocarse en el tema del poenounma.

Actividad 2: **Reflexione en las siguientes preguntas ¿Cuál es el tema general del poema? ¿Cómo se describe a lo largo de las estrofas? ¿Quién es la voz, o la persona poética, en el poema?**

Es conveniente en este punto dar respuesta a las preguntas planteadas en la Actividad 2 para ayudar en la comprensión del poema. La primera estrofa hace una descripción de la lujuria (*lust*) antes de la realización del acto sexual (*till action*), los versos (3) y (4) se encargan de hacer la descripción en su mayor parte mediante el uso de adjetivos que parecen tener una carga semántica fuerte.

La segunda estrofa continúa con la descripción de la lujuria, pero en vez de prolongar la caracterización mediante adjetivos como en la estrofa anterior se lee una descripción temporal. Se diferencia un antes acosado (*hunted*) con un después inmediato que es odiado (*hated*) y despreciado inmediatamente (*despised*). Esta distinción de la lujuria antes de que se consuma y después de ser consumida también puede ser observada en el contraste entre que sea visto como una dicha (*bliss*) mientras está a prueba o como una desgracia (*woe*) una vez probada. No solo eso, sino que la lujuria es caracterizada como extrema en la memoria, la consumación y el anhelo (*had, having and in quest to have*)

Nota importante sobre la persona poética: un error común es asumir que el autor es la voz poética, sobre todo cuando se utilizan pronombres de primera persona, lo que sería una apuesta arriesgada sobre todo en un primer acercamiento. La opción más neutral y menos comprometedora sería asumir la existencia de una voz poética en lugar de atribuirlo, en este caso, a William Shakespeare. Más aún, en el soneto 129 de Shakespeare no aparecen palabras como *I, my, mine, me*; incluso parece no dirigirse o hablar de una persona en específico, es más bien impersonal.

Sugerencia 4: Leerlo en voz alta

Algunas de las técnicas más usadas al enseñar poesía es la lectura en voz alta, lo cual puede tener variaciones como que se efectúe frente al grupo o en una grabación. Algunos más osados optan por hacerlo frente a un grupo de desconocidos con o sin su consentimiento previo, en el transporte público o incluso gritarlo por la ventana del salón. Sea cual sea el ingenio que se le impregne a esta técnica, no debe ser algo prescindible pues la poesía ha sido escrita para ser escuchada. Un poema es un acto de habla y por lo tanto una dramatización de algún significado.

Ahora bien, la instrucción sería leerlo con el sentimiento adecuado, pero no necesariamente con fingimiento. Muchas personas tal vez lean los poemas en general con una entonación amorosa, pero como ya se explicó anteriormente, el Soneto 129 trata sobre la lascivia, la lujuria y el sufrimiento que este acarrea hasta que llega el acto sexual. No sería aconsejable, por lo tanto, realizar una lectura de este soneto en un tono de amor dadas sus connotaciones.

Es igual de importante evitar la lectura de las estrofas con una pausa al final de cada verso pues algunas veces se encuentran encabalgamientos, es decir, la oración no termina con el verso sino que puede finalizar o tener una pausa en los versos siguientes. A continuación, se sombrean los versos que se deben leer sin pausa en la primera estrofa.

129

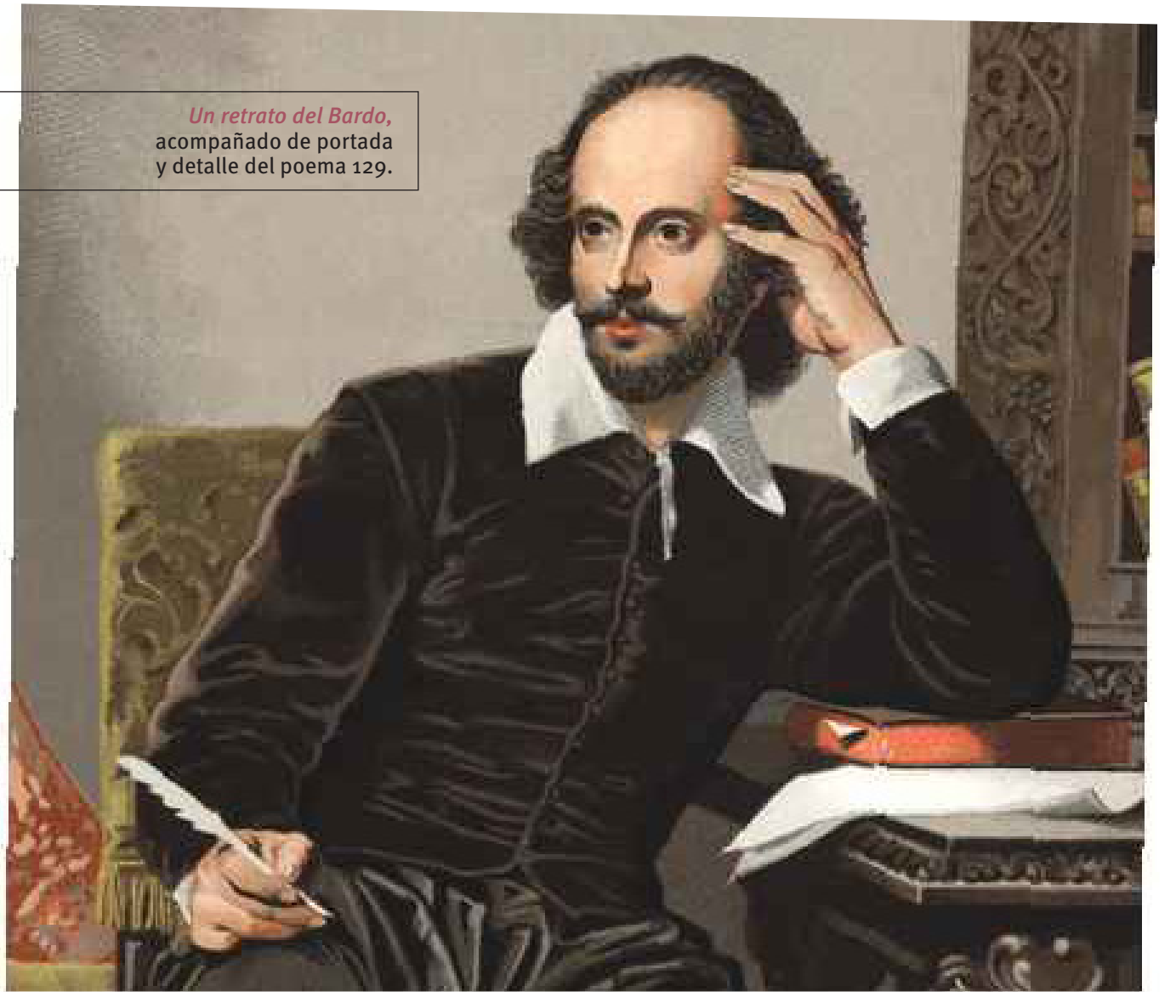
TH'expence of Spirit in a waſte of ſhame
Is luſt in action, and till action, luſt
Is periurd, murdrous, blouddy full of blame,
Sauage, extreame, rude, cruell, not to truſt,
Inioyd no ſooner but diſpiſed ſtraight,
Paſt reaſon hunted, and no ſooner had
Paſt reaſon hated as a ſwollowed bayt,
On purpoſe layd to make the taker mad.
Made In purſuit and in poſſeſſion ſo,
Had, hauing, and in queſt, to haue extreame,
A bliſſe in proofe and proud and very wo,
Before a ioy propoſd behind a dreame,
All this the world well knowes yet none knowes well,
To ſhun the heauen that leads men to this hell.

SHAKE-SPEARES

SONNETS.

Neuer before Imprinted.

AT LONDON
By *G. Eld* for *T. T.* and are
to be ſolde by *william Aſpley.*
1609.



Un retrato del Bardo, acompañado de portada y detalle del poema 129.

The expense of spirit in a waste of shame

Is lust in action; and till action, lust

Is perjured, murderous, bloody, full of blame,

Savage, extreme, rude, cruel, not to trust.

Las siguientes actividades pueden ayudar a poner en práctica esta cuarta sugerencia.

Actividad 3: **Marque en el soneto los lugares donde debe haber una pausa al fina del verso. Ensaye la lectura varias veces y grábela con algún dispositivo electrónico para un uso posterior.**

Actividad 4: **En internet (p. ej., *youtube*) realice una búsqueda de lecturas en voz alta de este soneto y reflexione en los errores que se cometen así como en qué cosas llamaron su atención que podría incorporar a sus próximas lecturas en voz alta.**

Sugerencia 5: Encontrar la imaginería

Aquellos elementos en un poema que suscitan los sentidos en los lectores componen su imaginería, manera mediante la cual el poeta utiliza la lengua para intensificar el impacto en la mente. La imaginería es comparable a una mina de proximidad que, al tacto o en este caso a su lectura, ocasiona el estallido del poema en la cognición. No es para menos hacer énfasis en su análisis pues los poetas hacen una minuciosa selección de las palabras que mejor obtengan el efecto deseado.

Por ejemplo, en los versos (7) y (8) la persona poética menciona que la lujuria es una carnada ya ingerida (*swallowed bait*) cuyo propósito no es sólo el de capturar una presa sino también el de conducirla a la locura, en vez de caracterizarla únicamente a través de un adjetivo como peligrosa, por ejemplo.

Actividad 5: **Lea cuidadosamente los últimos dos versos y explique la imaginería que se evoca en el contraste entre *heaven* y *hell* relacionándolo con el tema de la lujuria**

Sugerencia 6: Leer lo que otros han dicho sobre el poema

Para terminar este primer acercamiento, sería preciso indagar en lo que otros analistas profesionales han comentado al respecto. Drew (1959, 10) tiene cierta razón en afirmar que la poesía puede disfrutarse sin leer libros sobre ella, sin embargo, también es verdad que conocer lo que otras personas versadas han escrito permitirá obtener un panorama más completo y extraer nuevas interpretaciones. Por un lado, tal vez sea posible confirmar en ellos las suposiciones que se habían hecho en las primeras lecturas del poema. Por ejemplo, sobre el soneto 129 Lever (1956, 181) menciona que "ningún lector sensato podría dudar que este soneto en específico tiene sus raíces en una experiencia real y dolorosa".

Una razón más para consultar otros autores es que en estos análisis será probable encontrar interpretaciones que escapan del entendimiento de un lector poco entrenado. A manera de ilustración, Paterson (2010, 340) en su análisis llama la atención a los primeros dos versos del soneto 129 para demostrar, entre otras cosas, la polivalencia en el juego de palabras tan ampliamente encontrado en el inglés isabelino.

Los juegos de palabras conocidos como *puns* en inglés, o paranomasias, hacen uso de la polisemia del significado de sus palabras o bien de su homofonía. A continuación, se repite la primera oración del soneto para encontrar uno de estos elementos.

The expense of spirit in a waste of shame

is lust in action;

La palabra *spirit* se refiere a la vitalidad interna o también pudiera referirse a la energía sexual. Si se toma en cuenta la homofonía entre *waste* y *waist*, así como la de *lust* y *lost*, Paterson (2010, 341) asume que este es un juego de palabras que hace referencia a cómo esta energía sexual (también piensa que es un eufemismo de "semen") es descargada en o dentro de la cintura durante el acto sexual.

A este respecto, Logan y Greenblatt (2012, 549) comentan también que cuando la lujuria se pone en acción gasta *spirit* que significa vitalidad, vida o también líquido seminal, en un desierto de humillación (*waste of shame*).

Actividad 4: En internet (p. ej., *youtube*) realice una búsqueda de lecturas en voz alta de este soneto y reflexione en los errores que se cometen así como en qué cosas llamaron su atención que podría incorporar a sus próximas lecturas en voz alta.

Sugerencia 7: Entender otras características formales

Los poemas pertenecen a cierto género, lo cual implica ciertas reglas, un decoro, una convención y una tradición. Entender estas características permitirá ahondar en el conocimiento y experiencia poéticas.

Desde el inicio se ha comentado que el poema en análisis es un soneto. Los sonetos Shakesperianos seguían frecuentemente un esquema de rima *abab cdcd efef gg*, dicho patrón permite de cierta manera hacer una división en cuartetos (*quatrains*), cada uno de los cuales desarrolla una metáfora por separado. Las dos líneas finales (*couplet*) cierran el soneto y pueden ya sea confirmar o ir contra todo lo que se menciona en los versos anteriores.

De igual importancia es conocer que los sonetos shakesperianos se diferenciaban en sobremanera de la mayoría de los sonetos de su época o anteriores, pues incluían temas de orgullo melancolía, disgusto, miedo, entre otros, que distaban del tono renacentista expresado por ejemplo en la poesía de Petrarca. Además, la secuencia de sonetos parece sugerir una historia en donde el principal objeto de admiración es un mozo de enorme belleza, así como el retrato de una dama promiscua, sensual y de cabello negro en oposición al ideal isabelino poético de belleza rubia.

CONSIDERACIONES FINALES

La última sugerencia que se planteará es procurar no alterar el orden de las recomendaciones y actividades antes detalladas pues en este caso el orden de los factores sí puede alterar el producto. A manera de ilustración, si se realizara la sugerencia 6 al inicio de la aproximación se perdería todo el ejercicio y la practica mental que le permitiría al estudiante o al lector insipiente entender poesía de manera independiente en etapas posteriores.

Es innegable que las actividades aquí propuestas deben ser complementadas con otras de análisis más profundo y de una mayor contextualización histórico-cultural, sin embargo, las anteriores sugerencias les permitirán tener una mejor y más metódica aproximación a la poesía a esas personas que lo están haciendo por primera vez. Se espera que esta propuesta sea vista no solo como posible herramientas o esquema para el análisis poético sino como una manera para disfrutar los poemas.

Futuros trabajos pudieran centrarse en la efectividad de las actividades aquí planteadas o bien proponer actividades de seguimiento que fortalezcan las habilidades de análisis poético.

Referencias

Brooks, C., & Penn Warren, R. (1938). *Understanding Poetry: an anthology for college students*. New York: Henry Holt and Company.

Drew, E. (1959). *Poetry: A modern Guide to its understanding and enjoyment*. New York: Dell Publishing.

Drout, M. D. C. (2007). A way with words IV: Understanding Poetry. Recorded Books.

Lever, J. W. (1956). *The Elizabethan Love Sonnet*. London: Methuen.

Logan, G. M., & Greenblat, S. (2012). The Sixteenth Century (1485-1603). En *The Norton Anthology of English Literature: The major Authors* (9th ed., pp. 349–636). New York, NY: W. W. Norton & Company.

Merriam Webster. (2021). woe. Retrieved July 7, 2018,de https://www.merriam-webster.com/

Paterson, D. (2010). *Reading Shakespeare's sonnets: a new comentary*. Faber and Faber.

Vickers, B. (1972). Shakespeare's use of rethoric. En K. Muir & S. Schoenbaum (Eds.), *A new companion to Shakespeare studies* (pp. 83–98). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

SECUENCIA DIDÁCTICA: LAS PALABRAS Y SUS POSIBILIDADES EN LA AUTOBIOGRAFÍA LITERARIA Y EL RELATO PERSONAL

Ana Luisa Estrada Romero

Resumen:

La siguiente secuencia didáctica está pensada para la educación a distancia que incluye trabajo asíncrono y síncrono para el primer semestre de la asignatura (TLRIID) de CCH. El acercamiento a la palabra y sus infinitas posibilidades de expresión para que los alumnos se percaten de sus alcances en textos personales y literarios.

Palabras clave: ***Secuencia didáctica, aprendizaje, autobiografía, relato personal, lenguaje verbal, palabras.***

INTRODUCCIÓN

La siguiente propuesta es una secuencia didáctica para la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I con base en los programas de estudio actualizados de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 2016.

En esta asignatura el centro del aprendizaje es el lenguaje verbal pues además de ser la herramienta básica para todo el profesorado del Colegio, TLRIID I, en particular, introduce a los alumnos en el universo textual más cotidiano y cercano, la narración por medio de la lectura de autobiografías literarias como modelos textuales que los acerquen a la literatura.

Al ser el primer acercamiento con este tipo textual, se pretende acortar las distancias entre el texto literario y los alumnos, pues las formas y temas que les interesan puede estar en los nuevos formatos y herramientas que ofrece internet, por ejemplo, en las *apps* que promueven la lectura en "librerías electrónicas", las opciones para actividades de reconocimiento de lo leído como *Google dibujos* o de escritura, en *Docs* hasta *twitter* (este último no se usará en esta estrategia).

El trabajo virtual, hoy más que nunca, se relaciona con los principios del Colegio. Desde el trabajo para tomar conciencia sobre cómo se aprende (aprender a aprender) a través de numerosas operaciones de producción y comprensión textual (aprender a ser) con estrategias que propicien el trabajo colaborativo a distancia de manera creativa para constituirse como un sujeto hábil con aptitudes propositivas y abiertas a los nuevos aprendizajes (aprender a ser).

Estos ejercicios se aproximan en esta propuesta en varios medios digitales donde podrán encontrar diferentes manifestaciones literarias en diferentes formatos, ya no solo los libros, sino también el cúmulo de opciones que ofrece internet. Uno de los objetivos esenciales es el inicio de la escritura consciente por medio de un relato breve luego del contacto con la lectura extensiva que conlleve una experiencia personal significativa en el que intervendrán la escucha, el habla u oralidad, la lectura y la escritura.

LA PLANEACIÓN

Según Cristina del Moral Santaella, (2012:470-473) para el diseño de una secuencia didáctica se debe analizar el propósito y el aprendizaje. El propósito para la unidad mencionada es "Escribirá un relato

personal, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador." (CCH-UNAM: 2016, p.20) Y los aprendizajes que se retoman para alcanzar el propósito son tres:

1. Formula una hipótesis de lectura de una autobiografía literaria, a partir de la exploración del texto para su comprensión inicial.

2. Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa, mediante la lectura de autobiografías literarias para la comprensión del propósito comunicativo.

3. Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración para comprender su organización textual.

El propósito indica la escritura de un relato personal, sin embargo, iniciaré con la lectura de autobiografías. Se llevará a cabo la primera fase de lectura, la exploratoria de la autobiografía de Juan José Arreola, incluida en *Material de lectura* del sitio Cultura UNAM. Como es evidente es una lectura digital que modelaré conforme a las sugerencias que propone Pablo Lomelí, en su video *Cinco técnicas para estudiar en línea* (2020).

En cuanto al logro del aprendizaje dos, se exige la realización de la lectura analítica para comprender el efecto de sentido como parte del propósito comunicativo. El logro del aprendizaje tres se logrará a partir de la lectura y posterior comparación con relatos personales que enfaticen el descubrimiento y relevancia de las palabras para cumplir el propósito comunicativo del tipo textual en función del efecto de sentido (impresión afectiva del texto).

La lectura extensiva se realizará de manera guiada para que los alumnos practiquen junto con el profesor con el fin de responder la siguiente pregunta: ¿Qué pretendo alcanzar con la revisión de este contenido? A continuación, proporciono cinco respuestas:

1. La comprensión de la importancia de realizar la lectura exploratoria.
2. Identificar la relevancia de la relación entre autor y su propósito.
3. Describir la relevancia del mensaje del autor en relación con el autor y el propósito del autor y el lector.
4. Identificar las palabras y frases que ubican al autor como enunciador de historia y los recursos retóricos que emplea y lo hacen literario.
5. Identifica y describe el efecto de sentido de los textos autobiográficos.

Asimismo, es importante identificar en el contenido curricular antes descrito, los aprendizajes significativos y profundos que se pretenden alcanzar. Estos pueden dividirse en tres, **declarativos o conceptuales, procedimentales y actitudinales**. Los primeros son dos:

1. Realizar la lectura exploratoria de un texto modelo, autobiografía literaria, con énfasis en la hipótesis de lectura y sus aproximaciones al asunto.
2. Identifica la relevancia de los elementos de la situación comunicativa en un texto modelo de autobiografía, y en otra autobiografía que los alumnos llevarán a cabo como ejercicio de modo colaborativo en Docs.

Los segundos son cuatro:

1. Formula la hipótesis e identifica su importancia en su comprobación luego de leer una autobiografía modelo.
2. Reconoce la relación entre el emisor, su mensaje, su propósito y el efecto de sentido en el lector por medio de la lectura e identificación de palabras y frases que conducen a la construcción del efecto de sentido.
3. Reconoce la emotividad de la autobiografía literaria a partir de la identificación de adjetivos, adverbios de modo y figuras retóricas.

4. Reconoce a través de la lectura de relatos los elementos lingüísticos destacables de la autobiografía literaria, así como la trascendencia de las palabras y los propósitos que puede cumplir.

El último, pero no menos importante, es apreciar la trascendencia e importancia de las palabras en la construcción de la identidad propia para elaborar su relato personal.

LA SECUENCIA

A continuación, describo el proyecto: "Las palabras y su trascendencia desde mi propósito como lector y escritor" a partir de la explicación de la línea de la secuencia didáctica:

Las actividades y su desarrollo se llevarán a cabo en tres etapas: inicio, desarrollo y cierre. En el **inicio** se dará apertura con el apoyo del mapa mental LAS PALABRAS (elaborado por la profesora. **Anexo I**). De manera colaborativa y grupal el profesor preguntará a los alumnos sobre las posibilidades de las palabras para, al mismo tiempo, aproximarse a los conocimientos previos de los alumnos; también se pretende un diagnóstico de sus actitudes hacia la asignatura. (Duración 30 a 40 minutos). Sesión sincrónica en zoom. Con este material se pretende determinar las creencias y conocimientos previos que los alumnos tienen sobre el alcance y posibilidades de las palabras.

En el **desarrollo**, el trabajo se realizará en grupo cooperativo colaborativo con la ayuda de un cuestionario para la autobiografía en equipos en *Docs* de Google y, a partir del mapa mental "Las palabras" se ingresa al vínculo Material de lectura que incluye *Cuento contemporáneo de Juan José Arreola* en la versión PDF, así como un enlace a escritores.org donde se encuentra su biografía entre otros recursos que apoyarán la prelectura. Se modela la lectura exploratoria electrónica del sitio que incluye el archivo en PDF (se indica a los alumnos tomar nota de los pasos que seguirá la profesora: revisión general del texto: paratextos y paralingüísticos para establecer su estructura, se busca información sobre la obra y/o el autor, se formula una hipótesis) del texto De memoria y olvido (2010) de J. J. Arreola. (Duración 30 o 40 minutos). Sesión síncrona en zoom.

Se comprobará la hipótesis de lectura por medio de la lectura analítica que propone la profesora con el apoyo de la lectura guiada de la autobiografía De memoria y olvido incluido en Material de lectura disponible en CULTURA.UNAM. La lectura guiada incluye el subrayado, notas al margen y preguntas (**anexo II**), es decir, es el modelo de la lectura analítica. Se leerá de manera síncrona en sesión zoom donde la profesora irá puntualizando indicaciones, entre ellas responder el cuestionario que se incluye en el mismo documento Word. (Duración 1 hora).

El *cuestionario para De memoria y olvido* (**anexo III**) solicita a partir de la lectura modelada las instrucciones para trabajar con el subrayado de fragmentos que incluyen frases retóricas, adverbios, adjetivos calificativos que el alumno identificará con ayuda de las notas al margen con precisiones sobre ejecuciones. (Duración 4 horas). Trabajo asíncrono individual.

A partir de la pregunta cinco del cuestionario anterior, se regresará a revisar el mapa mental "Las palabras" para retomar el concepto de palabras favoritas y desconocidas que conducirá a revisar la introducción del libro de Laura García, *Funderele,* que incluye la descripción y la explicación sobre cómo nos definen las palabras (adjetivos, adverbios de modo, figuras retóricas, estas quizá puedan ser favoritas, desconocidas, emotivas), son relatos personales (ensayísticos) que narran el encuentro con nuevas palabras. Se leerá de modo síncrono en sesión zoom. (Duración 1 hora en sesión zoom).

El profesor propondrá la lectura (comentada como en el modelo de la autobiografía) de uno de los relatos personales incluidos en este libro *Funderele,* "Letológica", para posteriormente asignar un texto para cada equipo del mismo libro, "Samuelear", "Paparrucha", "Limerencia" y "Nomofobia" (sesión síncrona en zoom, duración 1 hora). El trabajo colaborativo asíncrono se enviará en *Classroom*. (Trabajo

asíncrono. Duración: 2 horas).

Para el **cierre** se establecerá la diferencia entre autobiografía literaria y relato personal a partir del efecto de sentido conformado por la identificación de las palabras. Los alumnos utilizarán un cuadro comparativo (**anexo IV**) proporcionado por la profesora. Sesión síncrona en zoom, una hora.

LA EVALUACIÓN

Se contemplan los tres tipos de evaluación, la **diagnóstica,** la **formativa** y la **sumativa**. En la primera, se empleará el mapa mental LAS PALABRAS con la participación de los alumnos para incorporar los conocimientos previos sobre las posibilidades de las palabras. *Trabajo colaborativo grupal*: sesión grupal (trabajo síncrono), y para afinar detalles de envío en equipos de cuatro personas (trabajo asíncrono).

Para la segunda, la evaluación formativa, el texto modelo de lectura exploratoria y analítica de la autobiografía *De memoria y olvido* (Trabajo y colaborativo sincrónico en zoom). El cuestionario trabajado de modo colaborativo en *Docs* en equipos de cuatro integrantes a partir de la guía de la profesora (sesión síncrona). La lectura exploratoria y analítica modelada con el relato *Letológica* del libro "Funderelele" (sesión síncrona en zoom).

Para la evaluación sumativa, el trabajo de lectura analítica con uno de los relatos personales que el alumno elija del libro *Funderelele* ("Samuelear", "Paparrucha", "Limerencia" y "Nomofobia"). En esta fase continuará el trabajo cooperativo y la elaboración de un cuadro comparativo que establezca las similitudes y diferencias entre la autobiografía y el relato personal, así como su entrega envío como actividad tarea en *classroom* con el propósito de realizar una valoración de la ejecución con el trabajo inductivo.

Se espera que los alumnos demuestren su aprendizaje al transferir los elementos lingüísticos identificados en textos autobiográficos modelos para crear los suyos. Así también, que demuestren por medio de la transferencia e identificación de las características esenciales de ambos textos: autobiografía literaria y relato personal en un cuadro comparativo.

LOS MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS.

Los materiales y recursos para los alumnos son:

1. Artlejandra (2020) *Tutorial Google Docs 2*. Trabajo colaborativo, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=YJKEPs6L9io
2. Ejemplode.com (2014). *Ejemplo de hipótesis de lectura*, disponible en: https://www.ejemplode.com/53-conocimientos_basicos/3928-ejemplo_de_hipotesis_de_lectura.html
3. Escritores.org (2013) *Juan José Arreola*, disponible en https://www.escritores.org/biografias/97-juan-jose-arreola-zuniga
4. García, L (2018) Funderelele. Y más hallazgos de la lengua, Destino, México. http://www.materialdelectura.unam.mx/images/stories/pdf5/juanjosearreola-70.pdf
5. Lectura analítica de la autobiografía De memoria y olvido, modelada por la profesora y cuestionario sobre el mismo texto.
6. UNAM- Material de lectura (2010) *Cuento contemporáneo. Juan José Arreola*, disponible en: http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/160-070-juan-jose-arreola
7. —— (2019) *Unidad I. Autobiografía literarias. Relato personal*. En Académico Vallejo, disponible en: http://132.248.88.221/portal/asesorias/organizadores_graficos/tlriid_i/unidad_i

Otros textos autobiográficos de apoyo.

1. Ibargüengoitia dice de sí mismo.
2. Un mundo más profundo y verdadero- I. Arredondo.
3. Borges y Borges-J. de la Colina.
4. Las confesiones-J. J. Rousseau.

A continuación, enumero los anexos:

I. Mapa sobre las palabras.

II. Lectura guiada modelo sobre *De memoria y olvido*.

III. Cuestionario para *De memoria y olvido*.

IV. Cuadro comparativo sobre Autobiografía y relato personal.

OBSERVACIONES FINALES

La educación a distancia que continuará este año exige a los docentes revisar, reorganizar y planear sesiones con recursos localizables en diferentes medios electrónicos, desde libros hasta aplicaciones y paquetería. Quizá para algunos docentes y algunos profesores resulte extenuante el trabajo, por lo que es necesario señalar que lo presentado es una propuesta que cualquier profesor, incluso quien presenta, puede modificar conforme se avance con la realización de las actividades.

No obstante, el diseño de los materiales didácticos pretende el buen aprovechamiento de ellos para lograr los aprendizajes señalados, así como el goce y nuevo conocimiento que puede disfrutarse por ambas partes, alumnos y docentes. Este último es quien determinará y llevará a buen puerto lo aquí propuesto.

Referencias

Arreola, J. J. (2010). De memoria y olvido. *En Material de lectura*. México: UNAM Disponible en: http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/13-cuento-contemporaneo/cuento-contemporaneo-cat/160-070-juan-jose-arreola?showall=&start=2

Del Moral, S. C. (2012). Conocimiento Didáctico General para el Diseño y Desarrollo de Experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16, núm. 2, pp. 421-452 España: Universidad de Granada.

García, A. L. (2018) "Nomofobia", *Funderelele y más hallazgos de la lengua*. México: Destino.

----------. (2018) "Limerencia", *Funderelele y más hallazgos de la lengua*. México: Destino.

----------. (2018) "Letológica", *Funderelele y más hallazgos de la lengua*. México: Destino,

----------. (2018) "Paparrucha", *Funderelele y más hallazgos de la lengua*. Destino, México.

----------. (2018) "Samuelear", *Funderelele y más hallazgos de la lengua*. México: Destino.

Lomelí, P. (2020) "Cinco técnicas para estudiar en línea", disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=YYtv1qC-eTM

ESCRIBIR Y LEER: ENTRE EL PLACER Y LA TORTURA

Diana Verónica Olivos Mata

Florian Klauer

Sólo lo difícil es estimulante

José Lezama Lima

RESUMEN

El siguiente artículo versa sobre los obstáculos que enfrentan los profesores de nivel medio superior en relación con la lectura y la escritura de textos, sobre todo, literarios. Así mismo, se ofrecen propuestas para motivar a los estudiantes y para hacer del arte de la escritura una actividad atractiva.

Mientras que para cualquier lector sumergirse en las páginas de un libro y viajar acompañado del conocimiento es una noble y confortable actividad, para otro grupo bastante numeroso la idea de escribir resulta aterradora. Deleitarse con imágenes nuevas, transitar por paisajes o épocas remotas que sólo podemos conocer a través de las palabras, descubrir y asombrarse con el saber de probos personajes no es equiparable a enfrentar el temor de una página en blanco y estar consciente de que, por obligación de un profesor, habrás de llenarla con innovadoras propuestas o bien pensadas reflexiones.

En Taller de Lectura y Redacción, asignatura que imparto desde hace seis años, el propósito, y lo he escuchado con inagotable frecuencia, es que el estudiante sea capaz de pensar, escribir y hablar con propiedad. En otras palabras, formar seres críticos. Todo en el papel es ideal. ¿Qué sucede en la realidad? Numerosos jóvenes ingresan pensando que leer es soporífero; es una actividad que nada tiene que ver con sus afinidades. Un número muy reducido de lectores, porque también los hay, vuelca sus intereses hacia los libros más comerciales. No es que esto no suponga un avance, sin embargo, me hace pensar que es urgente rescatar lecturas olvidadas. Lo cierto es que el arte de escribir exige leer. Como señala Proust:

> [...] sabemos de más de un escritor que tenga por costumbre leer una hermosa página antes de ponerse a trabajar. Emerson raras veces se ponía a escribir sin releer unas páginas de Platón. Y Dante no es el único poeta al que Virgilio ha conducido hasta el umbral del paraíso. Proust (2012: 85).

Ahora bien, leer y escribir son actividades que se complementan. ¿La primera implica menos dificultad que la segunda? Creo que depende de cuánto se involucra un lector con el contenido. La mayoría de las ocasiones un cuento, un poema, un ensayo, en fin, cualquier lectura, demanda atención, compromiso y, por qué no, cavilación. A este respecto Proust afirma: “Nos damos perfecta cuenta de que nuestra sabiduría empieza donde la del autor termina” Proust (2012: 92). En este sentido

comprobamos que la respuesta de un lector debe ser propositiva. El vasto conocimiento de un escritor no debe eclipsar los pensamientos que crea y que alimenta en su lector. Por el contrario, el contenido debe disparar en cada enunciatario un deseo de completar algo que le parece vacío. En reiteradas ocasiones, dentro del salón de clases y ahora en la modalidad a distancia, mis estudiantes me han instado a darles respuestas respecto al final abierto de un relato. Mi respuesta es inexorable: el lector es el responsable de llenar los aparentes recovecos disponibles. La mente de quien lee ha recibido un estímulo, la pregunta es, ¿qué hacer con él? De modo que la reacción de aquellos que me escuchan se traduce, algunas veces, en una mueca de inconformidad; otras, afortunadamente, en la aceptación de un reto que ha de suponer grandes satisfacciones para una mente ávida de conocimiento.

La literatura tendría que ser vista como ese impulsor del conocimiento. Un estudiante, lo sabemos, no ingresa con grandes pretensiones sobre la lectura. Es durante su trayectoria que conoce y se "engancha" en textos que, por muy cercanos a la realidad, pertenecen al mundo de la ficción. Además de tener la destreza de ordenar y sintetizar los eventos de un relato, a un estudiante de nivel medio superior debe exigírsele, por una parte, la reflexión oral de lo que leyó, y por otra, la escritura de sus elucubraciones. Sólo así veremos el grado en el que el joven se compromete como lector.

Hago hincapié en la lectura porque la considero esencial para escribir. Es decir, sin la primera no podríamos, ni estudiantes ni profesores, articular un texto coherente. Son los libros el material que nutre a una mente. Quizá nadie pensaría que la comprensión de un relato literario facilita el entendimiento de otros tipos de textos. Como formadora, sé que así es; lo he comprobado gran cantidad de veces. Un ejemplo del que guardo gratos recuerdos es la lectura de un poema de Luis de Góngora en el que se exalta la belleza y la lozanía de una joven. Por supuesto que, en una primera y rápida vista, los estudiantes no alcanzan a comprenderlo. Una vez que lo explico caen en una clase de embelesamiento porque, en su experiencia, los poemas sólo pueden referirse a cuestiones sublimes, elevadas; una mujer joven y hermosa queda relegada de ser tema poético según ellos.

Menciono el caso anterior porque después de que nuestras lecturas grupales se vuelven profusas, los estudiantes aceptan que su nivel de comprensión ha aumentado. Ahora no sólo se deleitan, piensan. De igual manera sucede con textos de otras disciplinas. Entienden las teorías, las propuestas, las formulaciones, etcétera de autores que nunca se imaginaron llegar a comprender. El resultado de la lectura habitual repercute en el progreso de la escritura.

Un número considerable de jóvenes ingresa al nivel medio superior con evidentes deficiencias. El programa al que debe ceñirse el profesor no facilita el trabajo, pues suele ser ambicioso e idealista. ¿De qué manera, entonces, el formador ha de solventar estas carencias? Lo fundamental es hacer de la lectura un acto atractivo. La selección del material será de una importancia capital para el estímulo del estudiante. Una vez que la lectura, quizá sí, en un principio obligada, se convierta en un hábito, se habrá logrado la primera parte del proceso. También se debe escalar gradualmente

en la comprensión. Es un gran comienzo que el estudiante formule sus hipótesis de lectura, que manifieste sus opiniones, pero, al ser el principal objetivo del Colegio de Ciencias y Humanidades formar seres pensantes y críticos, el nivel de exigencia tiene que ser mayor. En mi opinión, los futuros universitarios deben ser capaces de demostrar conocimiento a través de propuestas y razonamientos que surjan, en este caso, de una lectura. Campirán precisa:

> Con teoría expresamos nuestro conocimiento de lo real y no meramente nuestra opinión/creencia sobre ella. Platón distinguía la opinión/creencia (o Doxa δόξα) del conocimiento (o episteme ἐπιστήμη). La epistemología o teoría del conocimiento es la encargada de precisar las condiciones que debe cumplir un agente cuando conoce y no meramente cree. Campirán (2016: 52).

Sólo cuando un estudiante posee la destreza de leer, proponer y teorizar es posible trocar sus logros en palabras. Entonces, para la siguiente etapa del conocimiento es menester articular un discurso funcional en tanto que su retórica cautive y persuada al público. Hablar con soltura frente a otros significa que el estudiante está listo para trazar su pensamiento con palabras escritas. En diversas ocasiones, mis estudiantes han escuchado esta reflexión de mis labios: hablar y escribir no son lo mismo. Si escribiéramos como habitualmente hablamos, seguramente nuestras creaciones no superarían el tono vulgar o coloquial. Es hasta que aderezamos el lenguaje que dotamos de mayor seriedad y, por lo tanto, de mayor significado a un texto escolar. Eso, claro, sin olvidar la elocuencia que debe acompañar siempre a un exquisito texto.

Referí ya la importancia de leer, pensar y hablar. El proceso más complicado, según lo que he visto en mis estudiantes y que yo misma he comprobado, es escribir. Con la lectura sucede algo notable, es posible abandonarla sin mayor cuidado; de cualquier forma, es el pensamiento o lo que la imaginación le dictó a alguien más. Ya Proust lo poetiza en estas palabras:

> Tampoco hay que mostrar deferencia; reímos de lo que dice Molière en la medida exacta en la que nos parece gracioso; cuando nos aburre no tememos mostrar nuestro aburrimiento, y cuando nos cansamos de estar en su compañía lo devolvemos a su sitio sin miramientos, sin importarnos su genio ni su celebridad. Proust (2012: 93).

No sucede así con la escritura. En ella, cada palabra va desvelando la esencia del enunciador. Quizá tememos escribir porque nos da miedo internarnos en nosotros. Me gustaría decir que este sentimiento es exclusivo de estudiantes de bachillerato, pero, para ser sincera, los profesores lidiamos a menudo con él. Nos aterra pensar que otro leerá, quizá con desgana, lo que consideramos sublime y elevado.

Otra de las razones por las que nos detenemos y rehusamos escribir es el temor a la crítica. Quiero decir, cuando alguien escribe pretende que sus textos sean leídos, a menos claro, que sea un diario. El proceso para publicar un artículo o un texto creativo es agotador. Se comienza por la investigación de un tema,

la organización de las ideas, en suma, por la planificación textual. Del mismo modo pasa con un texto creativo, el proceso requiere, en una palabra, experiencia. Si un comité así lo decide, el resultado de nuestro trabajo se publicará. El miedo nace cuando sabes que tus contribuciones pueden parecer inútiles o desechables para el lector. Creo que todo escritor enfrenta estos temores; son parte del oficio, pero siempre resulta difícil aceptarlos.

Ya sea una opinión, un ejercicio creativo, un ensayo académico o literario, los textos escritos por nosotros dicen más de lo que nos gustaría aceptar. A esto, principalmente, le atribuyo el pánico a escribir. Seguramente, más de un profesor recusaría mi hipótesis excusándose en el exiguo tiempo con el que cuenta y yo creo que, para ser sinceros, el acto de escritura también puede convertirse en un hábito. Con la misma severidad con la que exigimos a un estudiante leer, deberíamos obligarnos a escribir. El ejemplo motiva a los estudiantes. Leer a tu profesor para criticarlo o ensalzarlo, en realidad poco importa, fomenta en los jóvenes la curiosidad. Tal vez al principio sean copias del estilo de su mentor; pero después encontrarán el suyo porque se verán reflejados en él.

Para ser consecuente con mi propuesta, durante varios semestres, les he compartido a mis estudiantes textos escritos por mí y que han sido favorablemente aceptados por diversas instituciones. He notado, con gran satisfacción, que los jóvenes leen con admiración algo producido por aquella persona que los está guiando. Como señalé líneas arriba, la mayoría, en sus primeros trabajos, intenta copiar el estilo y el vocabulario de su mentor. Como primera prueba es aceptable; después de algunas sugerencias, los estudiantes encuentran la forma con la que se sienten más cómodos para externar lo que sienten y piensan.

Por otra parte, para fomentar el arte de la escritura en los estudiantes es indispensable premiar sus contribuciones y no hallo mejor manera que publicando sus textos. Basta con enviar propuestas bien cuidadas a medios locales. En el Colegio de Humanidades, por ejemplo, existe un órgano encargado de difundir información e ideas, algunas de estas son el fruto de un curso en el que el joven se apasionó. Los docentes podemos contribuir en la producción de textos escritos por nuestros estudiantes. Ellos, por supuesto, lo valoran y desarrollan gusto por leer y escribir. Yo he sido testigo del momento en que llega un estudiante cuyo trabajo fue publicado y sus compañeros lo reciben con admiración; incluso le solicitan que firme su copia del texto. En mi opinión, los estudiantes que más avanzaron en el curso merecen ser premiados con el reconocimiento público.

En los cursos de actualización que, como profesores, estamos obligados a cursar, y escribo obligados no porque sea una tarea rutinaria e ineficaz sino porque es parte de nuestra formación, he escuchado un sinfín de inconformidades que versan sobre la apatía de los estudiantes. Muchos profesores no alcanzan a comprender por qué entre los intereses de los jóvenes no están incluidos leer y escribir. Por mi parte, considero que si bien es cierto que existe esta especie de rechazo por todo lo que se relacione con la palabra aprender en un ambiente académico, no todo es responsabilidad del estudiante. Refuerzo mi idea de que a partir del ejemplo que nosotros como escritores

podamos ofrecer, nacerá en el estudiante un deseo de igualarse a su profesor o, incluso, de superarlo. En ocasiones, he sido sujeto de críticas por parte de mis estudiantes y tengo que aceptar que los oigo con fascinación. Son, en mi opinión, los jueces con más alto grado de exigencia y juicio que he tenido la oportunidad de escuchar.

Escribir es, pues, síntoma de un ser crítico. En palabras de Richard Paul y Linda Elder:

> Dentro del concepto del pensamiento crítico, lo ideal es que uno aprenda a pensar por sí mismo, a dominar su proceso mental de razonamiento. Implica un compromiso de analizar y evaluar las creencias tomando como punto de partida la razón y la evidencia; significa cuestionar cuando la razón dice que hay que cuestionar, creer cuando la razón dice que hay que creer y conformarse cuando así lo dicte la razón. Paul y Elder (2003:38).

Leer es una incitación, una provocación; escribir es una tormenta, sí, pero con resultados gratificantes. No existe o no debería existir un escritor cuyas lecturas no le hayan alimentado el alma. En definitiva, el acto escritural se relaciona con lo que somos de una manera inefable. Observar una página en blanco simboliza la nada y comenzar desde ella nos asombra y nos atemoriza. Y somos nosotros los que comenzamos el diálogo entre las palabras y nuestra esencia. La selección de un tema ya nos señala. Es posible que indique nuestros prejuicios más escondidos, nuestros miedos o la belleza que creíamos inexistente en nuestro ser. Está claro que nuestras producciones escritas hablan por nosotros.

¿Cómo advertimos que un estudiante es un ser cuyo espíritu crítico lo ha obligado a transformarse? Richard Paul y Linda Elder lo puntualizan:

> Un pensador crítico y ejercitado: Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión. Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente. Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes. Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente. Paul y Elder (2003:4).

Si con la lectura guiada de textos literarios logramos un avance sustancial en el aprendizaje del estudiante, con los cuestionamientos, la discriminación de información y la interpretación del contenido por parte del joven constataremos que se habrá convertido en un pensador crítico; más allá de conformarse con la comprensión, se aventurará a emitir juicios basados en un conocimiento más experimentado, pues habrá, en su paso por el bachillerato, aprendido a ser autónomo y propositivo.

Pareciera una fórmula infalible, pero no es así. La lectura y la escritura precisan ejercitación. Generalmente, al recibir un trabajo escrito por un estudiante, y con una breve leída,

podemos determinar si hubo o no planificación del producto. Nos lo indican la coherencia, la articulación del escrito, la manera en que se construyen las oraciones, la selección de palabras, incluso los errores de dedo. Es un hecho que escribir implica pensar, organizar y seleccionar el vocabulario para manifestar ideas. La claridad, que es un elemento fundamental en un texto, es facilitada por la lectura asidua. En otras palabras, a mayor lectura, menor ambigüedades en el discurso escrito. Respecto a este tema, Caldera apunta:

> El escritor novato realiza poca planificación antes de escribir, se queda en un nivel concreto más que en un nivel global. Ejecuta esta tarea como un problema de preguntas y respuestas, para lo que no se requiere ninguna planificación previa. En consecuencia, tampoco dedica mucho tiempo a la actividad de pre-escritura, no genera mucho contenido, ni responde a la exigencia de organización textual global, a las necesidades del lector o exigencias del tema. Por esta razón, el texto consiste en un listado de ideas escasamente relacionadas. Caldera (2003:365).

En mi experiencia, al solicitar textos escritos al inicio del semestre, recibo una disparidad de trabajos. Algunos, he de admitir, son resultado de indudables plagios, pero al no ser materia de este ensayo, no profundizaré en el tema. Otros, en cambio, son el epítome de la improvisación. Es curioso que los jóvenes, en una primera asignación, se muestren confiados y produzcan textos poco pensados. Al momento de cuestionarlos deciden ser honestos. Afirman que cuando entregan un producto escrito, este no es leído por el profesor. Asimismo, no reciben realimentación alguna sobre sus propuestas o creaciones, por lo tanto, nada los obliga a esforzarse. En esos momentos mi labor es intervenir y asegurarles que cualquier trabajo que yo reciba será leído y comentado. Con esa promesa recuperan parte de la confianza en la figura del profesor; la restante depende de mi compromiso con esa proposición.

¿Entonces, leer y escribir significan padecer? Como toda disciplina, ambos ejercicios implican sufrimiento en un principio. De manera análoga, pienso en mantener un cuerpo sano, ejercitado y vital. Siempre que acudes a un gimnasio, o que tú mismo decides comenzar a activar tu cuerpo, el dolor será tu compañero y no te abandonará durante los comienzos. Pasada esta etapa, que es la más difícil, los resultados serán evidentes. Lo mismo sucede con el esfuerzo intelectual. La ausencia de práctica se hará notoria en los primeros ejercicios de lectura o de escritura, no obstante, el error y la corrección serán los conformadores de una nueva experiencia.

Al reflexionar sobre el arte de la escritura no pude dejar de pensar en las palabras de Orwell:

> Todos los escritores son vanidosos y perezosos, y en lo más profundo de sus motivos yace un misterio. Escribir un libro es una lucha horrible, exhaustiva, semejante al prolongado padecimiento de una dolorosa enfermedad. No se debiera emprender jamás una tarea así si no se siente estar dominado por un demonio al que no es posible resistir ni comprender. Orwell (1984:28).

La elucubración del autor de *1984* bien puede aplicarse a cualquier tipo de texto escrito. Con cuánta asiduidad he escuchado que los profesores, por un lado, predican sin el ejemplo. Esto quiere decir, sin mostrarles a los estudiantes el resultado de sus pensamientos. Y, por otro, proclaman que la escritura es una actividad fácil; por ejemplo, al momento de solicitar una autobiografía. Yo pienso lo contrario. Para ser honesta con mis estudiantes he de comenzar con una verdad implacable: escribir es la actividad humana más compleja; aquél que, siendo diestro en ella, se autonombra un escritor encumbrado, es un charlatán. Los verdaderos escritores consideran sus obras inacabadas porque constantemente están aprendiendo y modificando su pensamiento. Eso es, finalmente, lo que los hace humanos.

Quizá el título de este trabajo parezca pretencioso y esto se debe a mis consideraciones sobre la lectura y la escritura en el medio no sólo académico sino personal. Leer es una actividad que no requiere cortesía entre la obra y el lector. En cambio, la escritura obliga a quien la realiza a comprometerse con ella; se convierte en una relación íntima. Es un ejercicio de sinceridad. A través de las palabras que eliges desvelas una parte de ti. Además de la complejidad que implica escribir debes ser consciente de que el resultado será el espejo de tu interior.

Por otro lado, el acto escritural se nos antoja complicado y a la vez estimulante. Por supuesto, no existe una persona que no se deleite al repasar las líneas que ha escrito tiempo atrás y compruebe que son resultado de un extenuante trabajo. Ya Platón lo anunciaba, la mente y el cuerpo han de ser ejercitados con constancia. El esfuerzo que precisa un sujeto para mantener un cuerpo saludable es el mismo que necesita el intelecto para gozar de una mente vigorosa. Y qué mejor actividad que la escritura, que nos envuelve en sufrimiento, primero, en alegría, después.

Referencias

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere 6(20).* Universidad de los Andes, pp. 363-368.

Campirán, A. (2016). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo. Toma de decisiones y solución de problemas. Lecturas y ejercicios para el nivel universitario*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

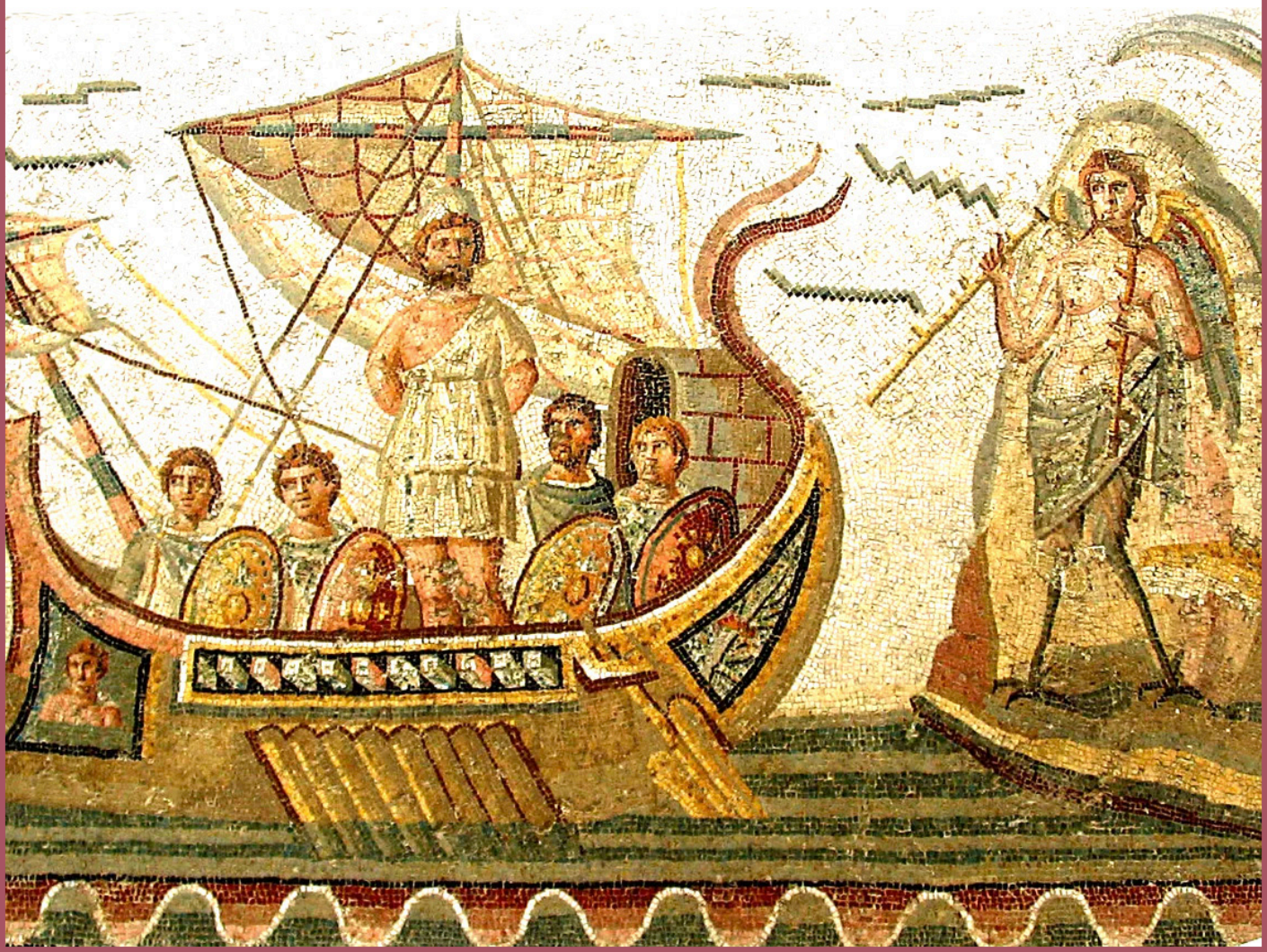
Orwell, G. (1984). *Por qué escribo*. Recuperado de http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/80_sep_2005/24_28.pdf

Paul, R. & Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de www.criticalthing.org

Proust, M. (2012). *Días de lectura*. México: Taurus.

Un viaje con Odiseo: *experiencia de lectura literaria*

Karen Dayanne León Ramírez



RESUMEN

Este artículo presenta una síntesis de la propuesta didáctica realizada en el marco de la MADEMS[1], centrada en el proceso de enseñanza de la literatura como experiencia que privilegia la interacción con la obra literaria y su interpretación analógica de forma virtual.

Cada obra maestra se puede interpretar de muchas maneras, siempre que estas no la falseen.
Daniel Barenboim

La enseñanza de la literatura es un campo en construcción, por tanto, en constante cambio; los modelos de antaño (historicista-cronológico y las teorías literarias: formalista, estructuralista y semiótica) en definitiva no han acercado a los estudiantes a la lectura de textos literarios, quizá ha sido todo lo contrario: han causado apatía, olvido e incluso rechazo; además, no han tenido en su horizonte el desarrollo de las habilidades literarias de los estudiantes.

Dichos modelos cada vez resultan menos atractivos, pero, no menos recurrentes, pues, en muchos casos se piensa que dan cierta impresión de orden y totalidad, como lo hace notar Vásquez en su estudio: La *didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*. (2005); pese a esta situación, hay otras apuestas teóricas que acentúan una nueva concepción de enseñanza ya no *sobre la literatura* sino *de la literatura*, hablamos aquí, de la educación literaria, en la cual se considera al estudiante-lector "como un receptor activo que ha de poner en práctica habilidades cognitivas y sociales al momento de interpretar un texto literario" (Rosenblatt, 2002, citado por González).

Por lo anterior, resulta esencial que el proceso de enseñanza se centre en el desarrollo de las habilidades interpretativas del estudiante durante la experiencia de lectura, para que éste por medio de la praxis logre emitir un juicio interpretativo coherente y no espontáneo, pero ¿de qué manera hacerlo? y ¿qué elementos tener en cuenta para llevarlo a cabo?

LA BRÚJULA

Para lograrlo o acercarnos a ello, hay dos premisas que están sobre la mesa y que a su vez fueron la brújula de esta propuesta didáctica; la primera: la enseñanza-aprendizaje de la literatura se da por medio de la experiencia de lectura de textos literarios completos y la segunda: esta experiencia guiada debe propiciar no solo que los estudiantes vivan la literatura desde el goce estético (sintiendo la historia, identificándose o no con los personajes, sufriendo o disfrutando sus emociones) sino que se acerquen a la interpretación (hermenéutica analógica) de los textos literarios de forma colectiva e interactiva, por medio de las narrativas transmedia y la gamificación. En suma, se trata de "pensar la literatura desde el punto de vista de quienes reciben

1 Maestría en docencia para la educación media superior. MADEMS- español (2021-1)

la enseñanza" (Romero, 2002) y de sus necesidades formativas.

Así pues, la propuesta didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la literatura como experiencia retoma los planteamientos de la estética de la recepción y los postulados de Mauricio Beuchot en cuanto a la óptica de promover la multiplicidad de sentidos de la obra literaria, pero, estableciendo un margen sobre el cual se debe interpretar de forma medida y mesurada, es decir, alejándose de una mirada univocista que, de hecho, niega el acto hermenéutico pues "sostiene que no hay polisemia posible, diversidad de sentidos, sino que todo se resuelve en una sola interpretación que destruye a toda otra" (2000: 39), por tanto, no hay lugar a discusiones, discrepancias e interpretaciones; por otro lado, evita caer en el otro extremo: el equivocista, en el cual, todas las interpretaciones son válidas, es decir, no hay equivoco, pues no existe un marco de interpretación y cualquiera puede afirmar lo que le parezca. Resulta importante señalar estas bases pues en la escuela

> se ha debatido entre aquellas prácticas interpretativas tradicionales, muy controladas por el docente y con escaso espacio para la elaboración de sentido por parte del alumnado, y, al otro extremo, aquellas prácticas provenientes de la animación lectora, que dejan en un lugar muy secundario la intervención docente para apoyar la adquisición de habilidades interpretativas complejas por parte de los estudiantes. (Munita, 2020: 48)

EL GUÍA

En razón a esta perspectiva, el rol del docente debe cambiar, ya que que los aprendizajes no están basados en torno a la figura del docente y su acervo literario, sino a la experiencia dinámica que logre propiciar entre la obra y los estudiantes. Al respecto, Broide, Cuter y Siro mencionan que "es imprescindible un mediador que garantice el entramado colectivo de interpretaciones en la clase. Quizá se trate de la conformación gradual de un sujeto lector colectivo, cuya dinámica supera el proceso individual de cada integrante de esa comunidad" (2018: 34), es decir, la labor del docente estriba en torno a generar las preguntas y herramientas necesarias para que se genere una comunidad de interpretación, que ayude a "salvar los obstáculos actuales y, sobre todo, los prepare para salvar aquellos que van a aparecer cuando el profesor y los compañeros no estén presentes" (2018: 34).

Además, la labor del docente- mediador en este proceso es relevante para alcanzar la garantía y respeto a los derechos del texto, esto es, establecer el horizonte de interpretación del texto, que a su vez implica:

> desechar una hipótesis de lectura que no se sostiene en las claves de la obra (...) invitar al lector a justificar y explicar mejor su posición. Esto favorece que las opiniones de cada sujeto sean contrastadas y valoradas por el colectivo, instancia que se encarga de aportar nuevos argumentos para validar o rechazar las proposiciones y, de este modo, avanzar hacia interpretaciones más afinadas de lo leído. (Munita, 2020: 53)

EL VIAJE

Teniendo en cuenta la relación entre educación literaria y hermenéutica analógica en la cual se fundamenta la experiencia literaria, se creó

"El viaje" tiene un itinerario claro dividido en tres fases: ***motivación, aventura y retorno,*** *todas ellas centradas principalmente en los doce recorridos de viaje que realiza Odiseo antes de regresar a su amada Ítaca y su llegada*

el siguiente esquema inspirado en el viaje del héroe propuesto por Joseph Campbell, en el cual, el proceso lector es también un viaje al encuentro y la comunión del lector con la obra, con el otro (comunidad de interpretación) y consigo mismo; por consiguiente, es un proceso circular, en el que, como mencionaba Beuchot, el lector intenta descifrar el sentido que el autor le dio al texto aportando a su vez su interpretación mesurada.

Figura 1: Recorrido de lectura
(**Fuente:** Elaboración propia)

La obra seleccionada fue *La odisea* de Homero, de la cual no se escogió una única versión pues al ser por sí misma una interpretación de la tradición oral, no tenía sentido escoger "la que, supuestamente, más se acerca a un "original" que en realidad no existe" (Munita, 2020: 31). En tal sentido, se propuso un conjunto de versiones que en diferentes formatos: escrito, visual, auditivo y audiovisual se complementan y enriquecen entre sí.

"El viaje" tiene un itinerario claro dividido en tres fases: motivación, aventura y retorno, todas ellas centradas principalmente en los doce recorridos de viaje que realiza Odiseo antes de regresar a su amada Ítaca y su llegada. Sin que deje de contemplarse los cantos dedicados a las vivencias de su esposa Penélope y su hijo Telémaco. Cada estudiante va realizando los recorridos de lectura en ocasiones de forma individual y en otras de manera grupal, a la par que se proponen ejercicios de interpretación de la obra, es decir, la interpretación no está pensada solo para el final sino durante todo el proceso lector.

Por su parte, el docente toma el lugar de mentor o guía (mediador) y cumple las tres funciones que hemos señalado anteriormente: propicia la construcción de la comunidad de interpretación, es decir dota de elementos de análisis (preguntas provocadoras o actividades retadoras), marca los recorridos de lectura (guía la lectura) y mantiene la motivación e interés por el viaje.

PRIMERA FASE: MOTIVACIÓN

La primera fase, es denominada motivación y en ella surte el proceso de prelectura, que se divide en dos momentos; en el primero (invitación al viaje), el lector aún no se encuentra con la obra, pero recibe un llamado o una invitación a vivir una experiencia de lectura. Es importante señalar que no es una invitación a escuchar qué comprendió alguien más cuando leyó la obra ni a enterarnos de críticas de expertos, es un viaje personal que el estudiante (viajero) decide si va a emprender o no. Mientras que, el maestro (guía de viaje) no solo se encarga de realizar esta invitación, sino que (momento 2: encuentro con el mentor) se dispone a poner la obra en contexto: da pistas y señales sobre cuál va ser el universo en el que está centrada la obra, es decir, se encarga de dejar claro que vamos a leer ficción y que esta se construye en el marco de la tradición y mitología griega.

Esto último, guarda relación con el proceso de interpretación analógica pues limita y va trazando la línea sobre la cual se podrá dibujar el sentido de la obra. En palabras de Flores se procura contagiar el ánimo lector y generar expectativa de la obra, que consiste en "transmitir un sentimiento estético por la literatura a través de la provocación literaria para despertar el entusiasmo por la lectura literaria con el fin de que el lector viva y disfrute la verdadera literatura de manera directa y personal" (2016: 26)

El encuentro con el mentor, al ser un proceso dialógico, no se basa solo en las expectativas y la motivación que el mentor pueda hacer, sino en el reconocimiento de las experiencias previas de lectura que cada estudiante haya tenido, para lo cual cada estudiante crea dos símbolos muy importantes: un avatar (representación gráfica virtual de cada uno) y una hoja de vida del lector donde el estudiante expresa sus experiencias de lectura previas.

Pareciera dos elementos simples, pero realmente marcan el punto de partida de cada lector, porque a partir del reconocimiento de las experiencias de lectura previas se pueden identificar gustos, dificultades, aciertos y desaciertos útiles al momento de emprender una nueva aventura de lectura literaria.

SEGUNDA FASE: AVENTURA

La segunda fase es "Aventura", en ella se lleva a acabo fundamentalmente el proceso de lectura guiada, colectiva (o individual) e interactiva de la obra (momento 3: inicio del proceso de lectura, momento 4: retos y obstáculos y momento 5: recompensas. Los elementos que posibilitan que surja la interacción y que no se quede solo en el plano del goce estético, son las constantes indagaciones, la elaboración de hipótesis de lectura e inferencias, la síntesis de lo leído, la identificación de ideas centrales de un recorrido, la descripción y el parafraseo de apartados de la obra, el diálogo y la discusión con técnicas tales como debate o la mesa redonda y finalmente la elaboración de esquemas de análisis.

Tanto el recorrido de lectura construido por el docente (basado en las diferentes versiones de la obra) como los ejercicios permanentes de interpretación y las recompensas obtenidas en el proceso por parte de los estudiantes, se encuentran enlazados en una página web, lo cual facilita el proceso y permite darle un sentido de unidad que conecta cada herramienta digital usada.

Así mismo, el lector en formación se alimenta de las perspectivas de sus compañeros en los espacios de trabajo sincrónico, en este caso por la plataforma Meet, en los cuales se busca que elabore

> inferencias y líneas interpretativas sobre lo leído y contraste esas hipótesis de lectura con los indicios de la obra, para así validarlas, matizarlas o incluso rechazarlas, haciendo de la lectura un continuo vaivén entre elaboración personal y regreso al texto (Munita, 2020: 49)

De esta manera se rompe un poco con la dicotomía describir- valorar que señala Beuchot en la cual suele caer el lector – intérprete, pues gracias al trabajo con sus pares y la orientación del mentor, su interpretación tendrá que ser más razonada y deberá valerse de elementos que le ayuden a dar cuenta de su análisis, en pocas palabras, lo hará de forma más mesurada, ya que, "si bien todas las interpretaciones son válidas de discutir y todas deben ser acogidas como parte del proceso de construcción de sentido, hay unas que se ajustan más que otras a aquel horizonte interpretativo que la obra trae consigo" (Munita, 2020:.49)

TERCERA FASE: POSLECTURA

Finalmente, en la fase tres se da el proceso posterior a la lectura, donde el mentor ubica algunos tópicos o dilemas que tuvo Odiseo durante su aventura, tales como: El destino o el libre albedrío, el deseo o el compromiso y la aventura o el deber. Sobre los cuales cada grupo de estudiantes construye su interpretación y la sustenta en plenaria, donde se dispondrá a validarse o no de acuerdo con la fuerza de los argumentos que se expresen y teniendo como referente la obra misma más lo elaborado durante todos los recorridos anteriores (momento 6: viaje de regreso).

Finalmente, el estudiante-viajero, tendrá un tiempo para analizar su experiencia, la idea es que haga una reflexión sobre su viaje, analice la importancia de "concebir el placer estético no como distracción sino como anhelo de experiencia y de liberación que permite al hombre enfrentar la lectura con conciencia crítica" (Martínez y Murillo, 2013: 185) y comparta de qué forma esta experiencia lo transformó como lector y ser humano (momento 7: transformación).

En conclusión, tenemos un amplio panorama por explorar y contribuir desde la creación de propuestas de educación literaria como esta, en las cuales tanto el docente como el estudiante tengan claro el propósito de abordar la literatura en la escuela, vivan su propia experiencia de lectura literaria, se recurra a las múltiples oportunidades que nos brindan y facilitan las TIC y especialmente, se busque afianzar las habilidades literarias e interpretativas del estudiante.

Referencias:

Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM.

Broide, M., Cuter, M.A. y Siro A. (2018) ¿Qué odisea es la Odisea? Los clásicos y las TIC en la secundaria. *Textos*, 82, 29-35.

Flores, F. A. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, 28, 155-171.

González, C. M. (2019). Integración didáctica de las TIC para la educación literaria en la formación inicial docente. *Espacios*, *40* (17). *https://www.revistaespacios.com/a19v40n17/19401703.html*

Martínez, Z. y Murillo, Á. (2013). Tensiones presentes en las tendencias de la didáctica de la literatura durante los últimos diez años. *Folhmyp*, 1, 19-34.

Munita, F. (2020). Variaciones sobre el tema de la interpretación de textos literarios. *Textos*. 90, 47-54.

Romero, J. M. A. (2002). La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información. *Espéculo*. Disponible en http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html.

Rosenblatt, L. (2002), *La literatura como exploración*. Mexico: FCE.

Vásquez, F. (2005). *La didáctica de la Literatura. Estado de la discusión en Colombia*. Universidad del Valle. (pp. 35-58)

LA EVALUACIÓN: EL RETO DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA MODALIDAD EN LÍNEA

Pablo del Toro

Valerie Lendel

[Se ha tomado] a la evaluación como el medio que permite controlar, clasificar y seleccionar a los alumnos para acceder a niveles de educación superiores y socialmente, permite controlar, clasificar y seleccionar también, el acceso a las diferentes oportunidades del ámbito laboral.

Graciela Pérez Rivera

EDUCACIÓN EN LÍNEA Y ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

La emergencia sanitaria por COVID-19, decretada en nuestro país en el mes de marzo de 2020, trastocó todos los ámbitos de nuestra vida. Aislamiento social en un mundo interconectado virtualmente, suspensión de actividades humanas que permitió un respiro a la naturaleza, saturación de hospitales y muertes repentinas que desataron teorías conspiranoicas, nuevas interacciones no verbales y muestras de afecto a la distancia, pérdidas familiares que nos enseñaron la dolorosa lección de aprender a dejar ir sin despedirnos, son sólo algunos de los ejemplos de cómo esta variante de Coronavirus nos obligó a replantear nuestra forma de vida. En este contexto, los miembros de la comunidad escolar (docentes, estudiantes, directivos, administrativos, padres de familia, personal de apoyo) nos vimos forzados a replantearnos nuestro quehacer.

Para nadie es un secreto, a estas alturas, lo que tuvieron que enfrentar los docentes de los diferentes niveles educativos a raíz de esta pandemia, desde adquirir equipo para las sesiones sincrónicas o comprender el nuevo proceso educativo que implicó la educación en línea, hasta el aprendizaje necesario para el manejo de las plataformas, los programas y las aplicaciones disponibles para continuar con la labor educativa. Algunos casos de este largo e inacabado proceso son de sobra conocidos: docentes que perdieron el control a causa de una frustración desbordada, docentes que quisieron llevar la misma dinámica de las clases presenciales a las sesiones en línea, docentes que fueron objeto de burlas por sus estudiantes (nativos digitales), pero también docentes que fueron acogidos y guiados por sus alumnos y alumnas para llevar a buen término el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como docentes que descubrieron su vena digital y se convirtieron en *youtubers*.

En el ámbito pedagógico, en los distintos cursos de capacitación y formación docente, se habló de Aula Invertida, de Educación Remota Emergente, de sesiones sincrónicas, de actividades asincrónicas, de modelos híbridos de aprendizaje y, particularmente, se hizo énfasis en el cambio de paradigma del rol docente: siguiendo planteamientos constructivistas, se tuvo que transitar de una sesión basada en la cátedra a una verdadera asesoría o tutoría que permitiera y fomentara el autoaprendizaje por parte del estudiante, para lo cual era indispensable buscar y recopilar material, adaptar el que ya se tenía y, sobre todo, era obligado replantearse los contenidos de las diferentes asignaturas. Todo ello, no sobra decirlo, en un ambiente que iba de la aceptación emotiva al rechazo tajante, pasando por la desgastante resignación.

De manera generalizada esta situación específica de adaptar los programas y contenidos de una asignatura a los reducidos tiempos que daba la pandemia, colocó a los docentes frente a una disyuntiva: aceptar la reducción de contenidos o saturar a los estudiantes con actividades. Particularmente, los docentes de literatura de bachillerato se enfrentaron de manera directa a interrogantes que han orientado las investigaciones en didáctica de la literatura de las últimas décadas: ¿qué se debe enseñar?, ¿con qué propósito?, ¿enseñanza de contenidos o lectura de textos?

Cada subsistema de bachillerato da las pautas para responder a estas preguntas mediante el establecimiento de objetivos, propósitos o competencias, así como mediante el diseño de sus respectivos programas, no obstante existe un documento titulado *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la educación media superior* (SEP, 2017), el cual aún tiene vigencia. El panorama de la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior es muy variado: hay instituciones que aún mantienen el enfoque historicista-estructuralista, como la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo; otras, como el CCH, de la UNAM, que apuestan por el estudio del texto literario bajo un enfoque comunicativo-estructuralista, o la ENP, también de la UNAM, que plantea un modelo basado en la tipología textual y la temática, y, finalmente, el Bachillerato General, que propone una mezcla entre el enfoque del estudio de la literatura a partir de la constitución de comunidades lectoras y el enfoque historicista.

La educación literaria (educación en y para la lectura literaria) consiste en dotar al estudiante de las herramientas y conocimientos necesarios para que pueda llevar a cabo el proceso de interpretación del discurso literario

En este contexto tan variado, cabe suponer que la formación de los estudiantes, en la materia de literatura, resulta irregular; más aún en este contexto de educación en línea. Lo interesante sería saber qué están haciendo los profesores de literatura en el bachillerato con sus clases: ¿dictan una retahíla de nombres, fechas y conceptos, olvidando que el alumno no requiere ni memorizar ni anotar, porque todo ese conocimiento se encuentra al alcance de un clic?, ¿los hace exponer textos o corrientes literarias?, ¿los hace escribir reportes de lectura que fácilmente se pueden descargar o incluso encargar en portales o redes sociales?, ¿convirtió sus sesiones en tertulias en línea? Y a partir de su visión de la enseñanza de la literatura, ¿qué evalúan? Porque es éste el principal reto de la evaluación de la literatura en la modalidad en línea: determinar qué, cómo y para qué evaluar lo que se enseña.

¿QUÉ Y CÓMO EVALUAR LITERATURA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA?

A diferencia de otras asignaturas que no han tenido cambios profundos en sus programas, la enseñanza de la literatura se encuentra en un proceso de cambio que le permita acorde con los tiempos y las necesidades de sus estudiantes. Esta transformación tiene sus orígenes en los trabajos de Colomer (1991) y Mendoza Fillola (2008), quienes plantean un cambio radical: pasar de la "enseñanza de la literatura" a una "educación literaria" que se entiende como "la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del reconocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura" (Colomer, 1991). Es decir,

> se plantea un tipo de propuesta que anteponga la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar..., a la idea de que es un contenido de «enseñanza». Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias. (Mendoza Fillola, 2008.)

La educación literaria (educación en y para la lectura literaria) consiste en dotar al estudiante de las herramientas y conocimientos necesarios para que pueda llevar a cabo el proceso de interpretación del discurso literario, para lo cual, una propuesta para una didáctica de la literatura debe tener en cuenta que la literatura es un conjunto de producciones artísticas definidas por convencionalismos estético-culturales; que generalmente es el reflejo de una época, grupo cultural o ideología; que las producciones literarias emplean recursos propios del sistema lingüístico y se organizan según estructuras predeterminadas (sin que esto implique que definan, de modo exclusivo, el texto literario), y, por último, que el proceso de percepción del significado de un texto literario —esto es, la aprehensión, interpretación y valoración de su contenido — no se produce de manera espontánea, por lo que se requiere de un método que favorezcan dicho proceso.

Sin embargo, esta transformación aún está lejos de lograrse. Al menos así lo dejan ver las evaluaciones estandarizadas que se llevan a cabo en nuestro país, como en el caso de la prueba *Planea* (INEE, 2017), la última que se pudo aplicar a los estudiantes del último año de bachillerato, antes de la pandemia. Dicha evaluación estuvo diseñada para que los alumnos identificaran las características de un texto literario, infirieran secuencias narrativas, identificaran el propósito comunicativo de un texto literario, analizaran el contexto de una obra literaria y compararan el texto literario con "los de los medios de comunicación". Asimismo se habla de que se evalúa la comprensión lectora, pero en ningún lado se define ni se especifica cómo se evaluó.

Si ya resultaba difícil establecer con claridad qué se evaluaba en los cursos presenciales de la asignatura de literatura, ahora, con la educación a distancia, que implica el desarrollo del autodidactismo en el estudiante (al menos en la modalidad de aula invertida) resulta más complejo. ¿Qué y cómo evaluar, cuando puede fácil y rápidamente consultar en internet la respuesta a una pregunta, revisar un resumen de un libro o un texto o ver un canal de Youtube para estudiar un tema o saber de qué trata un libro? Es en este contexto que la forma tradicional de evaluación ha dejado ver su carácter punitivo: se aplican exámenes con la cámara encendida y el micrófono abierto para corroborar que no se realice otra actividad que no sea contestar, se pasan buscadores en ensayos o reportes de lectura para corroborar que no hay plagios, se ha recurrido más que antes a los exámenes orales y un largo etcétera. Como afirma

PALABRAS FINALES: LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

Una parte importante de la evaluación en este contexto de educación a distancia es la autoevaluación, por parte del docente, para corregir y reforzar su práctica educativa. La educación a distancia es un escenario propicio para evaluar la comprensión lectora. Aunque definir en qué consiste exactamente esta actividad requiere un análisis en otra entrega.

Referencias

Avecillas, J. (2017), Reflexiones sobre la nueva didáctica de la lengua y la literatura. En *Runae. Revista científica de investigación educativa*, (1). https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/335/281.

Bombini, G. y Lomas, C. (2020). Utopías y distopías en la enseñanza literaria. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (90), 4-6.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. En *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 9, Madrid, España, pp. 21-32. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/12157

Colegio de Ciencias y Humanidades (2016), "Programas de estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Lectura y Análisis de Textos Literarios I – II". Disponible en https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TALLER_LATL_I_II.pdf.

Escuela Nacional Preparatoria (1996a), "Plan de estudios 1996. Programa lengua española". Disponible en: http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto-2016/1402_lengua_espanola.pdf.

_____(1996b), "Plan de estudios 1996. Programa literatura universal". Disponible en http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017/1516_literatura_universal.pdf.

_____(1996c), "Plan de estudios 1996. Programa literatura mexicana e iberoamericana". Disponible en http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/actualizados/sexto-2018/1602_literatura_mxna_e_iberoamericana.pdf.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2017), "Planea. Resultados nacionales 2017. Educación media superior". Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, México, México. http://planea.sep.gob.mx/ms/.

Mendoza Fillola, A. (2008), "La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora-literaria". Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la educación media superior.* México, SEP.

Universidad Autónoma Chapingo. (1995). "Manual de programas sintéticos de materias. Segundo año". México: Preparatoria Agrícola. Disponible en http://prepa.chapingo.mx/inicio-2/progmaterias/.

LOS APRENDIZAJES DIFÍCILES EN TLRIID III

Reyna Cristal Díaz Salgado

Foto: Peter Pryharski

RESUMEN

En este trabajo se exponen los aprendizajes difíciles que, con base en los resultados del Examen Diagnóstico Académico (2021-1), los estudiantes presentan en la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III del Colegio de Ciencias y Humanidades. Posteriormente se hace una propuesta de intervención y finalmente se muestran las conclusiones.

¿QUÉ ES EL EDA?

El Examen Diagnóstico Académico (EDA) es un instrumento de evaluación que el Colegio de Ciencias y Humanidades ha utilizado desde el año 2000, para valorar semestralmente los aprendizajes de los estudiantes en las distintas materias que se imparten. De esta manera, ha contribuido a la revisión de los planes y programas de estudio; así como también ha aportado elementos para la realización de actividades que coadyuven a perfeccionar la vida académica del Colegio.

Para garantizar la fiabilidad de los resultados, el EDA cumple con tres atributos, los cuales, de acuerdo con Frola (2008), son característicos de las pruebas estandarizadas. A saber: confiablidad, objetividad y validez. La primera se entiende como la estabilidad o consistencia de los resultados obtenidos; es decir, que, si la prueba se aplica, por ejemplo, en el plantel Vallejo, sus resultados deben de ser parecidos a los que se obtendrían en cualquier otro plantel dado a que están midiendo lo mismo.

La objetividad de la prueba se refiere al grado en que ésta "es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador o investigadores que lo administran, califican e interpretan" (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014: 206). En el EDA la objetividad de la prueba se refuerza a través de un *software* llamado *Iteman* que evalúa y estandariza los resultados que se obtienen en los siguientes grados de dificultad: aprendizajes muy fáciles, fáciles, regulares, muy difíciles y difíciles, En este trabajo se habla sobre estos últimos dado a que se consideran el foco de atención, puesto que sólo dos fueron los aprendizajes muy difíciles.

Por último, la validez se define como "el grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir" (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014:200); en otras palabras, es la certeza de saber que la prueba evalúa lo que debe valorar, esto es, los aprendizajes logrados por nuestros alumnos de acuerdo con lo planteado semestralmente en los programas de estudio institucionales del Colegio de Ciencias y Humanidades y, en este caso, en la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) III.

Para ello, el EDA cuenta con otro recurso llamado Tabla de Especificaciones (TE) que consiste en el concentrado de los resultados de aprendizaje que cada grupo de trabajo realiza. para determinar los saberes de los programas de estudio que serán valorados. Estos se redactan con base en la taxonomía de Bloom y comprenden tres niveles cognoscitivos: conocimiento, comprensión y aplicación. Es importante decir que, en algunas asignaturas, como en TLRIID III, el último nivel es difícil de evaluar debido a que el EDA es una prueba de opción múltiple y respuesta cerrada. Así que se omiten aprendizajes donde el estudiante tenga que escribir o expresarse de manera oral.

Por tanto, la TE 2021-1 estuvo formada por veinte resultados de aprendizaje; de los cuales once fueron de conocimiento y nueve de comprensión. Los primeros corresponden al cuestionamiento de conceptos importantes de cada unidad y los segundos a la distinción de textos que el alumno tiene que reconocer. Por ejemplo, identificar la estructura de una reseña crítica, los elementos semióticos de la representación teatral, las formas discursivas del diálogo y el relato, decodificar los elementos verbales, icónicos y de contexto en la caricatura política; identificar la tesis en un ensayo académico y literario, entre otros.

LA PROBLEMÁTICA ENCONTRADA

De acuerdo con los resultados del EDA 2021-1, de los veinte aprendizajes evaluados, que se tomaron de las cuatro unidades que componen el programa de estudios de la asignatura de TLRIID III (2016), ocho fueron difíciles. Los primeros dos correspondían a la primera unidad (“Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica”) y valoraban si el alumnado distinguía los elementos básicos y los diferentes tipos de personajes del texto dramático.

De este modo, se observó que el estudiantado no reconoce la definición de las divisiones teatrales (acto, cuadro y escena); tampoco identifica al personaje incidental en el fragmento de una obra de teatro, lo que significa un problema en su formación como lectores, dado a que la dimensión comunicativa de la lectura plantea la capacidad para entender las distintas formas de textos. (Martínez, López y Gracida 2002).

Los aprendizajes donde los estudiantes también mostraron problemas son los que se relacionan con la situación comunicativa del ensayo literario y a la distinción entre este género y el académico

Los siguientes cuatro aprendizajes, que para el estudiantado fueron difíciles en el ciclo escolar 2021-1, corresponden a la unidad dos de TLRIID III y se refieren a la determinación de la estructura argumentativa de un editorial; es decir, los alumnos no identifican la tesis de ese tipo de texto, tampoco reconocen al enunciador de una caricatura política; dado a que lo confunden con el personaje al que se está criticando, no relacionan los elementos icónicos con los verbales en una caricatura política y desconocen algunas figuras retóricas.

Los resultados anteriores reflejan una falta de los estudiantes como lectores de textos argumentativos, lo que en este semestre muestra la dificultad que se está teniendo para lograr el perfil de egreso al que el Colegio aspira formar. A saber: alumnos que com-

prendan, interpreten y produzcan "textos verbales de tipos distintos, necesarios para la vida social, para sus estudios actuales y superiores, (...), a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de oír, leer, hablar y escribir" (CCH, 1999: 72).

El siguiente aprendizaje difícil se refiere a la situación comunicativa en un debate académico, donde se observa que el alumnado no reconoce la intención comunicativa de este tipo de textos, debido a que el 51% de la muestra que contestó el EDA considera que el propósito de un debate es "manifestar la postura de un especialista"; es decir, no identifican el propósito persuasivo de este tipo de textos para orientar a los espectadores sobre determinado punto de vista.

Finalmente, los aprendizajes donde los estudiantes también mostraron problemas son los que se relacionan con la situación comunicativa del ensayo literario y a la distinción entre este género y el académico por medio de la identificación de sus respectivas características. No obstante, es importante decir que dicha dificultad pudo deberse a que el EDA se aplica antes de haber terminado el semestre; es decir, que para cuando se resolvió este instrumento, varios profesores aún no llegaban a abordar estos aprendizajes en las aulas.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

De esta manera, en el presente escrito se muestra una propuesta de intervención que consiste en diseñar e implementar un curso curricular en línea para los alumnos en la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) III durante el ciclo escolar 2021-2022, a fin de elevar la calidad de los aprendizajes que, de acuerdo con los resultados del Examen Diagnóstico Académico 2020-1 han resultado difíciles para los estudiantes. Los fundamentos de este trabajo se encuentran en el *Proyecto de trabajo 2020-2021* donde se indica como uno de los objetivos la elaboración de materiales digitales para coadyuvar en el aprendizaje del alumnado (Barajas, 2020) y en la prioridad número uno establecida en el *Cuadernillo de orientaciones* 2020-2021, que menciona lo siguiente: "Fortalecer el aprovechamiento escolar y la calidad del aprendizaje para elevar el egreso, con particular atención y apoyo a los cursos ordinarios (...) en ambientes presenciales, no presenciales o híbridos" (CCH, 2021: 8).

De tal forma, los alcances del proyecto son los siguientes:

- Mejorar la comprensión lectora crítica del alumnado para la interpretación de textos visuales (caricatura política) y argumentativos (caricatura política, editorial, ensayo académico, ensayo literario y debate académico).
- Optimizar las habilidades comunicativas del alumnado para la comprensión y producción de textos orales (el debate académico).

Es importante decir que este curso curricular en línea puede llevarse a cabo en *Moodle*. Las razones por las que se propone esta plataforma son: la flexibilidad que brinda, dado a que puede ser adaptada al programa de estudios de la asignatura, su usabilidad porque es gratuita para el profesorado y los estudiantes del Colegio y la ergonomía que tiene para facilitar el desarrollo de habilidades comunicativas y digitales, lo cual, de acuerdo con Bautista, *et. al.* (2006) es indispensable en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados serán pertinentes ya que son adecuados con los propósitos generales del *Programa de estudios* (2016); se espera que, al finalizar el curso curricular en línea, el alumnado haya mejorado su competencia comunicativa para interpretar los propósitos de textos argumentativos escritos y visuales, lo cual también es congruente con lo establecido por el documento *Orientación y Sentido de las Áreas del*

Plan de Estudios Actualizado (2006).

Por lo tanto, se promoverá el trabajo colaborativo a fin de optimizar la construcción de los aprendizajes; así como también se diseñarán evaluaciones que permitan la retroalimentación para el alumnado, las referencias serán actualizadas, se contará con actividades de interacción con hipervínculos a recursos complementarios. En suma, se cumplirá con los requisitos señalados en el "Glosario de términos" para la definición de *curso curricular en línea* del *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades* (2020).

Finalmente, en cuanto a la trascendencia, el trabajo aportará ideas sobre una forma de implementar la actulización del programa de estudios de TLRIID III de manera digital. Esto permitirá que en caso de eventualidades internas y externas, los profesores y el alumnado cuenten con materiales que les permitan continuar con el trabajo académico; así como también se persigue coadyuvar al mejoramiento de los aprendizajes difíciles en TLRIID III, por ende, disminuir el rezago educativo en la materia.

CONCLUSIONES

Los resultados del Examen Diagnóstico Académico representan una oportunidad para optimizar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, así como el desempeño académico de los profesores. La constante formación de estos ejes convergentes ofrece una posibilidad para alcanzar los propósitos generales de la asignatura y contribuir en el perfil de egreso que el Colegio aspira.

Asimismo, sirva este trabajo para mostrar los aprendizajes difíciles en TLRIID III (2021-1) como una herramienta para la realización de investigaciones educativas que coadyuven a encontrar las causas por las que se han originado dichos resultados. O bien, a generar propuestas que contribuyan a perfeccionarlos. Por ejemplo, la impartición de cursos a alumnos y a profesores, la realización de secuencias o estrategias didácticas, infografías, entre tantas otras.

El curso que se propongan, como en este caso se hace, deberá considerar los lineamientos establecidos por el Colegio, a fin de cumplir con los criterios de pertinencia, calidad y trascendencia que la institución establece. Por ello es que se propone la plataforma de *Moodle* como una herramienta digital adecuada para lograr dichos fines, dado a que, además, cuenta con los elementos establecidos por los entornos virtuales de aprendizaje: es flexible, usable y ergonómica.

Finalmente, también se sugiere el diseño de otros instrumentos institucionales, además del EDA, que permitan la evaluación de las otras habilidades comunicativas que esta herramienta no valora, como los procesos de escritura y oralidad; así como también se plantea la necesidad de realizar otros reactivos que superen los dos niveles cognitivos de la TE actual; es decir, se requiere de ítems que trasciendan al conocimiento y la comprensión, a fin de tener más información que ayude a profundizar en la realización de investigaciones futuras.

Referencias

Barajas, B. (2020). *Proyecto de trabajo 2020-2021*. México, UNAM. Recuperado el 02 de julio de 2021 de http:// cch.unam.mx.

Bautista, *et.al.* (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: narcea.

Colegio de Ciencias y Humanidades (4 de junio de 2021). *Cuadernillo de orientaciones 2020-2021. Suplemento especial. Gaceta CCH*. México: autor.

_____ (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: autor.

_____ (17 de enero de 2020). *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades. Suplemento especial. Gaceta CCH*. México: autor.

_____ (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: autor.

_____ (1999). *Plan de Estudios Actualizado*. México: autor.

Frola, P. (2008). *Competencias docentes para la Evaluación: Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje*. México. trillas.

Martínez Montes, G.T., López Villalva, Ma. A. y Gracida Juárez, Y. (2002). *Del texto y sus contextos*. México: edere.

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México: mcGrawHill.

EL USO DIDÁCTICO DE LAS TIC Y TAC EN EL IMPACTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19 EN EL ENTORNO ESCOLAR

Tommy Ingberg

Héctor Manuel González Pérez

Es fundamental desarrollar habilidades para el uso de las nuevas tecnologías, sin dejar de lado las socioemocionales y las disciplinares como: la autorregulación, la motivación, la determinación, el trabajo en equipo, la adaptabilidad, la perseverancia y la tolerancia, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos

RESUMEN

Este artículo trata sobre las distintas problemáticas que se han resuelto por el uso de apoyos didácticos (TIC y TAC) en la enseñanza a nivel medio superior en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y que se han generado a consecuencia de la emergencia sanitaria derivada de la pandemia del Coronavirus SARS-CoV-2, y cómo esta situación se ha tratado de sobrellevar desde las acciones reformistas del Estado actual, frecuentando el equilibrio desde la clase trabajadora a la clase patronal tratando de ubicar las diferentes necesidades esenciales en los distintos ámbitos de la vida escolar, social y cultural.

La sociedad mexicana se ha visto seria y gradualmente impactada desde enero del 2020 a la fecha por la pandemia ocasionada por el COVID-19, con el consecuente y obligado confinamiento restrictivo en algunas actividades económicas, sociales, políticas y culturales, con excepciones como la distribución de alimentos y medicamentos, o los servicios de salud y los canales de distribución de productos necesarios en la economía mundial que no se puede parar. Los sectores de la economía, principalmente en negocios vinculados con cadenas de producción, abastecimiento y distribución, han tenido que reconvertir sus sistemas de comunicación utilizando con mayor intensidad el internet; en el caso de la administración pública, los poderes de la unión utilizan esta forma de comunicación vinculada a programas de televisión o la radio en sus segmentos oficiales y comerciales entre otras actividades del ser humano como las sociales, las culturales y las educativas.

Respecto a la educación, se ha tenido la necesidad de utilizar distintos medios de comunicación virtual a larga distancia, en especial utilizando plataformas como Zoom, Meet, Clasroom, Teams, entre otras; en especial, en los sectores que se dedican a la docencia, a la profesionalización y a la investigación educativa, ya sea de carácter público o privado, y evidentemente en los estudiantes quienes son los que reciben en última instancia este beneficio. Esta forma de comunicación virtual, ha representado un reto para los actores principales en la educación, como es el caso del nivel básico, en la cual se ha observado la necesidad de la inducción e instrucción académica en los padres de familia para el apoyo a los hijos, quienes en muchas ocasiones son los que capacitan a sus padres, al ser ésta una generación parteaguas que desde muy temprana edad se ha familiarizado con las denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje del Conocimiento (TAC), lo que ha dado lugar a una forma de tecnificación en gran parte de la población en el país, situación que al parecer se mantendrá, no sólo en los países con mayor tecnología del planeta, sino como un fenómeno que abarca a todas las regiones, ya sean éstas las economías más sólidas, como

también las denominadas economías emergentes, e incluso en los países en desarrollo.

En los países de América Latina es necesario dar un giro diferente al progreso eficiente en diferentes ámbitos, siendo uno de los más importantes el de la educación, y en especial los dirigidos a la formación para el trabajo en el Nivel Medio Superior, y a la continuidad en el Nivel Profesional con la obtención de grados y posgrados, ya que se vive un rezago en este campo a causa de un desequilibrio por la falta de mejores empleos o en el trabajo por cuenta propia para correlacionarlos con este enfoque aunado a los efectos de la pandemia en todos los campos. En México hasta el año 2018, se habían considerado los dictados internacionales de corte neoliberal, de entidades como: la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico OCDE, el Fondo Monetario Internacional FMI, el Banco Mundial BM, el Banco Interamericano de Desarrollo BID, entre otras instancias financieras, pero como contrapeso, las deliberaciones dictadas por la UNESCO, instancia supranacional dependiente de la ONU, cuya función primordial es el desarrollo de la educación y la cultura, estimadas como un derecho y un bien común para todos los países del mundo (Delors, 1997). Concerniente a esta situación, es prudente poner en marcha nuevos mecanismos en América Latina para tomar tendencias distintas a las que ha perfilado el neoliberalismo que dan como resultado una sobre especialización en la docencia, la baja de empleos y salarios con una consecuente tendencia a la pobreza.

Actualmente, el discurso oficial se ha centrado en el equilibrio que debe haber entre el crecimiento económico y el desarrollo social, lo que no sucedía en los gobiernos anteriores de corte neoliberal (Ornelas. 2018). Una de las tendencias más claras en este ámbito, es un discurso pedagógico cada vez más progresista en el que se incorporan nuevas maneras de enseñar, de aprender, de aplicar lo aprendido, de evaluar y de relacionarnos mediante las TIC y las TAC, que con la pandemia que se padece en la actualidad han cobrado un papel relevante en su operación y en sus diversas aplicaciones académicas. El enfoque de la calidad en la educación como un producto mercantil, está cambiando a una orientación coherente con una pedagogía más social, afín al ámbito de la economía sin la vertiente dirigida a la explotación del recurso humano, sino del equilibrio de intereses entre la clase trabajadora y la patronal, ya que con el internet como herramienta de comunicación educativa se socializa cada vez más la formación, la capacitación y el conocimiento en general.

Una de las necesidades primordiales y urgentes, es lograr un cambio de paradigma en la manera de cómo se fundamenta la educación en todos sus niveles, considerando que desde el nivel básico se han concebido unidades escolares infantiles y juveniles, en las que los principales actores son los educadores que preparan a los estudiantes, pero también se deben incluir el correspondiente personal de apoyo, tanto directivo como administrativo, e incluso integrar a la familia para que colabore en la educación de sus hijos. Sin embargo, la educación actual no está directamente relacionada con la satisfacción que dan los aprendizajes, sino ha sido una educación basada en la imposición de la enseñanza tradicional en la que se ha llegado a utilizar de manera deficiente el sistema de evaluación; por ejemplificar, los exámenes (los instrumentos más visibles en la evaluación), no son tratados para identificar fallos y aciertos, sino para sancionar a los estudiantes. Por lo anterior, es necesario hacer un cambio apremiante en las prácticas académicas y en los Modelos Educativos, porque cuando se propone cualquier modificación al modo de educar en beneficio del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, lo primero que se debe hacer es un

consenso social mediante un diagnóstico que pregunte a los grupos de docentes principalmente su opinión referente a la nueva normalidad con el uso de las TIC y TAC, como: ¿qué es necesario modificar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje?, ¿qué considera que debe cambiar o quedarse en éste proceso educativo?, ¿qué opciones de mejora para la educación actual proponen?, entre otros cuestionamientos.

En la actualidad, presenciamos un enfoque en el que esta nueva modalidad a distancia ha señalado la necesidad de hacer las planeaciones, operaciones y evaluaciones en forma virtual, sin tener mucho que ver con las prácticas educativas presenciales en las instalaciones del aula, el taller o en el laboratorio, con las relaciones presenciales entre alumnos y maestros. Se deberá modificar y adaptar la forma de enseñar y de aprender, porque todo es dinámico y todo evoluciona, pero aún hay mucho rechazo al cambio. Ahora bien, en esta nueva normalidad se deben seguir considerando como fundamentales las relaciones entre docentes y alumnos, ya que es dónde se corresponden, se activan y se fortalecen los conocimientos y las habilidades, propiciando el desarrollo de las prácticas relacionadas con los aprendizajes, los principios y los valores que promuevan actitudes favorables para un desarrollo social y un crecimiento económico sustentable, ya que todos aquellos alumnos que reciben e intercambian este bagaje deben tomar un papel activo y responsable de su propio aprendizaje, con la realimentación y el acompañamiento de ambos actores, porque es en este proceso que los docentes también aprenden todos los días inmersos en este sistema educativo. Sí se apuesta por una educación a distancia, y en cierto sentido, sí se habla de *calidad* y no se deja de lado la *equidad*, se tendrá que concebir a la educación de manera diferente, ampliando la cobertura, fortaleciendo la infraestructura para el mejoramiento del sistema educativo, y de formar docentes para que sean un personal activo y comprometido con su trabajo y su contexto conocido como la nueva normalidad.

En consecuencia, lo que se debe procurar es potenciar la educación a distancia, considerando la multiplicidad de factores que se tienen que abarcar, y la formación de profesores deberá ser válida, sistemática, confiable, constante y permanente a pesar de las contingencias como la sanitaria que vivimos actualmente. En este sentido, el bachillerato del CCH deberá seguir estando a la altura de las aspiraciones, expectativas, y necesidades que la sociedad mexicana demanda para el siglo XXI, esto sólo será posible cuando adquieran los cuatro saberes fundamentales de la educación: 1) Aprender a conocer, para adquirir el dominio de los instrumentos del saber; 2) Aprender a hacer, para poder influir sobre su propio entorno; 3) Aprender a vivir juntos, para participar respetuosamente con los demás, y 4) Aprender a ser, para adquirir un nivel de autonomía que les permita tomar sus propias decisiones (Delors. 1997). Es fundamental que tanto profesores como estudiantes desarrollen habilidades para el uso de las nuevas tecnologías, sin dejar de lado las socioemocionales y las disciplinares como: la autorregulación, la motivación, la determinación, el trabajo en equipo, la adaptabilidad, la perseverancia y la tolerancia, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. Es prioritario evitar que los profesores improvisen en los espacios áulicos virtuales, de manera que será necesario reforzar el desarrollo profesional de los docentes, capacitarlos en las nuevas aplicaciones tecnológicas para que perfeccionen sus habilidades como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, el liderazgo y el dominio aplicando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que les permitan llevar a cabo una adecuada planeación didáctica donde establezcan metodologías, herramientas e instrumentos en educación.

El Modelo Educativo del CCH debe entenderse como el vínculo entre el mundo escolar, el social, el cultural, el político, el histórico y el económico, en el ámbito de este último es fundamental el laboral para que los alumnos desarrollen sus capacidades, estimulando la estrategia del aprender a aprender y aprender haciendo, ya que sólo a través de una mejor formación académica y para el trabajo, tendrán acceso a mejores posibilidades de desarrollo y bienestar con equidad. En el tema de las reformas de la educación, la UNESCO plantea una y otra vez este problema educativo, a juzgar por el análisis de las políticas que ha pretendido llevar a cabo el gran reto de asociar en lugar de disociar la vida académica con la vida productiva, ya que los instrumentos por los que se promueven las TIC y TAC son los mismos en el ámbito del trabajo, el autoempleo y los negocios en esta nueva normalidad. Por esta razón, debe enfatizarse que esta iniciativa contempla la posibilidad de que el ciclo de bachillerato a nivel de nación constituya no sólo el requisito académico previo para cursar las diferentes licenciaturas universitarias, sino un periodo de aprendizaje en el que se combinen el estudio en las aulas y en los laboratorios, con el adiestramiento en los talleres y en los centros de trabajo (Zacaula, 1996).

Referencias

Delors. J. (1997). *La educación encierra un tesoro*, UNESCO. Francia: Ed. DOWER.

Ornelas. C. (2018). *La contienda por la educación, globalización, neocorporativismo y democracia*. México: FCE.

Zacaula F. S. (1996). *El Papel de las Opciones Técnicas en la actualización del Plan y Programas de Estudio del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Ponencia presentada en el Foro Académico de Opciones Técnicas. Ciudad Universitaria, México, D.F.

Una de las necesidades primordiales y urgentes, es lograr un cambio de paradigma en la manera de cómo se fundamenta la educación en todos sus niveles

GALERÍA DE AUTORES

PÁG.

Arcelia Lara Covarrubias es licenciada en Letras hispánicas y en Filosofía, maestra en Literatura española y doctora en Humanidades. Profesora Titular C de Tiempo Completo Definitiva en el CCH Naucalpan (UNAM). Ha participado con capítulos para 7 libros y con artículos para las revistas universitarias. Correos electrónicos: arcelialara@hotmail.com y *arcelia.lara@cch.unam.mx*

17

Carlos Guerrero Ávila es licenciado en Literatura Dramática y Teatro, maestro en Docencia para la Educación Media Superior (Español), por la FFyL de la UNAM. Profesor Titular "A" de Tiempo Completo Definitivo en el CCH plantel Vallejo, en la asignatura de TLRIID I-IV. Es tutor y ha sido docente de la MADEMS (Español) en la FFyL y en la FES Acatlán.

28

Gloria Hortensia Mondragón Guzmán es Profesora Titular B, plantel Naucalpan. Ha publicado capítulos de libros en *Haz de palabras. Ocho poetas mexicanos recientes*, Dirección de Difusión Cultural-UNAM, *Contra el oscurantismo: defensa de la laicidad, la educación sexual y el evolucionismo*, CICH-UNAM, *Evaluación de los aprendizajes en el bachillerato*, CODEIC-UNAM. Correo *gloria.mondragon@cch.unam.mx*

36

Asaya Leví Pérez-Peredo es maestrante en Lingüística Aplicada por la UNAM. Actualmente labora como profesor de inglés en CCH Vallejo. Ha sido ganador de distintos premios y ha participado en conferencias y coloquios nacionales e internacionales en los ramos de lingüística y literatura

44

GALERÍA DE AUTORES

PÁG.

Ana Luisa Estrada Romero es docente de asignatura Definitiva "B" del Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan desde 2001, con certificación de la CUAED como Asesora en línea, y experiencia en la educación a distancia y presencial en instituciones públicas y privadas como docente de bachillerato, diseñadora e impartidora de cursos para la actualización de profesores. Correo: luiana.09gmail.com

54

Diana Verónica Olivos Mata estudió Letras Hispánicas. Actualmente es docente de bachillerato. Ha publicado ensayos sobre educación y arte, además de poemas. Colaboró con la editorial Esfinge durante un año. Ha escrito para revistas como *Punto de partida* y *Poética*, ambas pertenecientes a la UNAM. Su contacto es olivosd8mail.com

60

Karen Dayanne León Ramírez es licenciada en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander en Colombia, ha ejercido como docente de educación media desde el año 2015 y actualmente cursa tercer semestre en la Maestría en docencia para la educación media superior MADEMS-español en la UNAM. Correo: Karenleon.espanol@gmail.com

68

Pablo del Toro es licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas. Fue reseñista del Fondo de Cultura Económica, becario del Centro Mexicano de Escritores y profesor de la Facultad de Filosofía y Letras. Actualmente es profesor investigador de la Universidad Autónoma Chapingo y estudiante de la MADEMS, Español. Correo: pablo.deltoro.1977@gmail.com

76

Héctor Manuel González Pérez inició sus estudios de licenciatura en Artes Visuales en el año de 1996 en la ENAP de la UNAM. Al presente año el maestro es académico del CCH desde el 2007. Se formó en el Posgrado de Maestría de la UNAM en Artes Visuales en el 2011. En el 2021 concluyó sus estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Intercontinental UIC. *hectormanuel.gonzalez@cch.unam.mx*

88

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
®

Núm. 1 / Invierno 2021

Enseñar y aprender lengua y literatura

Una revista del Colegio de Ciencias y Humanidades.