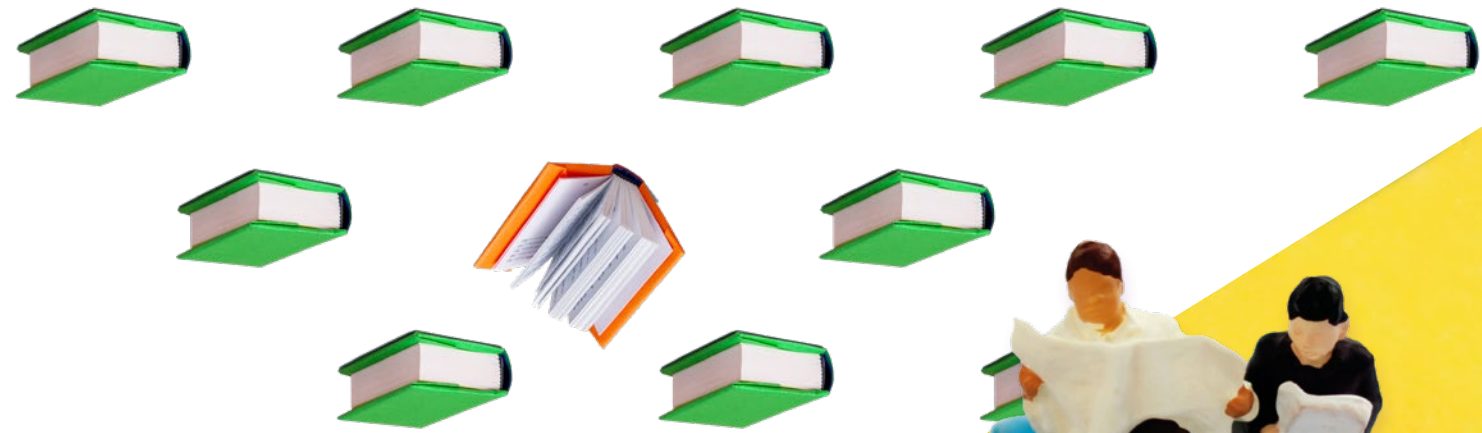
Enseñar y aprender lengua y literatura

núm. 2
Año 1. Otoño de 2022
ISSN en trámite.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura

Enseñar y aprender lengua y literatura

núm. 2
Año 1. Otoño de 2022
ISSN en trámite.



Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique 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. Rocío Carrillo Camargo
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. María Elena Juárez Sánchez
SECRETARIA ACADÉMICA

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

Mtra. Dulce María E. Santillán Reyes
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

Colaboradores | Lizbeth Raquel Flores Ozaine, Plantel Sur
Judith Orozco Abad, Plantel Sur
Virginia Fragoso Ruiz, Plantel Oriente
Nancy K. Frías Chaires, Plantel Azcapotzalco
Blanca Jenny Galicia García, Plantel Oriente
Thalía Michelle Domínguez Granillo, Plantel Vallejo
María Alejandra Gasca Fernández, Plantel Oriente
Reyna Cristal Díaz Salgado, Plantel Vallejo
Juan Alberto Alejos, Plantel Vallejo
Héctor Manuel González Pérez, Plantel Vallejo
Guido Peña Reyes, Preparatoria Panamericana

Editor responsable | Héctor Baca Espinoza

Editor adjunto | Marcos Daniel Aguilar Ojeda

Diseño | Alejandro Flores

Corrección | Otoniel Pavón Velázquez, Mario Alberto Medrano

Imágenes de portada e interiores | © freepik, © parismuseescollections, © pexels, © pixabay

Enseñar y aprender lengua y literatura. Año 1, número 02, otoño de 2022, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, CP 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 2do. piso, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, teléfono 5622-0025. Correo electrónico: eall@gmail.com
Editor responsable: Héctor Baca Espinoza. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título de la red de cómputo: en trámite, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). ISSN: en trámite, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. URL: https://gaceta.cch.unam.mx/es/editorial/revistas/eall
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.
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, PARA FINES COMERCIALES.

Índice

08. **Dialogar sobre lo leído para escribir. La escritura académica**
María Isabel Gracida Juárez

11. **Un dos por mí y todos los que están detrás de la pluma**
Lizbeth Raquel Flores Ozaine

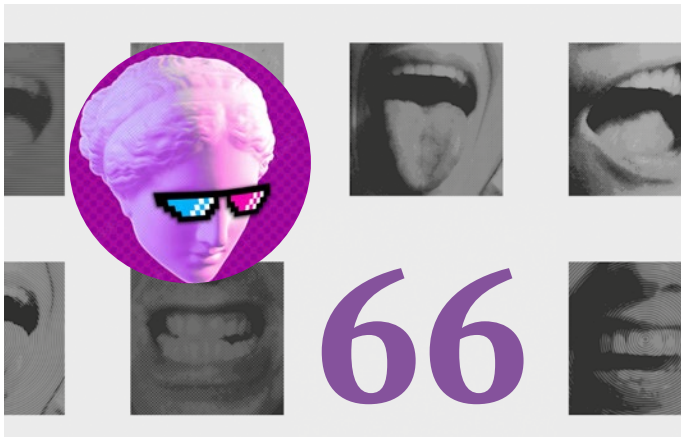
17. **El deseo de reescribir creativamente**
Judith Orozco Abad

22. Condiciones en la producción escrita durante la enseñanza no presencial
Virginia Fragoso Ruiz

30. Hechos (n)o palabras (cómo otorga la palabra a través de la escritura creativa, crítica y...)
Nancy K. Frías Chaires

36. Libro colectivo digital: propuesta didáctica para guiar el proceso de escritura del relato personal en el bachillerato del CCH
Blanca Jenny Galicia García

41. La argumentación en el programa de estudios de TLRIID III
Thalía Michelle Domínguez Granillo
María Alejandra Gasca Fernández



49. **La escritura de la reseña crítica**
Reyna Cristal Díaz Salgado

54. **Notas para distinguir el drama de la literatura**
Juan Alberto Alejos

60. **El liderazgo académico y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, del aprendizaje y el conocimiento en el entorno de la nueva normalidad**
Héctor Manuel González Pérez

66. **Contrapublicidad y crítica al consumismo. Una experiencia desde el aula**
Guido Peña Reyes

G
H
J
K
L
M
N
P
R

Presentación

El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades está comprometido con la adquisición del conocimiento y los valores universales a través de su reflexión y posterior retroalimentación de las ideas que provienen del resto de la comunidad estudiantil y docente que integra el Colegio.

Una de las formas más efectivas para alcanzar este *aprender a aprender* se da a través del proceso de lectura, apropiación de conocimiento y posterior escritura de las ideas y reflexiones arrojadas por el acto de leer y pensar sobre un tema y su contexto. Y este es el tema del nuevo número de la revista *Enseñar y aprender lengua y literatura*, que por medio de los 11 artículos, las y los autores establecen la relación que existen entre el proceso de lectura y escritura con el de enseñanza-aprendizaje en el marco del la enseñanza de nuestra institución educativa.

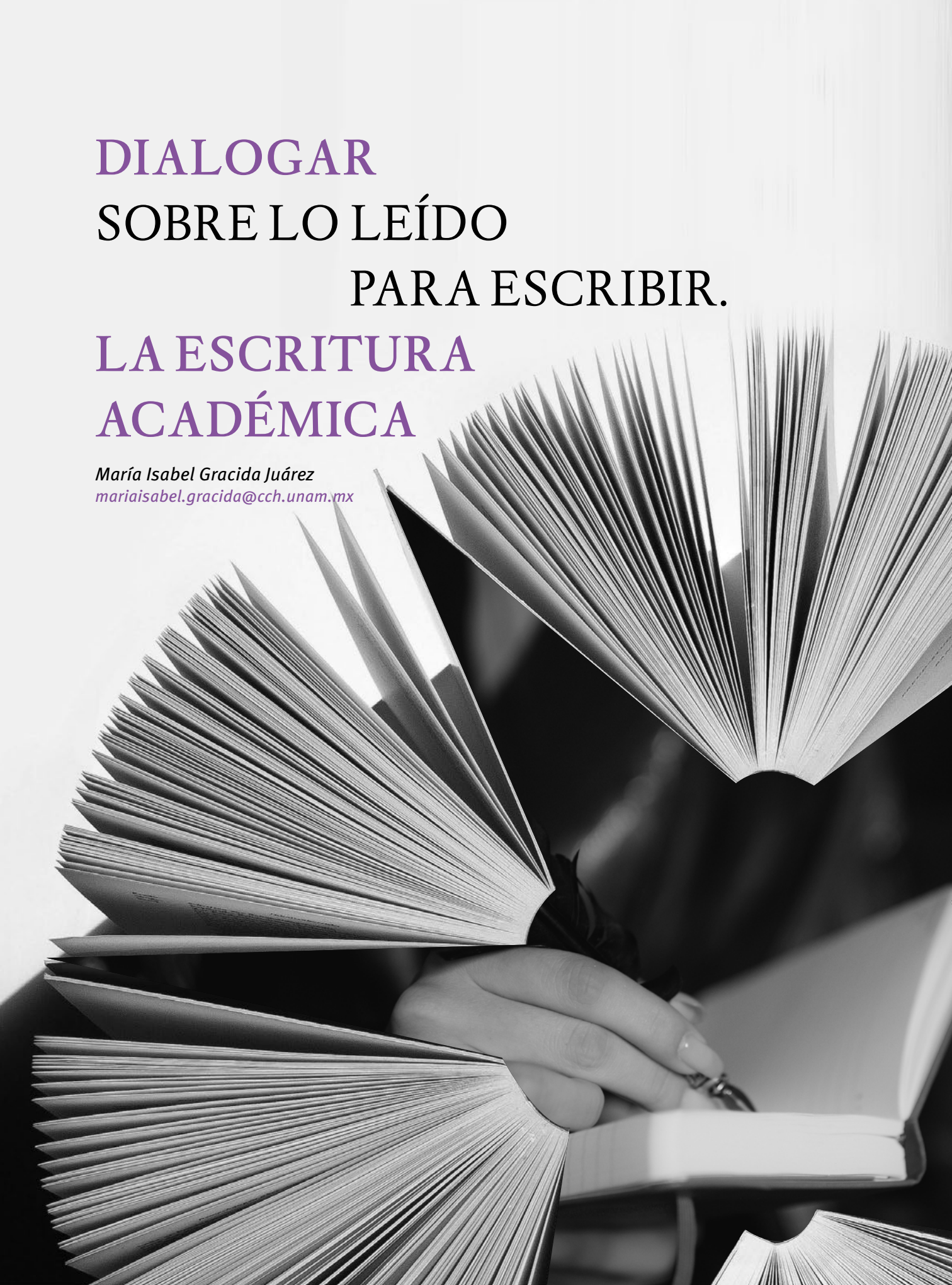
De esta forma, las profesoras y los profesores quienes escriben para este segundo número plantean temáticas tan importantes para los docentes y estudiantes del Colegio como: la trascendencia de leer y escribir para repensar lo aprendido; sobre los derechos que todas y todos tenemos en torno al acceso a la lectura y a convertirnos en autores de textos; las posibilidades y estrategias que tiene el estudiantado para escribir una obra creativa; sobre los recursos y habilidades para la comprensión de textos y la escritura de relatos, reseñas críticas y obras dramáticas, así como la utilización de las tecnologías de la comunicación y la información para el proceso de aprendizaje.

Queremos agradecer a cada una de las autoras y autores quienes han hecho posible este nuevo número: a las maestras María Isabel Gracida Juárez, Lizbeth Raquel Flores Ozaine, Judith Orozco Abad, Virginia Fragoso Ruiz, Nancy K. Frías Chaires, Blanca Jenny García García, Thalía Michelle Domínguez Granillo, María Alejandra Gasca Fernández, Reyna Cristal Díaz Salgado; y los maestros Juan Alberto Alejos, Héctor Manuel González Pérez y Guido Peña Reyes. *Cecehacheros*, sean bienvenidos a las páginas del segundo número de su revista *Enseñar y aprender lengua y literatura*, la cual será de gran utilidad para nuestro quehacer académico y para la formación integral de nuestros estudiantes.

DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ
DIRECTOR GENERAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

DIALOGAR SOBRE LO LEÍDO PARA ESCRIBIR. LA ESCRITURA ACADÉMICA

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



El Colegio de Ciencias y Humanidades ha sido pionero en múltiples aspectos de la vida académica universitaria y uno de ellos, más que relevante, es el de la formación de su profesorado para que ésta tenga eco en el día a día del alumnado en la consecución de sus aprendizajes, en su inserción académica exitosa y en su tránsito por la vida.

Sin dejar de lado que en la actualidad hay géneros académicos que no son los convencionales, es evidente que la vida universitaria, sobre todo el bachillerato, requiere de la adquisición y consolidación de las diversas maneras de leer y de escribir discursos académicos para con ello pensar las diferencias y, al mismo tiempo, conseguir autonomía en su producción escrita, elemento central para transitar con éxito en los estudios superiores.

Escribir, además de comunicar lo que se aprende en las aulas, hace que el alumnado joven pueda repensar lo aprendido y, por consiguiente, cuestionarse sobre esos saberes y quizá construir nuevo conocimiento. La recursividad natural de la escritura permite elaborar ideas, dejar de lado otras, organizar y reorganizar la información y mejorar la comprensión del tema o asunto del que se escribe. Es decir, la escritura, al ser objeto de reflexión, introspección e inquisición sobre un asunto, se convierte en una herramienta epistémica de primer orden.

Por tanto, si el o la estudiante en sus soledades comunicativas a través de la escritura logra pensar en su producción, en los procesos por los que atraviesa, convertirá su trabajo en solitario en una gran posibilidad de ser parte de un aula, de aulas cuya comunidad discursiva y de aprendizaje haga que escribir se convierta en una actividad colaborativa e interactiva que consiga hacer una práctica situada de altísimas dimensiones.

Hemos escuchado a través de los años a interlocutores, sobre todo de los estudios superiores, que el alumnado del bachillerato no sabe leer, ni escribir. El CCH, hace más de diez años, hizo un estudio exploratorio en el que colaboramos varias profesoras del Área de Talleres para conseguir saber a qué se refieren, desde las licenciaturas, con esa expresión que se repite con más frecuencia de la que fuera deseable. Se entrevistó a docentes de la facultad de Ciencias, Filosofía y Letras, Química, entre otras y, salvo una persona de las entrevistadas, que fue más a fondo, la coincidencia de las demás estaba en una sola respuesta: "Tienen muchas faltas de ortografía". Sin dejar de lado que este asunto es evidente que "afea" la escritura, también es claro que no es lo central en la escritura. Del citado estudio se hizo un libro, *El quehacer de la escritura*, disponible en la Red universitaria y en el portal del Colegio, que trataba precisamente de orientar el trabajo hacia el sentido identitario de los principales géneros académicos que se trabajan en las aulas universitarias. Es decir, ya hay mucha andadura en el tema de la escritura académica que ahora se advierte desde la producción que muestra este número dos de la revista *Enseñar y aprender lengua y literatura* dedicado, precisamente, a esta orientación del trabajo en las aulas.

Ahora, ¿de quién o quiénes es la responsabilidad de que el alumnado lea? Es de TODO el profesorado, desde la enseñanza básica hasta el posgrado. En el bachillerato se sientan las bases de una escritura académica más reposada, con intenciones comunicativas específicas, pero antes de nosotros hubo ya un trabajo inicial sobre el asunto y después en las licenciaturas y los posgrados debieran seguir con ello, particularmente porque la producción discursiva de cada campo del conocimiento es distinta como lo son los contextos y las convenciones de trabajo con las diferentes producciones textuales.

Si consideramos que la escritura académica es un instrumento relevante que ayuda al alumnado

a aprender, a apropiarse de un sistema conceptual y discursivo específico, entenderemos que escribir no es sólo para comunicar algo, sino también para pensar con menor o mayor profundidad un asunto, pero al fin y al cabo para pensar. Los diversos usos del lenguaje escrito tienen su correlato con distintos grados de actividad cognitiva que se convierten en una postura epistémica tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, pues siempre leemos y escribimos con el pensamiento de otros para conseguir nuestra propia mirada intelectual sobre un asunto. Siempre dialogamos con lo leído y lo escrito por alguien para establecer nuestro propio diálogo personal, con nosotros mismos, que nos permite adherirnos o no a las ideas de los demás, reconfigurarlas, transformarlas, reelaborarlas o rechazarlas. No tendría, por tanto, ningún sentido simplemente reproducir las palabras o las ideas de los otros.

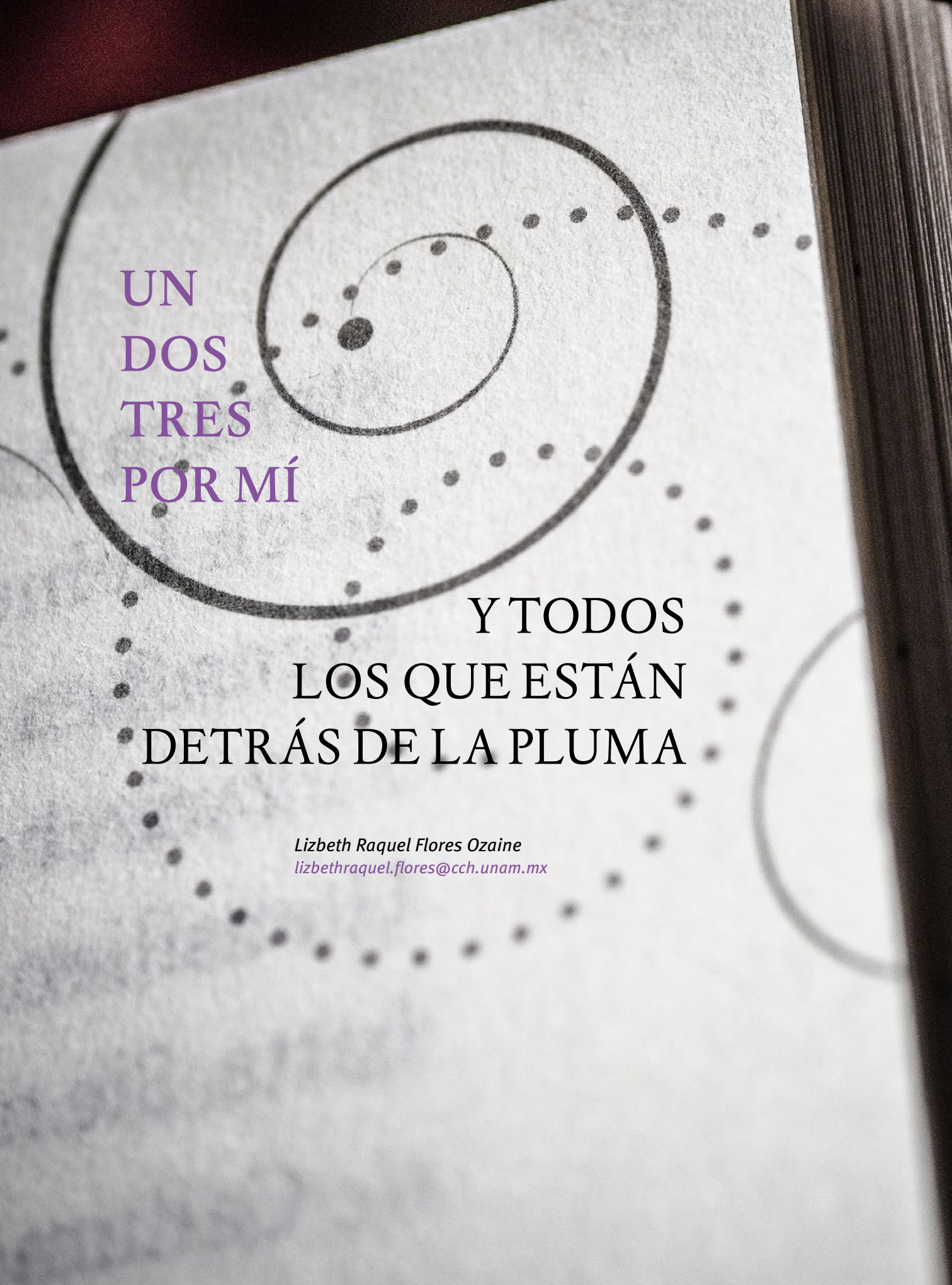
Y es aquí en donde vamos a una de las situaciones que cada vez más deben ser revisadas para nuestras tareas en las aulas. Los textos que produce el alumnado tienden a ser los menos analizados como objetos de aprendizaje reduciéndolos la mayor parte de las veces a evidencias de comprobación de que el trabajo se hizo, sin considerar los procesos ni el resultado mismo. Es decir, se convierten en evidencias de cumplimiento, pero no se utilizan, la mayor parte de las veces, para construir y comunicar el propio conocimiento y con ello debatir sobre el asunto y generar otras competencias más que significativas en la construcción de la comunicación escrita: "Aprender sobre saberes diversos y aprender a comunicarlos exige un trabajo sistemático de enseñanza que se inicia en la educación primaria, pero que se desarrolla de manera intensiva en la adolescencia y es condición *sine qua non* para el desarrollo del pensamiento científico" (Gracida y Ruiz Bikandi, 2009).

Nos falta mayor énfasis, hay que decirlo, en la construcción de un estudiante-autor que posea diversas herramientas para aprender a pensar mientras escribe, tomando en consideración que el profesorado también escribe y debe guiar la escritura del alumnado en géneros académicos que requieren de diversas formas de guía puesto que no se aprenden de manera espontánea y ello compete a todos los docentes, de todas las áreas, de todas las asignaturas pues debe estar en nuestro horizonte como profesoras y profesores el hecho de que escribir no es sólo un medio para dar cuenta de algo que se ha aprendido, sino y sobre todo en el bachillerato, debiera ser una señal inequívoca de la construcción de identidad en la adolescencia. Por tanto, es fundamental que como docente se comparta con el alumnado el saber hacer de cada profesor; que se les permitan observar cómo es la producción escrita para que, mediante el diálogo en torno a los textos que se leen o escriben, las y los estudiantes aprendan también de quien debe escribir de manera obligada, su profesor o profesora.

Finalmente, como lo dije al inicio, la alfabetización académica del alumnado es una serie de prácticas de lenguaje y de pensamiento para apropiarse de diversas maneras de razonamiento. Las maneras o modos de escribir, los propósitos para lo que se escribe, permiten a nuestro alumnado adolescente atender los modos de leer, pues del conjunto se desprende el trabajo de búsqueda, adquisición, elaboración y de comunicación del conocimiento, los usos apropiados para cada género académico, sus estructuras, la relación con la lectura para obtener aprendizajes, las diferentes prácticas discursivas, en síntesis, como dice Paula Carlino, los modos de leer y de escribir, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento.

Para cerrar, son importantes los nuevos contextos que permiten hacer aulas más interactivas y colaborativas con nuevas formas de producción en plataformas digitales, edición de revistas también digitales, audiovisuales en la red, editores de sonido, organizadores de ideas, líneas de tiempo, relatos digitales, videoconferencias, podcast, entre muchos otros, que tienen la escritura como centro en distintos niveles y proporciones.

El número dos de la revista *Leer y aprender lengua y literatura* es una magnífica oportunidad de reflexionar sobre nuestros quehaceres con la producción escrita, que no son pocos, tal y como se ilustra con la participación de los docentes que generosamente nos acompañan en esta oportunidad.



UN DOS TRES POR MÍ

Y TODOS LOS QUE ESTÁN DETRÁS DE LA PLUMA

Lizbeth Raquel Flores Ozaine
lizbethraquel.flores@cch.unam.mx

RESUMEN

Este trabajo constituye un primer acercamiento a una propuesta de *derechos de quien escribe*, sobre los que tanto el profesorado como el estudiantado podrían detenerse para replantear su forma de aproximarse al proceso de escritura.

PALABRAS CLAVE

Escritura, derechos, comunidad de escritores, modelos de escritura y autoría.

¿Quién define lo que es leer? Es una pregunta que sirve como uno de los detonadores del trabajo del investigador Gregorio Hernández Zamora, que nos permite reflexionar, en distintos niveles, sobre esta habilidad lingüística. A lo largo de su artículo homónimo evidencia que los diversos contextos en los que las personas se desarrollan definen las formas en las que esta práctica se lleva a cabo, pues muchas de estas múltiples maneras de acercarse a la lectura van más allá de la mítica imagen del lector sentado en un cómodo sillón leyendo por placer dentro de su biblioteca, la cual indudablemente posee (Hernández, 2002).

Lo anterior sirve de preámbulo para hacernos otra serie de preguntas igual de relevantes: ¿quién define lo que es escribir?, cuya respuesta pueden derivar en otras como ¿qué derechos se tienen como escritores o escritoras?, ¿qué retos enfrentamos como docentes al momento de orientar la lectura entre el alumnado de bachillerato de Educación Media Superior?, ¿qué papel juega la escritura en la reflexión que hace el alumnado sobre su contexto?, entre muchas otras.

En principio, se tendría que pensar que la contraparte de la lectura, la escritura, también tiene una imagen que puebla el imaginario colectivo, particularmente entre los más jóvenes: la de un hombre (casi siempre un hombre, pocas veces una mujer) sentado frente a su cuaderno sosteniendo una pluma fuente recién salida del tintero mientras cavila en lo que escribe.

En versiones menos decimonónicas puede imaginársele frente a una máquina de escribir, una computadora o una tableta, y en versiones más actuales incluso en teléfonos inteligentes. De acuerdo con el tipo de escritura que desarrolle este escritor imaginario se le van añadiendo otros elementos. Por ejemplo, al literario se le agrega las "libretas salvajes" donde va recolectando pedazos de sus ideas, secretos o versos, y el infaltable vaso con whiskey, ron, vodka o tequila, según sea su preferencia o nacionalidad.

Bajo esta imagen los alumnos en los primeros años de formación interpretan a la escritura como un don desde el nacimiento y poco se debe hacer para adquirirlo, pues simplemente no es algo que se encuentre "por *natura*" dentro de ellos; esta idea con frecuencia trasciende los años de formación.

Quizá otra idea que los lleva a este planteamiento es la presencia de las famosas musas, elemento inherente al escritor, de cuya predilección o desdén dependerá la maestría de sus textos, pues su "don de escritor" se desplegará de manera brillante, por no decir genial, o no lo hará.

Muchas veces a los docentes, particularmente de Educación Media Superior, nos toca hacer el papel del niño más grande que devela el secreto de los Reyes Magos trayendo desilusión o incredulidad a los más pequeños. Tenemos que ser los chicos malos diciendo que las musas no existen y lo que podría pensarse como musa es el trabajo de preescritura, escritura y reescritura en el que se ha invertido mucho tiempo.

Pablo Kreimer, sociólogo argentino, hace una afirmación que me parece importante:

> Un *paper* [artículo científico] muestra el éxito y esconde el fracaso: en efecto, cuando se redacta un artículo, ningún científico con pretensiones de que se lo publiquen describe todos los procesos que tuvo que desarrollar para llegar a la redacción que obra en manos del *referee* [dictaminador...] Por ejemplo, muchos conocimientos surgen de ensayos fallidos o fracasados que muestran no cómo las cosas son, sino, precisamente, como 'no son'. (Golombek, 2007: 12).

Aunque esta cita remite a las prácticas científicas bien puede relacionarse con el proceso mismo de la escritura. En lo que publica o comparte, el escritor esconde sus fracasos, aquellos con los que va construyendo sus piezas discursivas, o al menos intenta hacerlo, y resalta todos sus aciertos.

Al omitir sus hierros, elimina toda huella delatadora de lo que ha planeado, escrito, reescrito, eliminado o rellenado. Evita comentar que ha corrido detrás del amigo o compañero para que lo lea y "le señale" las inconsistencias que no logra observar en sus textos. Como dice Gabriel Zaid sobre los libros: "reproducen la cosecha, no el proceso creador" (2010: 29).

Al ocultar, el escritor muestra que ha cumplido con su misión de escribir, con su obligación de presentar un texto del que aprendan y/o disfruten los lectores. Quizá, sólo en el caso del texto literario, se liga de manera inherente el placer de lo que se lee y la forma en la que escribe el autor, para muestra, el poema de Tablada (2008):

> Al golpe del oro solar
> estalla en astillas el vidrio del mar. (p. 24)

Con éste, los lectores se regocijan al pensar en la imagen visual y acústica de los peces voladores que construye el autor en su haiku. Poco se ponen a reflexionar sobre que, seguramente, Tablada pasó muchos días buscando las palabras que le permitieran combinar la métrica y el sonido con la idea de peces que entran y salen del mar en una puesta de sol. Sólo aquellos que quisieran escribir un poema de este tipo verían en *Peces voladores* un artefacto poético que puede armarse y rearmarse como una forma de aprendizaje y placer.

Este aspecto podría replantearnos que los escritores, particularmente los más jóvenes, tienen derechos, como en algún momento Daniel Pennac los supuso para los lectores tras la reflexión de sus prácticas, pues en el contexto escolar se tienen muchas obligaciones con la escritura, pero sobre los derechos no se dice nada.

Sobre las obligaciones, se tienen las siguientes: es necesario hacerlo con buena ortografía, con letra impecable o cierta tipografía, en hoja blanca, tinta negra, lenguaje académico, de manera comprensible, con ideas claras, en limpio, en orden... entre otras mucho más minuciosas sobre su estructura y contenido.

¿Pero alguien ha escuchado sobre los derechos? Un primer apunte podrían ser los siguientes puntos:

1. Derecho a tener una comunidad de escritores/escritoras que lea y discuta sobre lo que se produce.
2. Derecho a conocer las características del texto que se quiere escribir.
3. Derecho a tener modelos de escritura.
4. Derecho a ser considerado un autor/autora.
5. Derecho a pensar y elegir sobre lo que se quiere escribir.
6. Derecho a hacer un punteo para empezar a escribir.
7. Derecho a hacer un borrador para que sea juzgado el escrito y no quien escribe.
8. Derecho a disentir sobre las críticas al propio texto.
9. Derecho a dejar "reposar" el texto.
10. Derecho a publicar.

De estos derechos, que surgen como ejemplo de muchos otros, nace la oportunidad de reflexionar en torno a ellos y al tipo de didáctica que el profesorado ejerce al momento de conducir al alumnado. Bastaría con explorar cuatro para empezar a discutir sobre su pertinencia en el aula.

DERECHO A TENER UNA COMUNIDAD DE ESCRITORES/ESCRITORAS QUE LEA Y DISCUTA SOBRE LO QUE SE PRODUCE

En el contexto escolar, al menos durante los primeros años de formación, es frecuente pensar en el proceso de escritura como un proceso solitario, pero esto está alejado de la realidad, muy lejos de escenarios de los que surgen escritores de variada índole. Todos los escritores y todas las escritoras han aprendido a escribir en comunidad.

Hernández Zamora (2016) en su "Teoría minimalista" sobre la literacidad apunta:

> Los estudios etnográficos y socioculturales realizados desde los años 80 del siglo XX, en diversos países y comunidades, así como en contextos sociales dentro y fuera de las escuelas, arrojaron

> amplia evidencia de que leer y escribir no son actividades mentales de individuos aislados, sino prácticas sociales ligadas a su vez a prácticas más amplias, como el trabajo, la ciudadanía, la religión, el deporte, el entretenimiento, el estudio, el derecho, el periodismo, donde la gente no sólo lee y escribe, sino también habla, escucha, piensa e interactúa. (Hernández Zamora, 2016: 24).

Por ello, por más que se antoje la idea de un Tarzán aprendiendo a leer o escribir como prueba de su extraordinaria capacidad de raciocinio es una construcción que sólo cabe en el universo ficticio de Burroughs. Aun suponiendo que ese "rey de los monos" lo hubiera logrado, más allá de toda posibilidad lógica, los libros que su padre atesoró después de ser abandonado pertenecen a una comunidad letrada que determinaba qué se escribía, cómo y a través de qué mecanismo o intereses, como ocurre en todas las culturas, con aspectos que muy probablemente al salvaje Clayton se le habrían escapado.

González Di Pierro apunta sobre este aspecto:

> la transmisión eficaz de mensajes no depende solamente del uso conveniente del código, sino del conocimiento personal del conjunto de los elementos que intervienen en el acto comunicativo (González Di Pierro, 2013: 128).

Ser parte de una comunidad de escritores brinda posibilidades que van más allá del desarrollo personal, promueve una visión global de lo que se espera de ellos y su participación dentro de ésta, pero también provee una óptica de lo que la comunidad puede ofrecerle a él como integrante.

Así, en el escenario académico, el docente necesita construir un espacio, una zona de aterrizaje segura en donde cada uno de los participantes contribuya al trabajo de escritura, donde se reflexione sobre lo que se lee y se escribe, pero también sobre *las formas* en las que se escribe.

Al crear esta comunidad en las aulas de las escuelas y colegios se establece una relación biunívoca entre quienes participan en ella, y reconoce la colaboración activa de los escritores aprendices en la construcción de su cultura y de su identidad.

En el contexto en el que nos encontramos tras la pandemia, vale la pena reflexionar sobre cómo hacer una comunidad de escritores en escenarios virtuales o híbridos. Procesadores de texto (como Documentos o Word) permiten utilizar hojas de escritura que varios usuarios pueden emplear para construir o intercambiar textos de manera digital, pero compartirlos no significa que se estén creando comunidades —como puede llegar a ocurrir en redes sociales como Wattpad o espacios como Club de escritura (https://clubdeescritura.com/)—. En este sentido, los docentes tenemos que reflexionar cuáles son los aprendizajes que debemos desarrollar entre los alumnos para que cada grupo se construya como comunidad de escritura sin que sea permanente, casi de forma omnipresente, la mirada del docente, para que el alumnado cada vez sea más independiente, pero necesario en dicha comunidad.

DERECHO A TENER MODELOS DE ESCRITURA

Acceder a buenos modelos textuales, dentro del enfoque comunicativo, representa una oportunidad valiosa para comprender los textos, pero también para producirlos. En la lectura se reconoce cómo el autor va construyendo el texto, los momentos por los que transita: desde el título hasta la presentación de las referencias.

El lector atento realizará pesquisas como detective para ir apuntando las pistas que lo lleven a desarmar y armar el texto a partir de distintas categorías de análisis. Una suerte de rompecabezas en donde las piezas se encuentran en la caja, pero donde quien lee se encarga de ir proyectando su lugar.

El rompecabezas se completa cuando el espectador de la imagen pasa a unir cada una de las piezas que la componen convirtiéndose en el creador de la obra "rompecabeza" a partir de la obra presentada en la caja. La superestructura apuntala la macroestructura y las microestructuras.

En este punto, vale la pena presentar al alumnado autores que posiblemente se conviertan en sus autores favoritos, ya sea de cuentos, novelas o poemas, al igual que de textos de corte académico. Por ejemplo, diversas tesis de antropología resguardadas en la Escuela Nacional de Antropología e

Historia (ENAH) evidencian los cruces entre la disciplina y la literatura. De ahí que el alumnado ponga atención en los autores a los que se va aproximando. Esta observación puede dar pie a lo que consideremos un nuevo derecho: el derecho a hacer uso de la intertextualidad.

Un derecho que permite, por un lado, observar cómo diversos autores, en distintas publicaciones o sitios electrónicos, construyen sus textos, lo cual le ayuda al escritor *en tránsito* no sólo a comprender cuáles son sus características y estructura, sino también para encontrar su propia voz, su propio estilo. Por el otro, este derecho permite ir acoplando voces que se escuchan en distintos textos para opinar en torno al tópico al que se quiere aproximar, como una sinfonía que resuena en sus propias reflexiones.

DERECHO A CONOCER LAS CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO QUE SE QUIERE ESCRIBIR

Ana Martínez y Carmen Rodríguez (1989) señalan que:

> el desconocimiento de las características y el funcionamiento de los textos expositivos [...] constituye un factor importante del llamado fracaso escolar, que resulta más evidente en el paso al ciclo superior de E.G.B. [...] a partir de este momento (12-13 años) se hace necesario dedicar una especial atención al texto expositivo mediante un trabajo de aula sistemático y planificado (Martínez y Rodríguez, 1989, p. 24).

Al hacerlo, ambas autoras presuponen que el alumnado debe reconocer las cualidades no sólo generales de los textos, sino también detalles que contribuyen a un mejor uso de las distintas estrategias de escritura que puede emplear. Debe escudriñar el territorio letrado por el que transitan su contorno, sus marcas, sus señales.

Este derecho en el escenario áulico implica que el o la docente se tome el tiempo de leer las producciones de sus alumnos y alumnas en colectivo como un mecanismo para compartir con ellos herramientas que les ayuden a valorar su propio avance en el género textual que hayan elegido.

Este derecho me parece que está vinculado con los derechos *de ser autor* y *de ser leído dentro de la comunidad*. Al presentar el texto frente a los demás compañeros de clase, el alumno se convierte automáticamente en un autor reconocido entre ellos por sus aciertos, pero también por su estilo. Genera expectativa entre quienes leerán sus escritos y emplearán sus aciertos procedimentales para nutrir sus propios escritos.

Sobre el enunciador argumentativo, Arnoux apunta:

> se hace cargo de sus palabras, [pues] a la vez que discursivamente construye su versión y postura ante el tema en cuestión, también construye la imagen de sí mismo que considera le otorga más autoridad para opinar. Así, el enunciador argumentativo desarrollará su discurso desde el lugar del experto, del experimentado, del testigo, de la víctima, del que se rebela, del que se adecua al *statu quo*, entre muchísimas otras posibilidades, en función de la situación comunicativa en que se encuentre y de su finalidad. (Arnoux, 2002).

DERECHO A SER CONSIDERADO UN AUTOR O UNA AUTORA

Este derecho es quizá uno de los más relevantes, pues casi siempre surge como un acto de iluminación personal; una epifanía en la que el escritor al compartir sus ideas, sus puntos de vista, su creación, empieza a observar que lo que ha escrito se convierte en motivo de conversación. En palabras de Zaid: "las ideas del autor ruedan de mano en mano [...] los discursos sembrados en la conversación germinan y producen nuevos discursos" (2010: 29).

Quizá por ello "reconocerse como autor" es uno de los grandes aprendizajes que se persiguen en la didáctica de la escritura, particularmente entre los alumnos de bachillerato. Si bien, en cada generación nueva del Colegio siempre hay algunos alumnos que se asumen como autores, el resto de los que ingresan, pocas veces, por timidez o inexperiencia, a su llegada se observan como creadores o productores de ideas escritas.

La mayoría ha crecido escuchando frases como "es una extraordinaria novela, claro, es de García Márquez"; "es un artículo fascinante, indudablemente

es de Adriana Malvido"; pero pocas veces, dentro del aula, de sus propias comunidades de escritores, se le ha mencionado como un autor digno de ser observado y comentado.

Tal vez por esto entre los primeros géneros producidos por el alumnado de bachillerato se encuentra la autobiografía, porque es uno de los caminos que le permite hacer uso de la mejor materia prima de la que dispone, es decir, sus experiencias. Con ello, hace la selección de los hechos que quiere comunicar y donde nadie más que él puede interpretar o juzgar lo que en su mundo interior ha ocurrido.

De ahí que el derecho a ser considerado un autor o autora por los demás también sea el derecho de ser considerado una persona que se enfrenta a la pantalla en blanco en tanto intenta fijar los puntos nodales por los que atravesará lo que desea comunicar.

Esto es, probablemente, el primero de los grandes retos en la didáctica de la escritura y una de las piedras angulares de la construcción de aprendizajes que deriven en autores/autoras que creen nuevo conocimiento en diferentes sentidos: uno personal y otro colectivo.

Estos derechos que tan sólo se esbozan, por lo pronto, nos ayudan a replantearnos esa figura que al inicio empezamos a reconfigurar. El escritor o la escritora (porque también existen libretas salvajes de mujeres que escriben) no puede seguir pensándose como una figura acartonada o dotada de talento natural, sino como un ser que demanda formar parte de una comunidad que lo guíe en su producción escrita para encontrar su voz en el coro que se escucha a su alrededor.

Al profundizar y reflexionar sobre estos derechos, los docentes podemos percatarnos de las necesidades de formación que tiene el alumnado y los retos a los que nos enfrentamos, no sólo nosotros como monitores de los grupos, sino también el alumnado, pues éste debe realizar un ejercicio metacognitivo para comprender la dimensión de sus derechos como escritores en el contexto en el que se desenvuelven.

REFERENCIAS

Arnoux, E. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba. Disponible en: https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/90-la-lectura-y-la-escritura-en-la-universidadpdf-Wl-GvW-libro.pdf

González Di Pierro, C. (enero-junio, 2013). El comentario crítico textual: un puente entre competencia lectora y escritora. *Revista del Instituto de Estudios en Educación,* (18). Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85328617011

Hernández Zamora, G. (1 de septiembre, 2002). ¿Quién define lo que es leer? *La Jornada*. Disponible en https://www.jornada.com.mx/2002/09/01/mas-gregorio.html

———— (2016). Teoría minimalista. En *Literacidad Académica*. [pp. 19-38]. México: UAM-Cuajimalpa.

Kreimer, P. (2009). Prólogo. Sobre el nacimiento, desarrollo y demolición de papers. En D. Golombeck (comp.), *Demoliendo papers. La trastienda de las publicaciones científicas*. [pp. 7-21]. Buenos Aires: Siglo XXI.

Martínez, A. y Rodríguez, C. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (3-4), pp. 77-87.

Mathers, E. P. (agosto, 2021). Poema en blanco. *Letras Libres*.

Pennac, Daniel. (2003). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Zaid, G. (2010). Los libros y la conversación. En *Los demasiados libros*. [pp. 29-40]México: Debolsillo.

EL DESEO DE REESCRIBIR CREATIVAMENTE

Judith Orozco Abad
judith.orozco@cch.unam.mx

"La escritura es un ejercicio constantemente amenazado por el fantasma de la esterilidad".
VICENTE QUIRARTE

Corresponde a la adolescencia la multiplicación de preguntas alrededor del sentido de la existencia humana, periodo en que las personas también incuban respuestas a problemáticas vitales. Desde otra arista, la literatura, en cualquiera de sus géneros, ofrece vías propicias para orientar el sentido de la vida humana debido a que en ella se ven cristalizados los tópicos que han preocupado a lo largo de milenios, en diferentes latitudes, a las diversas culturas occidentales, no occidentales y occidentalizadas. Gracias a la lectura y la escritura no hemos perdido miles de respuestas aún pertinentes para interrogantes que, a pesar de su transformación efervescente, siguen vigentes.

Si bien es cierto que el alumnado ha ingresado al nivel medio superior con un manejo de la habilidad lectora, no forzosamente significa que ellos y ellas hayan conseguido una vigorosa comprensión, en cuanto a la escritura se puede predicar el mismo problema. Hoy en día, en los tiempos pandémicos, a pesar de las exigencias digitales que hemos atravesado y que nos han obligado a desplazar prácticamente toda la comunicación —tanto en la educación como en otros intercambios— a través de ecosistemas de pantallas y teclados, las necesidades para leer y escribir eficazmente no han sido colmadas.

Como docente de lengua y literatura en el bachillerato mi experiencia me ha demostrado, al igual que a otros colegas que se han detenido a reflexionar sobre el tema, que una veta que potencia la capacidad de lectura y escritura se da a través de la reescritura creativa. Mediante ella el alumnado ha mejorado su comprensión lectora, ha identificado diversos mecanismos propios del lenguaje, ha comprendido algunos funcionamientos de la maquinaria literaria, ha ampliado su horizonte de experiencias y ha enriquecido su horizonte de expectativas, paralelamente ha aprovechado un andamiaje que brinda la expresión literaria para realizar estrategias de escritura originales con el fin de emplearlas en otros contextos, a través del ejercicio escritural lúdico.

Trabajar con personas adolescentes nos confirma que esta etapa constituye un crisol donde se desarrollan habilidades del pensamiento complejo, además, se sigue repitiendo que es cuando nos enganchamos al "vicio" de la lectura literaria. La formación del sujeto se construye no sólo mediante desengaños, escarmientos, impericias e ingenuidades sumados a vivencias positivas, también aquello que se abreva en la lectura literaria contribuye a conformar la personalidad.

El aspecto socioemocional que subyace en la comprensión de la obra literaria (ya sea poesía, narrativa, microficción, teatro o ensayo) coadyuva en el desarrollo de habilidades sociales que seguramente la pandemia ha empobrecido y/o restringido por la disminución de intercambios comunicativos, por lo cual el incremento de la competencia literaria al regresar a las aulas puede convertirse en una herramienta eficaz para abatir tales secuelas.

La intervención de la literatura, contemplada como una transformación de algunos de sus mecanismos a través del juego de la escritura, incrementa la comprensión del hecho artístico, pero también la propia comprensión del sujeto. ¿Cuántas miradas nuevas y descubrimientos hemos hallado en nuestro ser al ser atravesados mediante la comprensión de una poesía o una narración que nos ha permitido conocernos o conocer a los demás?

Entiendo la reescritura de cuentos, microficciones, poemas, diálogos dramáticos, fragmentos de novelas y ensayos como la reelaboración de tales textos mediante la conmutación de alguno o algunos de sus elementos. Por ejemplo, cambio de registro de lenguaje, narrador, narratario, focalización, lenguaje poético a prosaico, conversión a un hilo narrativo de las redes sociales, actualización de fenómenos ya pasados, conversión a guiones y otros recursos, con la finalidad de realizar una escritura lúdica que, mediante sus mecanismos, enriquezca los recursos de producción escrita, oral o icónico verbal del alumnado. Además, es posible reescribir sólo fragmentos u obras breves.

Coincido con Gil Rojas (2003), para quien las reescrituras son "materialidades textuales y como opciones de textualización de los relatos en el orden estructural (icónico, pictórico, gestual, escénico, verbal, audiovisual, etc.) y funcional (dramatizaciones, videoclips, instalaciones, narraciones de hechos cotidianos y narraciones de hechos imaginarios, collages literarios, etc.). Con ello, se abre un amplio abanico de posibilidades donde se desarrollan habilidades de producción escrita, icónica e incluso multimodales.

Hoy que la literatura se mueve entre fronteras inestables y porosas que incluyen las intervenciones a los textos literarios (González Aktories y Cruz Arzabal, 2021), se confirma cómo quienes leen se han convertido en productores que transforman la literatura y se apropian de sus verdades. Mediante la intervención o reescritura se puede abrir la obra literaria por la vía de fenómenos literarios híbridos donde es posible conectar y combinar la imagen, el sonido y otros discursos artísticos derivados. Por ejemplo, en la elaboración de un hilo de las redes sociales, el alumnado emprende la búsqueda de obras plásticas para ilustrar la historia de un relato y, con ello, investiga sobre la escultura o la pintura, ampliando sus aprendizajes a otras áreas como la historia, la estética o la arquitectura.

Entre otras grandes ventajas del ejercicio de la reescritura creativa contemplo que el alumnado pierde el miedo a la escritura al contar con una valiosa "muleta" o "red de protección para realizar un salto mortal", que ayuda a caminar sobre un terreno pedregoso con riesgos para incursionar cuando existen escasas habilidades de producción textual; mediante tales ejercicios se abre una puerta al fomento de su creatividad, las posibilidades léxicas del lenguaje verbal frente a las de discursos multimodales.

Al emplear conmutaciones en la intervención de los textos literarios, se identifica cómo las elecciones originales del autor o autora repercutieron en la interpretación y disfrute de los recursos literarios. Incluso se descubre cómo la obra incluye diversas interpretaciones que la enriquecen y la vuelven compleja o también con una sencillez disfrazada. Existen por añadidura algunas categorías literarias cuya comprensión es difícil, pero fundamental en la construcción artística que se transparentan con claridad meridiana al convertir en nota periodística un poema o al cambiar la figura del narrador, entre muchas posibilidades.

Las reescrituras pueden ser individuales o en equipo. Debo subrayar que el trabajo colaborativo en su realización, ya sea verbal o icónico-verbal, posibilita la autoevaluación de la comprensión lectora y su ajuste para llegar a una evaluación conjunta que posibilita un diálogo de interpretaciones; cuando algún alumno o alumna acierta y se esfuerza por explicar su propia vía de interpretación, no sólo incrementa su capacidad de expresión, también se beneficia la confianza en las propias predicciones e interpretaciones.

Emilia Ferreiro, quien ha trabajado atinada y repetidamente el tema que nos ocupa, señala que hoy en día es "posible corregir indefinidamente el texto y lo que obtenemos al imprimirlo es siempre una página perfectamente limpia, que no guarda memoria de sus cicatrices" (2006: 2). Añade que la escritura individual ya no es la norma, debido a que en nuestra realidad digital la revisión de la escritura "puede hacerse en pequeños grupos, pueden compararse versiones paralelas, pueden componerse textos colectivos... en fin, lo que la imaginación pedagógica conciba, siempre con el objetivo de formar productores de textos que se sientan responsables ante lo producido" (2006: 3).

Es sabido que una eficaz comprensión lectora contempla la capacidad de parafrasear y resumir, la construcción de inferencias, la localización de ideas esenciales, la elaboración de preguntas y expectativas durante el proceso de la lectura, así como la construcción, en el caso de la literatura, de interpretaciones sumadas al planteamiento de preguntas que ella genera, por ejemplo, al ofrecer finales abiertos (Solé, 1992). Para redactar reescrituras verbales o multimodales, quienes escriben necesariamente atraviesan por la mejora de la comprensión, análisis e interpretación de la obra.

En la enseñanza de la escritura esta propuesta también suele ofrecer desventajas que como docentes debemos advertir para que el alumnado no se pierda en el juego por sí mismo, sin identificar la compleja construcción literaria, la potencialidad del lenguaje verbal y los planteamientos origina-

les del escritor o escritora. Entre ellas la que más sobresale es la interpretación aberrante del texto literario a transformar, se pueden establecer reglas consistentes alrededor de la reescritura a realizar para que se penalice cuando estas normas son transgredidas.

Otro de los peligros radica en la realización de reescrituras, que de manera intensiva se utilice la imagen sin que tenga pertinencia en la construcción del nuevo sentido a conseguir. Prolifera en el universo digital la multiplicación de las imágenes y, justo por ello, resulta difícil para el alumnado escapar de la burbuja icónica sin propósitos significativos. Aunado a este obstáculo se halla el uso indiscriminado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el objetivo no siempre asertivo de su pertinencia.

En el Portal Académico del CCH aparece también una advertencia a atenderse para esta expresión:

> Ejercer la libertad de recrear un relato implica ciertas responsabilidades pues el nuevo texto, sobre todo si tiene la intención lúdica, debe estar claramente relacionado con algún aspecto de texto original, sólo así los lectores podrán disfrutar del nuevo trabajo creativo.

Ahí mismo se enfatiza que la reescritura es una manifestación de libertad y emotividad que ayuda a desarrollar las habilidades de lectura y escritura en su sentido más amplio.

Cada docente deberá establecer los límites de la recreación para entablar un diálogo con la obra. Asimismo, cuidar dentro de la dinámica otras propiedades del texto como la coherencia, la cohesión, la disposición espacial e incluso la cabalidad.

Como afirmé al inicio, cada uno de los géneros literarios puede incluirse en la reescritura, preferentemente los breves. Es deseable convertir en otros géneros no literarios los literarios y viceversa, utilizar diversos registros lingüísticos, convertir en tuits o en charlas de WhatsApp parlamentos de la dramaturgia, cerrar los finales abiertos de acuerdo a las perspectivas adolescentes, modificar la historia al solucionar las problemáticas que genera la desigualdad de géneros y advertir con ello la necesaria modificación de falsas creencias, estereotipos, sesgos e ideologías que promueven desigualdades y exclusiones.

Tales actividades de enseñanza propician un incremento de la comprensión del texto literario y que, por supuesto, puede extenderse a otro tipo de textos, por ejemplo, tomar un artículo de opinión o una reseña y transformar su argumentación de manera contraria a la propuesta original de quien los produce originalmente.

Dado que el juego es una experiencia significativa para la construcción del conocimiento, podemos retomar para las actividades de reescritura el planteamiento de Latorre (2003):

> [...] es un medio fundamental para la estructuración del lenguaje y el pensamiento, actúa sistemáticamente sobre el equilibrio psicosomático; posibilita aprendizajes de fuerte significación; reduce la sensación de gravedad frente a errores y fracasos; invita a la participación activa por parte del jugador; desarrolla la creatividad, competencia intelectual, fortaleza emocional y estabilidad personal. En fin, se puede afirmar que jugar constituye una estrategia fundamental para estimular el desarrollo integral de las personas en general. (cit. en López Raventós, 2016: 4).

De este modo, es pertinente promover el aprendizaje de contenidos, procedimientos y actitudes, rebasando algunas de las limitaciones de estrategias tradicionales, sin olvidar que hay que hacer conscientes a quienes juegan de los aprendizajes que están adquiriendo a través de dicha actividad lúdica y que propician una autonomía.

He atestiguado así que si el trabajo de escritura de la variación creativa se realiza de manera colaborativa, quienes escriben reconocen la escritura como un proceso, una forma de interactuar con los pares, la capacidad de transformación creativa y el proceso de traducir con la propia lengua materna una obra artística que, si se combina con otros soportes multimodales, posibilitan también una distribución por medios digitales.

La variación creativa realizada por el alumnado propicia una expansión de lo literario, aleja la producción escrita fuera de las convenciones, puesto que puede incidir con otras prácticas del arte, en

palabras de Cruz Arzabal y González Altories: "Se adquieren otras competencias cognitivas al igual que nuevas formas de literacidad en tanto formas de leer y de escribir a partir de soportes y técnicas diversas" (p. 25).

He hallado en la práctica de esta expresión lúdica un círculo virtuoso porque incrementa la comprensión lectora, desarrolla habilidades verbales al impulsar al mismo tiempo un incremento de la cultura, a través del aprendizaje literario que significa en palabras de Jean-Marie Schaeffer:

> una comprensión más elemental, y más fundamental al mismo tiempo, de nuestro ser en el mundo, una comprensión que toma la forma de un paisaje afectivo esculpido por el habla, pero que (re)nace en el lector por un fenómeno de resonancia, consonante o disonante, inaccesible a cualquier explicación analítica. (Schaeffer, 2013: 113-114).

REFERENCIAS

Gil Rojas, S. J. (2003). Lectura creativa y reescritura de textos. *Enunciación*, 8 (1), p. 71. Disponible de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782188

cch. (s/f). Reescritura y coherencia. Portal Académico del CCH. Disponible en: https://e1.portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad4/reescrituraRelato/reescrituraCoherencia

Ferreiro, E. (diciembre, 2006). Nuevas tecnologías y escritura. *Reflexiones pedagógicas. Docencia*, 30, pp. 46-51. Disponible en: http://cmap.upb.edu.co/rid=1R9Y8JXLP-KQHRCR-QY/Nuevas%20tecnolog%C3%ADas%20y%20escritura.pdf?fbclid=IwAR2s9YQygbX5kporbO-TouYK-JGLhacYaBLHgXOVbKC8UFdrjfEGD-1ToKoM

Cassany, D. (enero, 2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. *Glosas didácticas*, 4. Disponible en: https://www.academia.edu/78437186/Dec%C3%A1logo_did%C3%A1ctico_de_la_ense%C3%B1anza_de_la_composici%C3%B3n?email_work_card=abstract-read-more

Delmiro Coto, B. (2006). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.

López Raventós, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los *serious games*. *Apertura*, 8 (1), pp.1-15. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68845366010

Moreno, V. (1993). *El deseo de leer para despertar y mantener el gusto por la lectura*. Pamplona: Pamiela.

Rodari, G. (2004). *Gramática de la fantasía. El arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.

Schaeffer, J. M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar literatura?* México: FCE.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

CONDICIONES EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DURANTE LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL

Virginia Fragoso Ruiz
virginia.fragoso@cch.unam.mx

RESUMEN

Este artículo es producto de la reflexión sobre el diseño y aplicación de estrategias didácticas para promover la producción escrita en los alumnos del TLRIID del CCH. Presenta datos asociados a la nueva realidad educativa, enfatiza los ajustes en el diseño de las estrategias didácticas, de los enfoques didáctico y disciplinario de la asignatura, de las competencias comunicativas y del currículum flexible.

INTRODUCCIÓN

El confinamiento en el hogar, provocado por la pandemia por Covid-19, impactó de diversas formas la vida escolar, familiar y personal del profesorado, del alumnado y del personal administrativo en las instituciones escolares.

La angustia generada por el miedo a enfermar o a morir; el desconcierto por desaprender procesos asociados a la educación presencial y aprender en el aislamiento social; el silencio confrontado en la convivencia a través de las herramientas tecnológicas; la violencia mitigada, contenida o exacerbada; la irritabilidad ante el cansancio y el encierro; la contención al asumir las normas de convivencia en el espacio virtual; el nulo o bajo conocimiento en actividades regidas por el autodidactismo; la ruptura con hábitos de estudio habituales y las perspectivas para el desarrollo de sus aprendizajes fueron factores determinantes para adecuar el Modelo Educativo del Colegio a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas a distancia.

El tránsito de la educación presencial hacia la enseñanza no presencial y, posteriormente, hacia la modalidad mixta se caracterizó por confrontaciones entre el currículum pensado y el currículum vivido. Los procesos y habilidades cognitivas impactaron en la toma de decisiones y en las prácticas académicas y escolares, y fundamentalmente en la adquisición y desarrollo de los aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales de las diversas asignaturas.

La práctica de los docentes, la valoración de las dimensiones físicas, emocionales y cognitivas del alumnado cambiaron, y en el contexto de la didáctica para la educación a distancia, fue necesario modificar creencias, actitudes y conductas en el uso de las herramientas tecnológicas.

Cada docente del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) desarrolló procesos de renovación, adecuación o innovación para asumir la enseñanza de la lengua en uso, la construcción de textos orales y escritos, los procesos de composición, la interacción entre escritor y lector, las prácticas de lectura y escritura, los procesos de indagación e investigación documental.

Las propuestas para la enseñanza y aprendizaje del TLRIID tuvieron que ajustarse a la nueva realidad educativa[1], en ese escenario, las actividades asincrónicas y sincrónicas fueron el medio para apoyar la formación de los educandos. Se volvió cotidiano hablar de redes digitales, Internet, las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), plataformas educativas, dispositivos móviles, etc.; además de los problemas relacionados con el costo y uso de las herramientas tecnológicas o de las escasas habilidades asociadas a la alfabetización digital[2].

Mas allá de los proyectos acertados o fallidos, existe una serie de experiencias que deben recuperarse y comunicarse. Este artículo es producto de la reflexión en el diseño y ejecución de estrategias didácticas para promover la escritura en los alumnos del TLRIID.

DESARROLLO

En el Colegio de Ciencias y Humanidades se normaron diversas acciones para agilizar el tránsito hacia la modalidad no presencial, entre ellas la flexibilidad para seleccionar y desarrollar los cursos con apoyo de plataformas y recursos tecnológicos, la adecuación en los diseños didácticos de las asignaturas, la modificación del calendario escolar 2020-2021, fueron hechos que permitieron asumir la enseñanza remota de emergencia.

En el caso de las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, al igual que en las otras áreas y asignaturas, hacia enero de 2021 se difundió la propuesta *Conocimientos esenciales en el bachillerato de la UNAM. Atención a la necesidad de ajustes en tiempos de pandemia*, realizada por el Consejo Académico del Bachillerato (CAB)[3].

Los ejes de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el TLRIID son el plan y los programas de estudio, en estos documentos se fundamenta el proyecto de formación para el estudiantado en el uso de la lengua materna.

Las propuestas para la enseñanza de la lengua materna no se abocan exclusivamente a temas sobre las prácticas en el aula o en profundizar en aspectos teórico-conceptuales, hoy se enfatiza la función social y su trascendencia en los intercambios de la vida cotidiana de los hablantes.

Los programas institucionales del TLRIID tienen como eje la competencia textual (CCH, 2016: 14) y parten de la idea de ofrecer los aprendizajes más relevantes para el desarrollo de la competencia comunicativa en las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir), a las que se suman la litera-

1 La nueva realidad educativa asociada a las condiciones generadas por la pandemia por Covid-19 se caracterizó por el cierre de las escuelas; por la complejidad en la distribución y el uso de los recursos educativos; por la heterogeneidad en habilidades psicopedagógicas para la aplicación de los modelos de la educación en línea y en la sana distancia; por la planeación, el desarrollo y la evaluación de los proyectos curriculares de las instituciones; por las limitaciones para el desarrollo de las clases híbridas y la construcción de conocimientos, habilidades y valores, entre otras situaciones. En la nueva realidad educativa los recursos económicos, la conectividad y el acceso a Tecnologías de la Información fueron determinantes para mantener la formación del alumnado, del profesorado y del personal administrativo.

2 La alfabetización digital es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes usadas para resolver eficazmente problemas con herramientas digitales y/o en contextos digitales; es un requisito indispensable para garantizar la autonomía personal de las nuevas generaciones, su desarrollo integral y su inclusión en sociedades democráticas; además, es una posible respuesta a las brechas digitales, que afectan principalmente a jóvenes de sectores desfavorecidos. Véase Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles educativos*, 40 (162), pp.68-85.

3 En respuesta a las condiciones derivadas por la nueva realidad educativa y el tránsito a la educación no presencial, la UNAM y el CAB realizó, con apoyo de un grupo de académicos, un instrumento de análisis, que propuso los conocimientos esenciales como una alternativa en la selección de los contenidos y aprendizajes básicos para cada una de las asignaturas. Véase: CAB. (2021). Conocimientos esenciales en el bachillerato de la unam. Atención a la necesidad de ajustes en tiempos de pandemia. México: CAB/UNAM.

tura y la investigación documental (CCH, 2016: 14).

Entre los fundamentos didácticos y disciplinarios que se reiteran para la enseñanza del TLRIID, se sitúan:

A. El enfoque comunicativo que incluye abordar las competencias comunicativas, entre las que sobresale la competencia textual (CCH, 2016: 14).
B. El texto oral y escrito como centro de trabajo (CCH, 2016: 10), para ello se enfatizan los tipos y los géneros textuales. Particularmente se ubica el texto literario como un texto complejo por sus significados y sentidos (CCH, 2016: 11).
C. La literacidad centrada en los interlocutores, en el código escrito, en los géneros discursivos, en las formas de pensamiento y en el contexto (CCH, 2016: 10).
D. La recursividad en el sentido de que la lectura, la escritura, la escucha y el habla requieren inscribirse en procesos reiterativos, a la manera de una espiral (CCH, 2016: 14).
E. La investigación como proceso que enfatiza la problematización y la formulación de hipótesis para avanzar y fortalecer la indagación, la recopilación de información y su procesamiento para sustentar puntos de vista. (CCH, 2016: 14).
F. La perspectiva constructivista del aprendizaje y la clase tipo taller, donde el alumno es el centro del aprendizaje, se subraya el carácter procedimental que conlleva la realización de textos orales, escritos e icónico-verbales (CCH, 2016: 12).

Particularmente, la enseñanza y aprendizaje de la escritura, y de las otras competencias comunicativas, sobrellevó una planificación estructurada y supervisada, y desde una didáctica de la educación a distancia, se realizaron las adecuaciones para el diseño de estrategias y actividades.

Entendemos que la producción textual no puede desarticularse de las prácticas lectoras, ni del contexto social, cultural y lingüístico que identifica a sus creadores, noveles o expertos. La escritura como acto creador, como producto académico, como actividad personal o pública, como reveladora de pensamientos, conocimientos o experiencias privadas e íntimas, nos compromete como docentes a desplegar principios y conductas éticas.

Al adecuar las estrategias para la producción escrita en el contexto de la nueva realidad educativa fue preciso ser críticos en las propias competencias comunicativas para superar el plano de la información y la presencialidad, y arribar al desarrollo y formación de competencias entre el alumnado.

No fue sólo adecuar o modificar los diseños de actividades o de reconocer y ubicar los aprendizajes y contenido temáticos, sino de reparar en la forma de cómo saber hacer la realización de las actividades, de cómo conducir y verificar el aprendizaje y cómo promover la escritura de los productos propuestos en las unidades temáticas de los programas del TLRIID.

De acuerdo con Rosales (2008), los principales factores que intervienen en la enseñanza distribuida por la web son la estructura del curso, las actividades de aprendizaje, los materiales didácticos que se ofrecen, las pautas y estrategias de comunicación, la evaluación y el rol del docente tutor y/o moderador. Esta nueva modalidad, señala, requiere también nuevas estrategias de enseñanza centradas en el diseño de materiales con las instrucciones necesarias para su buen manejo.

En este contexto, se hizo imprescindible reaprender a comunicarse en los esquemas de la comunicación por internet, de forma interpersonal, individual o masiva. La comunicación por correo electrónico, WhatsApp, Facebook, foros, etc., fue imprescindible para lograr que el alumnado llevara a cabo la redacción de textos académicos.

Sin embargo, no bastó con promover contenidos declarativos o conceptuales sobre la escritura, sus textos y sus particularidades, fue necesario el diseño de actividades con instrucciones y tareas que permitieran una óptima compresión. Además de reconstruir la relación docente-alumno(a)-grupo en el espacio virtual.

El aprendizaje y desarrollo de la escritura, de acuerdo con Cassany (2009), implica valorar los factores socioculturales, políticos, económicos y tecnológicos. Al momento de escribir intervienen funciones psicológicas de orden superior como la autorregulación voluntaria, la realización consciente y el uso de signos de mediación (Vygotsky, citado por Pérez, 2007) e intervenir principios de recursividad y dialogicidad.

En el plano operativo, cada estudiante al escribir un texto aprendió a ubicar y desarrollar habilidades que incluyeron la planificación textual, las situaciones de escritura, los modos textuales, las propiedades textuales, las relaciones léxicas en el texto, la continuidad temática y la exposición de la postura personal.

Al hacer esto, cada alumno o alumna desarrolló procesos recursivos para ampliarlo, reelaborarlo o transformarlo; ellos y ellas reflexionaron y complementaron las observaciones realizadas por el docente y sus compañeros a partir de sus conocimientos, experiencias, compromisos personales y visiones de vida.

Para el diseño de las estrategias didácticas para la producción escrita se delineó una nueva didáctica que incluyó aportaciones y principios del currículum flexible, tales como:

- El principio de significatividad;
- el aprendizaje dialogado y participativo;
- los procedimientos participativos y consensuados;
- la capacidad para adaptarse a todos los alumnos;
- la planificación de procedimientos;
- la diversificación y flexibilización de los formatos de la evaluación.

En el caso de los productos escritos que solicitan las unidades temáticas del TLRIID, correspondió valorar las siguientes condiciones:

- Las características de los alumnos, pues ellos y ellas tenían la experiencia de concluir sus cursos anteriores, a distancia;
- el nivel de logro en los aprendizajes de los cursos anteriores;
- las formas de interacción, comunicación y convivencia que facilitaron el aprendizaje entre los alumnos;
- las condiciones de tiempo y espacio en las que se desarrollarían las diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje;
- los recursos educativos digitales y las herramientas tecnológicas (aplicaciones), acordes con los enfoques didácticos y disciplinarios.

Particularmente, en el caso de las estrategias para la producción escrita, ha sido fundamental las recomendaciones didácticas que en su diseño propone Díaz Barriga (2013). El TLRIID tiene asignadas 6 horas a la semana, y para su desarrollo en la modalidad a distancia, los diseños incluyeron las siguientes actividades:

- Una sesión sincrónica y dos sesiones asincrónicas;
- bloques de actividades enviadas a cada alumno por correo institucional;
- la sesión sincrónica se realizó a través de la herramienta tecnológica Google Meet o Zoom, con apoyo de presentaciones en PowerPoint y otros recursos digitales;
- cada serie de actividades asincrónicas incluyeron en su diseño: título, instrucciones, textos auténticos[4], actividades, instrumentos de evaluación (si era el caso), notas específicas para su envío al docente;
- comunicación en tiempo real a través del chat y en el horario asignado al taller, para aclaración u orientación en las actividades.
- Trabajo individual para la escritura del texto, revisión por pares y por el docente, corrección y ampliación del texto, entrega final.

4 Cassany apunta que los textos auténticos muestran de manera natural la diversidad discursiva del día a día y la conexión sutil entre los textos, los autores, sus intenciones y su entorno; incluyen los artículos de la prensa local y nacional, webs institucionales, entradas de Wikipedia, publicidad, folletos informativos, literatura, blogs personales de temas afines, fotografías de carteles, grafitis u otros textos públicos. Resalta que la enseñanza resultará más rica si el alumnado se enfrenta a una diversidad de géneros, formatos y ejemplos, a lo largo de un curso, que si solo se centra en el libro de texto.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES FINALES CENTRADAS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

TLRIID-I

BLOQUE. BIENVENIDA AL CURSO

ACTIVIDAD 4. TEXTOS: DESCRIPTIVO, NARRATIVO Y ARGUMENTATIVO

INSTRUCCIONES:

1. Con base en el texto descriptivo, narrativo y argumentativo que escribiste en tu evaluación contextual, realiza las siguientes actividades:

G. Realiza la relectura de cada uno de tus textos.
   a) Descripción. Texto descriptivo: "Los recursos tecnológicos en casa para estudiar a distancia".
   b) Narración. Relato personal: "Cómo ha sido estudiar desde y en casa".
   c) Argumentación. Comentario crítico. "La salud física y emocional de mi familia durante la Contingencia Covid-19".

H. Evalúa cada uno de los textos que escribiste, para ello aplica la lista de cotejo correspondiente.

2. Con base en la autoevaluación realizada y las observaciones reelabora cada uno de los textos.

3. Anexa a tus textos, en calidad de anexo, las Listas de cotejo.

4. El archivo nómbralo de la siguiente forma: APELLIDO PATERNO EN MAYÚSCULAS, GUION BAJO, TU NOMBRE EN MAYÚSCULAS, GUION BAJO, TEXTOS.

Ejemplo:
FRAGOSO_VIRGINIA_TEXTOS

5. Envía al correo institucional de la profesora: virginia.fragoso@cch.unam.mx en formato PDF, tus textos y las listas de cotejo.

6. Envía tu archivo antes de las **11:59 pm, del día 24 de septiembre.**

TLRIID-II

UNIDAD II. POEMA LÍRICO. LECTURA DE POEMAS EN VOZ ALTA

ACTIVIDAD 6. POESÍA Y REALIDAD

INSTRUCCIONES:

1. Observa el video: Conaculta. (2015). ¿Qué es la poesía? México, Canal 22. https://www.youtube.com/watch?v=Ow7YxOYqC2c

2. Responde en tu libreta las siguientes preguntas con los datos más importantes del video.

- ¿De qué están hechos los poemas?
- Menciona la definición de metáfora que proporciona el poeta Hernán Bravo Varela.
- ¿Cómo se acerca el poeta a la realidad?

3. A partir de las diversas lecturas y datos obtenidos de los videos, explica, en un texto de 200 palabras, por qué "La lectura de poemas hace más real la realidad"

4. Envía tu texto de 200 palabras, en formato Word, al correo a tu profesora de la siguiente forma: TU APELLIDO PATERNO EN MAYÚSCULAS. GUION BAJO. TU NOMBRE EN MAYÚSCULAS. GUION BAJO. REALIDAD. GUION BAJO. POEMA

EJEMPLO: FRAGOSO_VIRGINIA_ESQUEMAS_REALIDAD_POESIA

5. La actividad deberá ser entregada antes de las **11:59 del día sábado 20 de noviembre de 2021.**

TLRIID-II

UNIDAD IV. ARTÍCULO ACADÉMICO EXPOSITIVO

ACTIVIDAD 4. RESEÑA CRÍTICA

INSTRUCCIONES:

1ª PARTE

1. Redacta la reseña descriptiva de tu artículo académico, deberá ser escrita en un **rango de 700 a 1000 palabras.**
2. Antes de empezar a escribir da lectura a la rúbrica de evaluación que se anexa.
3. Envía la reseña crítica, en formato PDF, al correo a tu profesora de la siguiente forma: TU APELLIDO PATERNO EN MAYÚSCULAS. GUION BAJO. TU NOMBRE EN MAYÚSCULAS. GUION BAJO. ACADEMICO. GUION BAJO. RESEÑA CRÍTICA
EJEMPLO: FRAGOSO_VIRGINIA_ACADEMICO_RESEÑA CRITICA
4. La actividad deberá ser enviados antes de las **11:59 del día sábado 30 de abril de 2022,** al correo institucional virginia.fragoso@cch.unam.mx

2ª PARTE

1. Imprime o fotocopia 3 veces tu reseña crítica.
2. Deberás tener estas impresiones o copias antes de entrar a la clase presencial del lunes 2 de mayo.

3ª PARTE (SESIÓN PRESENCIAL)

1. Organización del grupo en equipos de tres personas.
2. Lectura oral de la reseña crítica por el autor.
3. Correcciones al texto por los compañeros de equipo.
4. Evaluación con base en la rúbrica.

COMENTARIOS FINALES

El tránsito de la educación presencial a la educación a distancia y a la modalidad mixta hizo necesario reconocer y valorar las posibilidades educativas que cada docente, alumno y grupo escolar poseían, además de ubicar las aportaciones de los recursos educativos digitales que la UNAM ha desarrollado a lo largo de varias décadas y que se encuentran disponibles por su carácter abierto.

El diseño instruccional fundando en el Modelo Educativo del Colegio, en la clase tipo taller, en los enfoques didácticos y disciplinares del TLRIID, en las estrategias de enseñanza e incluso en los procedimientos académico-administrativos, tuvo que adecuarse y delimitarse en combinación con la metodología de la educación a distancia y sujetarse a la calidad en la conectividad, al conocimiento y uso de herramientas tecnológicas (aplicaciones y programas), a los escenarios psicoemocionales y ambientales y, enfáticamente, a las características de las herramientas computacionales del docente y de los alumnos, colocadas en el espacio y ambiente del hogar familiar.

El reconocimiento a la diversidad en la posesión de conocimientos, habilidades y experiencias del estudiantado fue determinante para avanzar en el diseño de estrategias didácticas que promovieron la compresión para articular los procesos de creación, ampliación, reelaboración o transformación de los productos escritos.

Enseñar a escribir un texto original en el contexto de confinamiento y en los parámetros de desarrollo que marca el TLRIID ha sido una tarea matizada por la recursividad y la literacidad crítica, por la compresión de los procesos que incluyen localizar errores, pero también de reconocer habilidades inusuales.

Frente al escenario de regreso a la presencialidad, se sugiere retomar los aprendizajes y experiencias que favorecieron los procesos de enseñanza y aprendizaje con el uso de recursos digitales, fortalecer las comunidades de aprendizaje, promover la alfabetización digital e incluir la diversidad de textos y de formatos. En este escenario se propone diseñar estrategias didácticas que concentren la selección, conocimiento y análisis de textos orales, escritos, auditivos, visuales, elaborados y publicados para medios digitales, tanto de uso en la vida cotidiana como académica, por ejemplo: páginas web, blogs, WhatsApp, Messenger, Periscope, Instagram, etcétera.

REFERENCIAS

CAB. (2021). *Conocimientos esenciales en el bachillerato de la UNAM. Atención a la necesidad de ajustes en tiempos de pandemia*. Ciudad de México: CAB/UNAM.

Cassany, D. (2009). 10 claves para enseñar a interpretar. En D. Cassany, *Leer para Sophia*. España- Tokio: Instituto Europeo/Universidad Sofía. Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22473/Cassany_leerparasofia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

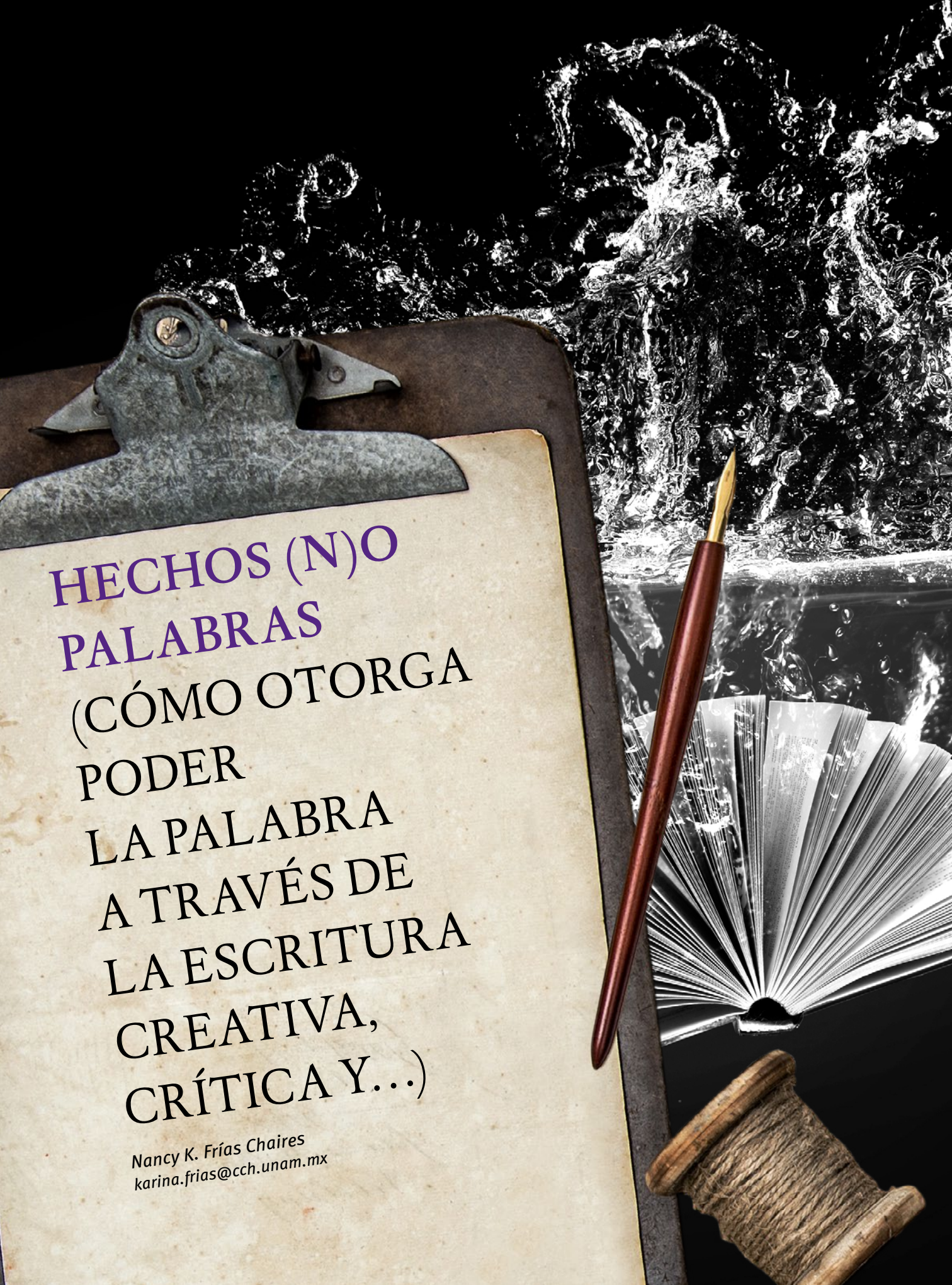
CCH. (2016). Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. México: CCH/UNAM.

Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: unam-Centro Didactic. Disponible en: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Matamala, C. (octubre-diciembre, 2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles educativos*, 40 (162), pp. 68-85. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000400068

Pérez, T. J. (junio, 2007). La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos. *Revista Universitaria de Investigación*, 8 (1), pp. 99-109. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/410/41080107.pdf

Rosales, G. S. *et al.* (2008). Modalidad híbrida y presencial: Comparación de dos modalidades educativas. *Revista de la Educación Superior,* 37 (148), pp. 23-29. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0185-2760



HECHOS (N)O PALABRAS

(CÓMO OTORGA PODER LA PALABRA A TRAVÉS DE LA ESCRITURA CREATIVA, CRÍTICA Y...)

Nancy K. Frías Chaires
karina.frias@cch.unam.mx

RESUMEN

Este artículo trata sobre el lugar que ocupa la escritura creativa en el currículum del TLRIID y de la dificultad que implica desarrollar el pensamiento crítico en bachillerato. También expone una utilidad poco discutida de la composición: el beneficio terapéutico de la escritura desde el *yo*.

I

La creatividad escritural es un proceso de pensamiento conformado por un conjunto de habilidades que se busca desarrollar a través de la redacción de los aprendientes, desde su educación básica hasta la superior. En el ciclo de bachillerato, específicamente durante el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), uno de los temas en segundo semestre es la variación creativa a partir de la lectura de cuentos y novelas. Se lleva a cabo proponiendo al alumno la escritura de finales alternativos, el cambio en el tipo de narrador o secuencia narrativa, la modificación en el registro de lenguaje, entre otras actividades. Constituye una oportunidad de transformar el texto original para socializarlo con los compañeros y el maestro, a fin de recibir la realimentación correspondiente.

Derivado de una labor como docente de más de tres décadas sumado a una práctica como terapeuta de lenguaje de 20 años, a continuación, expongo no sólo las ventajas que la práctica de la escritura creativa conlleva en el trabajo cotidiano de un taller de literatura y redacción, también, y éste es su propósito principal, destaco los beneficios adicionales que he observado en la población de estudiantes adolescentes, quienes están en una etapa de vida en la que se hallan especialmente vulnerables. Lograrlo no es difícil, aunque requiere de una planeación cuidadosa y, por lo mismo, compleja: implica *jugar con palabras*.

II

¿Hechos o palabras? En la práctica, ¿a qué le dan más valor los jóvenes? ¿Qué es la palabra? Se dice que el hombre, como ser social, no puede comunicarse si no es con palabras. Por definición, la palabra se trata de una "unidad lingüística con significado" pero, en realidad, esta es una concepción muy abstracta, con la que, a su vez, se intenta dar lugar a varias acepciones.

El sustantivo que deriva del latín parabŏla, "proverbio" y, a su vez, del griego *παραβολή*, *parabolḗ*, se compara, en lo cotidiano, con "hechos" y "acciones". Sin embargo, en virtud de que todo cuanto es expresado puede considerarse intrascendente, por aquello de que "las palabras se las lleva el viento", se asume que tienen poco valor, aun cuando el garante "dé su palabra". Incluso, los hechos expuestos y prometidos en un auténtico compromiso pueden quedarse "en palabras", no concretarse: pareciera que ese carácter de moneda de cambio tan común que adquiere la palabra le resta valor, tanto así que se convierte en una entidad baladí.

Paradójicamente, las palabras logran alcanzar un poder contundente, como cuando se dice la "última palabra", concluyendo así un asunto. El problema es, quizá, iniciarlo, por ejemplo, al asignar la tarea de manifestarse haciendo uso de la palabra; más difícil encomienda cuando debe ser "en no más de 500... 1000... 1500" voces. ¡Palabra! Se convierte entonces el papel en un espacio cual lid, donde —palabras más, palabras menos— se intenta expresar adecuadamente el pensamiento de quien redacta, siguiendo las reglas de la gramática en cuestión, para satisfacer ortodoxamente el propósito que se persigue: convencer al oponente, relatarle, informarle, describirle con detalle, sin perder palabra, de cada uno de los sentimientos, ideas, imágenes, pensamientos, evocaciones que son transmisibles mediante los vocablos. En una palabra: *comunicar*.

El impacto que las palabras tienen en la vida, desde el nacimiento hasta la muerte, es determinante incluso para la conformación de la personalidad. Dejan huella, se entienden literalmente o son desprovistas de su significado, subordinadas, a veces, a los hechos (*res non verba*, dicta un proverbio), y tienen fuerza a tal grado que pueden marcar emocionalmente a un individuo, según su intención, plasmando en la memoria, de forma permanente, consecuencias positivas o negativas (aunque éstas ya son palabras mayores).

Tanto en el discurso oral como en el escrito hay una trascendencia de los vocablos, que Jacques Lacan nombra "eficacia material de la palabra". Incluso cuando en el habla pareciera que puede perderse por su naturaleza efímera, volátil, tiene un significado tan fuerte como en el escrito, aunque aquí de carácter permanente, junto con un gran poder de significación y de creación.

En el aula, adicionalmente a constituir la materia prima con la cual se construyen los ejercicios de la asignatura de Lengua y, por extensión, utilizarse en el resto del currículum, la palabra, aun con su subjetividad cuando se define metalingüísticamente, conlleva un componente emocional. Se trata de aquello que, en su inconsciente, el enunciador puede expresar a través de un significante y que tendrá un efecto de acuerdo con el significado que el enunciatario le atribuya, lo cual estará determinado, también, por una carga *emotiva* receptiva más un capital cultural enriquecido por conocimientos, gustos, intereses, necesidades.

Igualmente, otorga un poder *terapéutico*. Incluso el estudiante de pocas palabras la convierte en un medio a través de la cual "dice" mucho más de lo que expresa. Para Lacan, esta facultad "curativa" se manifiesta cuando se es capaz de crear un vínculo con el inconsciente. ¿Cuántas veces el acto de composición no se convierte en una catarsis que favorece, incluso en quienes no dicen ni media palabra, la expresión de emociones desde un estilo personal y propio?

En términos de didáctica y de autorregulación del estudiante que se inicia en el proceso cognitivo tan complejo que resulta escribir, apropiarse de la palabra permite desarrollar la imaginación, asumir roles distintos, combinar los géneros, jugar con la retórica, descubrir una voz interna desde la cual pocas veces los alumnos se atreven a comunicar. La composición creativa, ciertamente, propicia la autocorrección y ésta, a su vez, estimula la interpretación, valoración y crítica, superando, de esta manera, los límites de la gramaticalidad: "Una narración creativa, por ejemplo, puede ser analizada de acuerdo a los criterios que determinan los aspectos creativos y originales de la misma y también lógicos y gramaticales, y que permiten valorarla y clasificar su nivel de creatividad" (García, 2003: 26).

Derivado de lo anterior, e independientemente de que no se encuentre incluida en el programa de estudio de los talleres de escritura del bachillerato, hoy defiendo la escritura con un propósito terapéutico porque permite trabajar en la regulación de conductas, como un catalizador de emociones, especialmente importante durante la adolescencia. ¿La razón? La gran necesidad de comunicación, real y efectiva de los jóvenes, más tras un periodo de reclusión, la pandemia que parece no concluir. Hoy, ellos piden la palabra.

La gran dificultad que los jóvenes enfrentan y por la cual no se atreven a *ensayar* su escritura es que, llegado el momento en que deben iniciar, no saben cómo hacerlo. No toman la palabra porque carezcan de hechos interesantes que narrar, sino porque no tienen conciencia de que escribir va más allá de trazar letras sobre el papel y no se trata de redactar textos cualesquiera. En el más noble sentido del término: se trata de componer, crear y todo esto se liga necesariamente con el pensamiento crítico.

Ser crítico es una de las consignas más exigidas en el ámbito académico y profesional. Su sola mención refiere a una necesidad insatisfecha en cualquiera de los niveles escolares. Implica el desarrollo y conjunción de habilidades del pensamiento complejo, que dan cuenta del grado de abstracción y análisis de información del que es capaz un individuo. En efecto, pone en marcha sus habilidades lingüísticas —escuchar, hablar, leer, escribir—, reditúa en el aprendizaje de las asignaturas que conforman el currículum y trasciende hacia la vida cotidiana.

De observar cómo se lleva a cabo la *praxis* en el bachillerato de nuestra máxima casa de estu-

dios, se aprecia una debilidad en la forma de acceder al conocimiento; también, en la expectativa que hasta ahora se incumple cuando, en general, no se desarrolla la autonomía enarbolada en un modelo educativo ni se plantean soluciones ante problemáticas que exigen una discusión en términos de necesidad social. Tampoco hay un criterio propio para evaluar las fuentes de donde surge la información entre la cual difícilmente el alumnado distingue lo *fake* de lo fidedigno y, por el contrario, sí es preponderante la actitud pasiva y únicamente receptora que acepta *de facto* la influencia del ambiente opuesto a un estilo de pensamiento que no busca la paciencia para la interrogante, la disposición que se detiene en la duda, el gusto para la meditación, el interés de investigar por virtud propia, todo lo cual, en términos baconianos, fomentaría la práctica del pensamiento crítico, que se sustenta sobre el juicio con fundamento lógico, la actividad razonada y reflexiva, y el cuestionamiento aun contra la más acérrima creencia.

Es imperativo brindar destrezas para mejorar la profundización al examinar un texto y evaluar su solidez, independientemente de la disciplina a la que pertenezca, sea científica, humanística, artística, etc. En virtud de que el pensamiento crítico es una capacidad que favorecería que los alumnos identificaran sus propias estrategias (metacognición) para adquirir y conectar nuevos saberes, con su consiguiente impacto en la vida (lo que David Ausubel denominaría en términos de constructivismo *aprendizaje significativo*), debe "entrenarse" al individuo en su tránsito de pensador irreflexivo a pensador maestro, además de retomar la educación en valores, en el sentido más amplio, vinculado con el espíritu crítico y con todo lo que haga posible las normas de convivencia, la igualdad y la equidad social.

Si "pensar bien" o pensar dentro de criterios "de calidad" representa los rasgos *sine qua non* del pensamiento crítico, ¿hasta qué punto esto es aplicable en contextos donde puede haber individuos con limitaciones en su aprendizaje que requieran un acompañamiento para poder autorregularse, o no alcancen a llegar al nivel de pensador experto y necesiten más práctica, quedando situados como pensadores principiantes? ¿Cuánto se es proclive a calificar al proceso cognitivo y cuánto a la *persona* que lo lleva a cabo?

Una línea abierta hacia la reflexión orienta a distinguir entre el *porqué* de la escritura creativa y el *para qué* del pensamiento crítico. Si éste se dirige a la acción, favorece la calidad de vida de un individuo, fomenta su autonomía —como establece nuestro Modelo Educativo— y le permite insertarse en sociedad, entre otras ventajas, lo cual es más complicado conforme se avanza en edad, las propuestas para pensar con claridad y lógica, de inicio, serán inclusivas. Si, en contraste, no se reconoce que, en el contexto actual, las personas, en general, no sólo docentes y empleadores, debemos ser más sensibles a las diferencias individuales, entonces ningún texto educativo será útil para proponer la reflexión e interpretación, mucho menos la solución a los problemas que aquejan a las sociedades. La recomendación viable sería compartir las posibilidades que la neurociencia, por ejemplo, ofrece para comprender el avance en el estudio de los procesos neurológicos, así como el vínculo entre educación-aprendizaje en poblaciones normotípicas y aquéllas con cualidades de neurodiversidad.

Ante la dificultad de ordenar las ideas, los escritores deben salvar los obstáculos materiales, psicológicos y neurológicos que la tarea de escribir conlleva, para lo cual es de gran ayuda la planificación, la escritura de borradores, la revisión y la corrección de textos. Esto es apenas el principio y satisface algunos de los objetivos académicos con los cuales docentes y alumnos trabajamos en el espacio áulico, redactando textos de género académico.

Sin embargo, no es lo anterior el único beneficio instruccional o escolar de la escritura. La oportunidad de ensayar, de dar vuelo a la imaginación, cual travesura intelectual, señalaría Percia (2001: 10), nace cuando hay posibilidad de acceder al interior, subjetivo, ambiguo, del individuo —quien puede ser uno mismo—, con la finalidad de (re)conocer sensaciones, emociones, sentimientos, más o menos conscientes, que condicionan nuestros actos de vida.

Escribir desde *el yo*, desde nosotros, permite estar en contacto con nuestro ser más íntimo y pro-

fundo, por lo que puede transformarse en un genuino ejercicio de autoterapia y autoconocimiento. Por ello es que mediante la palabra se concretan los hechos y aprendemos a explorar nuestro interior. Gracias a la escritura terapéutica, el mundo íntimo de cada persona es mostrado, revelado, rebelándose y construyendo un significado (*thesei*) con el cual adquieren sentido (*physei*) las experiencias y vivencias personales, hasta ese momento desconocidas.

Para el adolescente, redactor novel, la escritura terapéutica ayuda a resignificar sus experiencias al recordar y ordenar los sucesos, con lo que los hechos dejan de ser vagos y permiten situar al escritor en un ambiente más seguro, haciéndolo menos vulnerable. Recrea pasajes, construye ideas alternativas, mezcla vidas, enriquece así su recuerdo original y lo plasma para una posterior relectura, que genera, cada vez, emociones nuevas, profundas: *scripta manent*.

La idea de compartir o no los textos propicia un sentimiento de autoestima al saberse aceptado, al ganar aprobación, al contar con la sola escucha atenta de un público que atiende sin un interés particular, con el que se entabla un diálogo en silencio, los compañeros de clase con quienes se abre una puerta a la solidaridad, a la empatía que, hasta entonces, pudo estar ausente. Es el inicio de nuevas relaciones significativas, conversaciones de autodescubrimiento con el *yo* y con el auditorio presente o ausente (síncrono/asíncrono), promotoras de la reflexión y la crítica constructiva.

La función de escribir, por otra parte, da lugar a un equilibrio entre razón y emoción, finalidad de los procesos terapéuticos que guía a mejorar conductas. Constituye un invaluable recurso para resignificar la necesidad personal de comunicación, haciendo público lo que estaba limitado al espacio personal o íntimo, dando acceso a lo inasequible para ser procesado, organizado, almacenado como evento lógico, reconocido por todos. Es una actividad indispensable para la comprensión del mundo. La escritura creativa, por su parte, integra lo racional y lo lúdico, junto con destrezas propias para el juego, para la reflexión, para la improvisación, para desarrollar el pensamiento divergente. En cualquier caso, la escritura requiere de un mediador que mantenga una relación de lector con los que apenas se inician y se

> requiere de un verdadero usuario de las palabras [...] que desdibuje esas líneas que hacen privativas del alumno o del maestro ciertas acciones, como [...] que quien atribuye valor a las lecturas es el maestro, pero quien deba leer y escribir es el alumno. (Lerner, 2003: 57-58).

III

La escritura, dentro o fuera del espacio áulico, constituye una excelente opción para transmitir un afecto auténtico con la sola enunciación de un término, y con mayor razón cuando, mediante ese positivo potencial de impacto que tiene la palabra, sirve para verse y sentirse apreciado, valorado *en el otro*. En consecuencia, la palabra (que se enriquece con los recuerdos, deseos e instintos), por encima de los hechos o acciones, debe privilegiarse, porque resulta más eficaz cuando se brinda oportunamente, además de ser categórica.

Así pues, tanto la escritura *creativa* (que parte de la necesidad de utilizar el lenguaje para comunicarse no sólo en situaciones académicas, al interior del bachillerato o en recintos escolares, sino en ámbitos culturales, sociales y artísticos, donde también los estudiantes se desenvuelven) como la escritura *terapéutica* son propuestas para favorecer el desarrollo del pensamiento, no únicamente el que propicia el razonamiento crítico, sino el que permite gestionar emociones que determinan la vida para lograr un mejor equilibrio emocional. Es la adolescencia una etapa ideal para llevar a cabo prácticas que promuevan, mediante la palabra escrita como herramienta de cambio y autoexploración, el trabajo con áreas de la salud concretas, por ejemplo, motivación, autoconcepto y autoestima, para la realización de objetivos de vida.

Como ser narrativo, al contarse historias sobre sí mismo y los demás, el ser humano está interpretándose el mundo constantemente, acción en la cual se ven implicados los hemisferios cerebrales, con su parte artística, irracional y emocional de la creatividad humana, y la correspondiente racional, lógica y estructurada del lenguaje. Poner en acción ambos hemisferios contribuye a regular el

equilibrio emocional, a la vez que impulsa los procesos cognitivos complejos (superiores), asociados a nuestro pensamiento y memoria.

¿Qué mejor ejercicio que la escritura manual, que requiere una alta especialización y coordinación de ambos hemisferios, para plasmar en un soporte físico, palabra por palabra, todas las ideas que darán lugar a un texto que dejará huella de nuestra permanencia? Quien se atreva a llevarlo a cabo y tome la palabra, despreocupado del academicismo imperante y las normas prescriptivas, descubrirá ante sí otro panorama. Será como dejar pasar la vida y preguntarse: "¿Qué pasaría si...?" desde lo más profundo del corazón, mezclando la emoción del texto original con la vida personal de quien se apodera de una idea y decide su rumbo para soñar, ser otro, liberarse, sin cotos. Será encontrar la propia voz en otra realidad, aclarar el pensamiento divergente y exponer lo oculto. Será lograr la transformación para hallar una salida distinta o revelación, una solución a la aventura que impactará en la valoración personal por el solo hecho de atreverse a pensar, a través de la palabra.

Tal es el reto, que consiste en la habilidad para estimular cognitiva, emocional, conductual y contextualmente a los alumnos para ser productores de textos, críticos, pensantes, demandantes, sin riesgo, incertidumbre o ambigüedad. En este sentido, debiéramos valorar y ocuparnos más de las palabras, con lo cual podrían recuperar su dominio. Sirven para reconocer y para reconocernos, para vincular lo tangible con lo inmaterial, para ordenar nuestros pensamientos, para dar forma a nuestras ideas. Hacemos cosas y construimos con ellas, aunque también sabemos cómo lograr lo contrario. No admitirlo significaría restarle importancia a lo que somos y desconocer que, además de facilitar la comunicación con los otros, las palabras enriquecen nuestra visión del mundo y todo el conocimiento, que hemos heredado, desde el origen: *in principio erat verbum*...

Escribir ayuda a caracterizar los diferentes tipos de textos, sus propósitos, su estructura formal y contenido. Es un acercamiento lúdico bajo el cual subyacen propósitos o contenidos académicos, sin constituir éstos exigencias ni ser el acto de escribir un reto insoslayable. Como arte, la escritura es *liberadora* y puede cumplir una función *terapéutica*. A decir de Carlos Lomas, es "hacer cosas con palabras", para ayudar a los jóvenes a tener una competencia comunicativa en diversas situaciones y contextos, así, casi, casi sin que se den cuenta.

REFERENCIAS

Cassany, D. (2007). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

García, I. (2003). *La autorregulación del aprendizaje escolar*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Disponible en: http://biblioteca.clacso.org.ar/Cuba/cips/20130705115548/Garcia_Montero.pdf

Lacan, J. (1975). La instancia de la letra en el inconsciente. *Escritos 1*. México: Siglo XXI.

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

Lukács, G. (1970). *Sobre la esencia y forma del ensayo. El alma y las formas*. Barcelona: Grijalbo.

Percia, M. (comp.) (2001). *El ensayo como clínica de la subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

LIBRO COLECTIVO DIGITAL:

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA GUIAR EL PROCESO DE ESCRITURA DEL RELATO PERSONAL EN EL BACHILLERATO DEL CCH

Blanca Jenny Galicia García
blanca.galicia@cch.unam.mx

RESUMEN

En este artículo se presenta una propuesta didáctica para guiar el proceso de escritura del relato personal en el bachillerato del CCH a partir de la construcción de un libro colectivo digital, con el objetivo de promover el sentido de pertenencia de los alumnos a un grupo al reconocerse e identificarse en los textos de sus compañeros y, así, favorecer la consolidación de la identidad personal de los estudiantes que cursan el primer semestre. Asimismo, se busca que el alumnado desarrolle habilidades de lectura exploratoria y analítica de dos textos: una novela personal y las memorias autobiográficas de Coetzee.

La relevancia que tiene la escritura dentro de la formación de los estudiantes del CCH es primordial, ya que es una habilidad que nutre a la expresión oral, la escucha y la lectura y viceversa (CCH/UNAM, 2016: 14). Además, da cuenta de la visión que tienen sobre el mundo y nos muestra procesos de pensamiento más complejos.

Se ha observado que una gran cantidad de jóvenes llegan al nivel medio superior con muchas carencias en su forma de escribir, hacen textos que reproducen el lenguaje cotidiano, lleno de muletillas, expresiones incompletas, con vacíos de contenido, mal manejo de los tiempos verbales, falta de concordancia de género y número y dificultades con la ortografía.

Con el objetivo de atender estas problemáticas, se presenta una propuesta didáctica para guiar el proceso de escritura del relato personal. Se busca que no sea una actividad extenuante para el profesorado y hacer de la escritura un proceso recursivo en donde la revisión de textos no recaiga sólo en el docente, para ello, se forma a los alumnos para que ellos mismos revisen, sugieran y retroalimenten al comprometerse en un proyecto de escritura colectiva con la posibilidad de ser publicado.

PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA

Dentro del Programa de Estudios del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I (TLRIID) del Colegio de Ciencias y Humanidades (2016: 20), en la unidad "I. Autobiografía literaria", se tiene como propósito que el alumnado escriba un relato personal al asumirse como enunciador.

Lo anterior, como parte del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Esta propuesta didáctica parte de la lectura de dos textos literarios, después de su análisis para observar los recursos que les dan forma y estructura para así arribar al proceso de escritura.

Primero se propone la lectura exploratoria y analítica de la novela personal *Éste que ves* (2006) del escritor mexicano Xavier Velasco y las memorias autobiográficas del premio nobel de Literatura John Maxwell Coetzee, *Infancia* (2000). La primera relata la historia de un niño llamado Xavier que se inventa un juego para salir de su realidad de niño mimado y de sufrir acoso escolar, este juego consiste en escribir; es narrada en primera persona. La segunda plantea la historia de un niño de 10 años y su vida familiar, cuenta cómo se vivía la segregación racial en la escuela, las memorias de Coetzee

se ubican en la ciudad de Worcester, Sudáfrica, durante la década de los cincuenta; esta obra está narrada en tercera persona.

Después de la lectura, se trabaja con cuadros de análisis con base en categorías como el tipo de narrador, uso del lenguaje metafórico, marcas del tiempo, secuencias descriptivas, construcción de personajes, determinación del contexto social, político y cultural. Se sugiere que estos cuadros no sean tan minuciosos, pueden hacerse de unos cuantos capítulos. La idea es que al alumno no le resulte tedioso sino revelador.

La intencionalidad de trabajar con dos textos que comparten ciertas similitudes como narrar la infancia, con distintos recursos narrativos, estilos literarios, contextos, es abonar a la competencia lectora de los alumnos.

La idea es primero ir de la lectura a la escritura, de esta forma los estudiantes seleccionan una temática para desarrollar su relato personal con base en los tópicos identificados en ambos textos leídos. Un relato personal se define como:

> un texto narrativo donde se da cuenta de un suceso o acontecimiento, que por su relevancia o singularidad se considera digno de ser dado a conocer. Aun cuando no sea una narración literaria, es recomendable que tenga inicio, desarrollo, clímax, desenlace, pues su propósito es mostrar al interlocutor que fue un suceso ajeno a lo cotidiano o, al menos, poco común. (Ibarra *et al.*, 2018: 11).

Para la redacción del relato personal es importante tener un eje conductor, en este caso la temática, por ejemplo, su primer amor, el primer día de escuela, su mayor temor de la infancia, la primera vez que se perdieron, el primer accidente, las mejores vacaciones o cualquier otra situación de su vida que el alumno desee narrar.

El momento de planificación comienza cuando el alumno se reconoce como enunciador de su propio texto, tiene la intención comunicativa de narrar un hecho singular de su vida, para ello retoma algunos de los recursos narrativos como el tipo de narrador, las secuencias descriptivas, la ubicación del contexto y la construcción de los personajes.

Acepta que, al formar parte de un proyecto colectivo, los enunciatarios de su texto son sus propios compañeros y compañeras de grupo, quienes también son coautores de un libro digital que reunirá todos los relatos personales del grupo.

Trabajar en un proyecto colectivo es significativo porque permite a los estudiantes ser parte de un grupo en donde todos aportan sus recuerdos y vivencias de la infancia o de la adolescencia, esta experiencia solidifica su identidad personal y su pertenencia a un colectivo en el ámbito escolar porque se ven reflejados en las narraciones de los otros, se identifican con sus problemas porque les son cercanos. Esta propuesta didáctica permite socializar los relatos en el grupo para luego ser comentados, coevaluados, reconocidos y valorados entre ellos.

El código que utiliza es el lenguaje escrito, emplea el lenguaje metafórico para darle estética a su relato y dispone de expresiones juveniles que le den adecuación al texto. El canal es un documento de Google Drive en donde editan y comentan los relatos. Se puede introducir una variante como crear *audiobooks* en la página de internet https://anchor.fm/, esta es una herramienta muy sencilla de usar y gratuita, les permite crear un podcast con opción de agregar cortinillas, música de fondo y publicar.

Para la socialización de los relatos personales en audio, se puede crear un canal de la plataforma de Microsoft Teams, la cual puede funcionar como un foro, en él los alumnos suben sus podcasts, además pueden comentar y hacer sugerencias a los trabajos de sus compañeros.

Es importante señalar que se ha observado cierta dificultad en algunos alumnos que no se han enfrentado la producción escrita de un texto propio, pues manifiestan no tener una idea clara de cómo empezar, darle forma a su relato o simplemente no les gusta escribir. Para enfrentar estos problemas se pueden diseñar algunos organizadores textuales, su función es orientar la escritura dividida en secuencias de inicio, desarrollo y cierre, se aportan breves ideas de cómo iniciar, con propuestas de temáticas. Finalmente se sugieren algunos conectores que vayan hilando cada párrafo. En el siguiente cuadro se puede observar el funcionamiento de un organizador textual, para ello se tomó como referencia la novela *Éste que ves* (Velasco, 2006: 15-17).

Núm. de párrafo	Propuesta "La primera vez que se perdieron"
1	Hasta donde recuerdo, siempre estaba en ___ Era niña (o) y veía todo... (*Desarrollar cómo veían el mundo y usar referencias sociales y culturales*). Me gustaba ver...
2	*Seleccionar un marcador textual y narrar cómo era su familia brevemente para derivar en si los sobreprotegían o no. Usen comparaciones para crear metáforas.*
3	Recién había cumplido los ____ años cuando llegó un problema digno de recordarse. Como durante el resto de mi infancia me lo relatarían... (*Sus padres o algún familiar*). En la mañana de aquel ___ (*Describir el lugar y narrar lo que sucedió). (Se sugiere uso de metáforas, lenguaje coloquial y diálogos*).
4	Volví a todos locos con mi ausencia... (*Hablar sobre las emociones generadas en los demás y en sí mismos(as*).
5	Desde entonces cargué como un trofeo la hora y media que anduve paseando a solas por... de (*especificar nuevamente el lugar*). A solas, con... años y en ___ parecería mentira, con el tiempo. A esa edad, yo pensaba, con todo el peso de una lógica íntima vestida de sentido común, que una vida vacía de aventuras no valía la pena vivirse. (*Aludan a su visión del mundo a esa edad*).
6	*Buscar un marcador textual que les permita dar cierre a su relato: una reflexión sobre la vida, marcar una hipótesis sobre qué hubiera pasado si no los hubieran encontrado.*

Es menester mencionar que sólo se usan cuando el alumno manifiesta no saber cómo escribir, es un recurso de apoyo, muchas veces sólo observan la organización textual y se animan a escribir con otra estructura y otras veces sí se guían por el organizador y terminan desarrollando alguna de las propuestas temáticas. Lo importante es que escriban y desde ese momento no suelten la pluma.

El momento de textualización se concretiza cuando, de manera organizada, el alumnado sube su relato personal al documento de Google Drive; se construye el índice con el título de cada relato. Se convoca al grupo a crear la portada del libro colectivo a partir de una fotografía grupal. Asimismo, el docente coordinador del proyecto escribe un prólogo donde comenta sobre lo que han escrito sus alumnos. Es un buen momento para reconocerlos como jóvenes escritores, dar cuenta de una lectura comprometida y analítica que celebra la diversidad y los puntos en común de una nueva generación de estudiantes del CCH, que tienen muchos problemas frente de sí, pero también que tienen un hambre infinita de expresarse y ser escuchados.

Posteriormente, en clase virtual o presencial, se retoman algunos relatos personales para revisarlos, son leídos por los propios autores, se proyecta o comparte pantalla del texto para que, con base en una lista de cotejo, se realice la retroalimentación. Es relevante poner atención en los aspectos bien logrados y no sólo centrarse en ver los errores de ortografía y sintaxis, porque ello contribuye a que los estudiantes tengan una visión muy reducida de lo que significa escribir.

Durante el momento de revisión es importante que el profesorado promueva la coevaluación mediante la inserción de comentarios en el documento de Google Drive, con la finalidad que se mejoren los trabajos escritos y tengan calidad para ser publicados con base en una lista de cotejo.

El futuro del libro colectivo de cada grupo depende de la iniciativa del profesor y los alumnos, pues pueden organizarse para crear un consejo editorial entre ellos, hacer la corrección de estilo y publicar en plataformas como Wattpad, o bien, realizar un trabajo más artesanal en donde se encuaderne el libro con un número específico de copias.

Como último punto, al momento de evaluar los resultados de esta propuesta didáctica, se les preguntó a los alumnos: ¿En qué medida contribuyó a mejorar sus habilidades de escritura el haber participado en la creación de un libro colectivo? Se rescatan dos respuestas que resultan significativas:

> Mejoró mis habilidades, porque al tener que compartirlo con más personas, le puse más empeño y traté de aplicar todo lo aprendido de la mejor manera. Los comentarios de los compañeros me ayudaron mucho, ya que eran mi público, y los de la profesora me ayudaron porque logré entregar un buen trabajo y porque me ayudó a mejorar mi escritura, incluso en otras materias. (Ibarra Islas, mayo, 2021).

> Contribuyó, en lo personal, a la seguridad sobre escribir sobre uno mismo; asimismo, ayudó a ampliar nuestro criterio literario en base en los escritos de otros compañeros, que a la vez nos ayudaron a conocernos mejor. (Padilla Vergara, mayo, 2021).

En la primera respuesta se puede ver cómo resulta valioso para ellos saber que tienen lectores, que su texto es especial, que no es uno más, y por eso se esfuerzan el doble. En la segunda respuesta se aprecia cómo la escritura autobiográfica les permite tener una mejor comprensión de sí mismos y de sus compañeros al producirse un efecto de identificación y reconocimiento.

Crear propuestas didácticas que supongan diferentes experiencias de aprendizaje pueden resultar significativas porque son nuevos territorios en donde los estudiantes encuentran espacios para recrearse y reconocerse a través de la escritura. Cierro con una frase de Xavier Velasco (2006) a manera de invitación para los alumnos "... no dejes que la vida te siga pasando: ¡Escríbela!".

REFERENCIAS

CCH/UNAM. (2016). Programa de Estudios tlriid I. Disponible en: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf

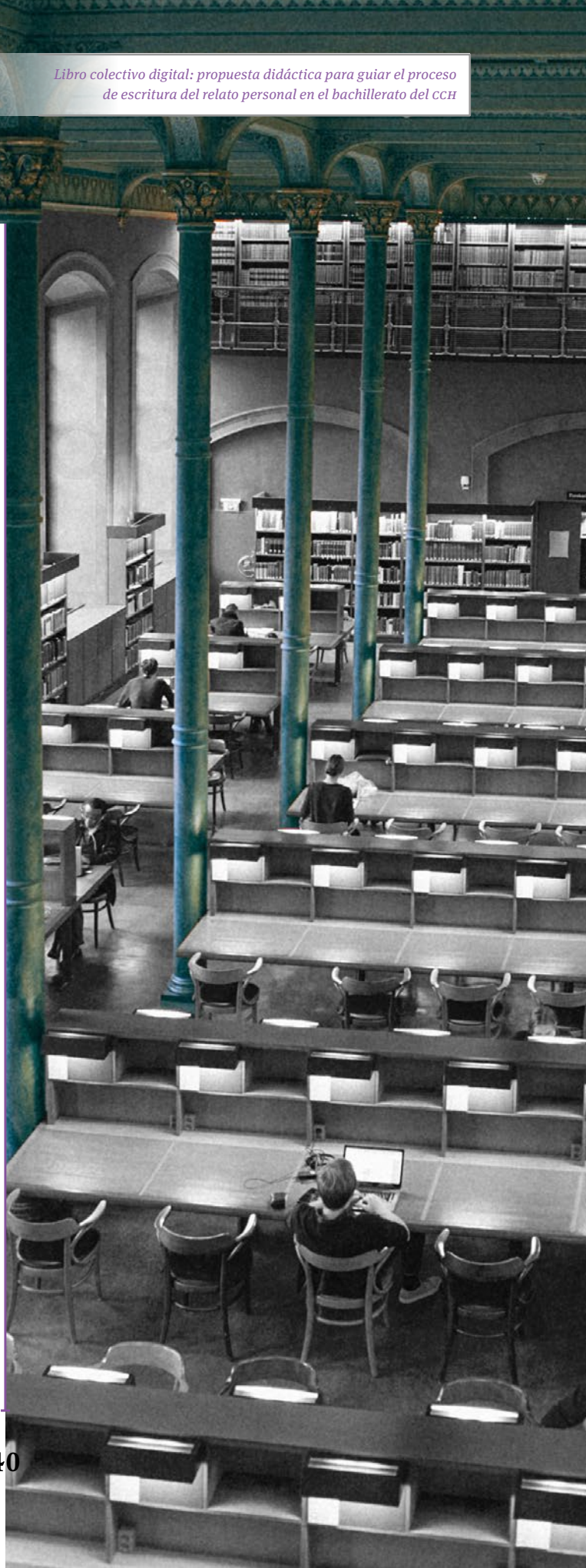
Coetzee, J. M. (2019). *Infancia. Escenas de una vida de provincias I.* México: Penguin Random House.

Gutiérrez, M. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, 14 (49), pp. 361-370. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/356/35617102011.pdf

Ibarra, G. A. (coord.) (2018). ¿Veraz o verosímil? Paquete didáctico del Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I. Ciudad de México. CCH/UNAM.

Pérez, J. (2007). La lectura y la escritura: procesos dialógicos y discursivos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(1), pp. 99-109. https://www.redalyc.org/pdf/410/41080107.pdf

Velasco, X. (2006). *Éste que ves.* México: Alfaguara.



LA ARGUMENTACIÓN

EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE TLRIID III

Thalía Michelle Domínguez Granillo
Mich.dominguez.granillo@gmail.com

María Alejandra Gasca Fernández
alejandragasca@yahoo.com.mx

RESUMEN

En este artículo se presenta un panorama acerca de cómo se aborda la argumentación en la asignatura de TLRIID III, en las unidades *2)* Editorial y caricatura política. Comentario analítico, *3)* Debate académico y *4)* Ensayo literario. Ensayo académico. Lo anterior, con el propósito de contrastar los propósitos de la unidad, sus aprendizajes con relación a las habilidades argumentativas y su vinculación al perfil del egresado de la asignatura.

INTRODUCCIÓN

El Colegio de Ciencias y Humanidades, desde su origen en 1971, tuvo como propósito brindar una alternativa educativa acorde a las necesidades o "nuevas exigencias del desarrollo social y científico" (*Gaceta Amarilla*, 1971, p. 1). A su vez, desde el primer Plan de Estudios propuesto, el CCH ha ido en contra del enciclopedismo al formar en una cultura básica a los alumnos que les permita manejar dos métodos (el experimental y el histórico), y de dos lenguajes, el matemático y la lengua materna, el español, y una extranjera:

> el plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender; a informarse, en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura, en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores [...] (p. 7).

Retomamos esta primera parte de la *Gaceta UNAM* donde podemos observar que, desde su inicio y creación, el Modelo Educativo del Colegio permite adaptarse a los cambios de la sociedad, el país y de la propia Universidad, tal como lo establece el Marco Institucional de Docencia de la UNAM (1988).

Nos abocaremos a la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, la cual tiene como prioridad el uso de la lengua para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las habilidades lingüísticas de leer, escribir, hablar y escuchar. A su vez está conformada por las competencias lingüística, sociolingüística, estratégica, semiológica, literaria y textual (p. 14).

Por ello, la propuesta didáctica en el Programa de Estudios (2016) es el Enfoque comunicativo, a partir del texto entendido como "el centro del trabajo en el aprendizaje de la lengua y la literatura (...) el uso de la lengua en contextos reales se convierte en el paradigma que permea la didáctica de la disciplina" (p. 10).

Como teoría del aprendizaje considera el constructivismo a partir del quehacer del aprendiz, de su contexto, quien toma conciencia para "resolver problemas de comprensión y producción textuales" (p. 11). Es decir, los alumnos tienen que "desarrollar conciencia de cómo aprenden, e identificar estrategias cognitivas de exploración y reconocimiento, planificación y regulación, de acuerdo con sus propias características cognitivas o formas de aprendizaje" (p. 12).

Con relación al Perfil del Egresado, el programa nos dice que el TLRIID:

> ofrece al alumnado estrategias parta describir, investigar, comprender, analizar, interpretar y valorar problemas que enfrentará a lo largo de la vida académica y personal, lo cual le permitirá desarrollar sus habilidades comunicativas en nuevos y diversos contextos con propósitos variados. También realiza investigaciones documentales utilizando búsquedas digitales avanzadas, discrimina la información encontrada y cita fuentes bibliográficas en forma ética (p. 13).

Después de este contexto del programa de estudios del Área, nos enfocaremos en el papel de la argumentación en las tres unidades arriba mencionadas.

LA ARGUMENTACIÓN EN TLRIID III

UNIDAD II. EDITORIAL Y CARICATURA POLÍTICA. COMENTARIO ANALÍTICO

Primero se presenta una tabla general del contenido de cada unidad para identificar la argumentación a partir de los aprendizajes y contenido temático que se abordan para cumplir el propósito de éstas.

Tabla 1

Unidad II. Editorial y caricatura política. Comentario analítico						20 horas
Propósito: Al finalizar la unidad, el alumnado: Redactará un comentario analítico sobre un tema polémico actual a través del análisis del editorial y la caricatura política, para el desarrollo de su capacidad reflexiva y crítica.						
Aprendizaje	**¿Qué hará? (verbo)**	**Producto (objeto de estudio)**	**A partir de A través de**	**¿Para qué?**	**¿Con qué? (Recursos o habilidades)**	**Contenido temático**
1. Identifica la situación comunicativa del editorial y la caricatura política a través del reconocimiento de sus elementos, para el incremento de su competencia textual	**Identifica**	La situación comunicativa del editorial y la caricatura política	A través del reconocimiento de sus elementos	Para el incremento de su competencia textual	Sus elementos	**Situación comunicativa:** • Enunciador: medio informativo y caricaturista • Enunciatario • Código • Contexto • Referente • Propósito persuasivo
2. Reconoce las características del editorial, a través de la identificación de su estructura argumentativa, para el desarrollo de su comprensión argumentativa	**Reconoce**	Las características del editorial	A través de la identificación de su estructura argumentativa	Para el desarrollo de su comprensión argumentativa	Su estructura argumentativa	**Estructura de la argumentación:** • Premisas • Tesis • Argumentos • Conclusión
3. Reconoce las características de la caricatura política, a partir de la identificación de sus recursos verbales, icónicos y su contexto, para el desarrollo de su alfabetización visual crítica	**Reconoce**	Las características de la caricatura política	A partir de la identificación de sus recursos verbales, icónicos y su contexto	Para el desarrollo de su alfabetización visual crítica	Sus recursos verbales, icónicos y su contexto	**Elementos verbales:** • Título • Globos • Firma **Elementos icónicos:** • Personajes **Recursos retóricos:** • Ironía • Hipérbole • Prosopopeya **Contexto**
4. Elabora un comentario analítico a partir del análisis del editorial y la caricatura política, para el incremento de su capacidad crítica	**Elabora**	Un comentario analítico	A partir del análisis del editorial y la caricatura política	Para el incremento de su capacidad crítica.	Análisis del editorial y la caricatura política	**Comentario analítico** **Proceso de escritura:** • Planeación • Textualización • Revisión **Estructura argumentativa** **Propiedades textuales** **Marcadores textuales**

Aprendizaje	¿Qué hará? (verbo)	Producto (objeto de estudio)	A partir de A través de	¿Para qué?	¿Con qué? (Recursos o habilidades)	Contenido temático
5. Asume una actitud tolerante, a través del análisis, la evaluación y la reflexión de los comentarios vertidos, para la expresión del libre pensamiento	**Asume**	Una actitud tolerante	A través del análisis, la evaluación y la reflexión de los comentarios vertidos	Para la expresión del libre pensamiento	Análisis, la evaluación y la reflexión de los comentarios vertidos	**Actitudes y valores:** • Libertad de expresión • Tolerancia

Elaboración: Thalía Michelle Domínguez Granillo.

Esta unidad pretende que el alumno desarrolle su capacidad reflexiva y crítica por medio de un análisis textual de un editorial y una caricatura política. Se puede observar que la temática de la estructura argumentativa (del editorial) está solo en el segundo aprendizaje y de una forma canónica: premisas, tesis, argumentos y conclusión. Mientras que el producto, la reseña analítica, no implica el desarrollo de la competencia argumentativa, pues solo se refiere a la comprensión textual.

En este sentido, no hay una perspectiva teórica argumentativa que fundamente el circuito argumentativo, es decir, ¿cómo se identifica la tesis del autor?, ¿la tesis es explícita o implícita?, ¿qué argumentos da, de qué tipo?, ¿incluye contraargumentos?, ¿cómo concluye el autor, con qué idea cierra su texto? La perspectiva idónea para ello es enseñar a los alumnos a generar argumentos a partir de la teoría argumentativa crítica de Stephen Toulmin (2007) desde la lógica informal. Es adecuada para la enseñanza de la escritura de textos académicos argumentativos, ya que permite esquematizar y guiar la generación de argumentos con base en evidencias específicas.

Consideramos sus cuatro elementos básicos: parte de la disertación o debate que pretende encontrar la evidencia (*data, grounds*) que sustente la aserción (*thesis, claim*) planteada de forma explícita y que se defiende, a través de una garantía o ley de paso (*warrants*) y el respaldo de la misma (*backing*). La garantía es la creencia común, y cabe señalar, de manera puntual, que es de carácter incidental y, además se le apela de forma implícita; mientras que el respaldo de las garantías se manifiesta de manera explícita. De este modo, quien asevera algo, debe tomar en cuenta el valor de los argumentos en los que pueda apoyarse para llegar a una conclusión determinada.

Tabla 2

Unidad 3. Debate académico						24 horas
Propósito: Al finalizar la unidad, el alumnado: Realizará un debate académico mediante el análisis del género, la investigación y la aplicación de los recursos de la expresión oral y la argumentación, para el incremento de la comprensión y producción oral y escrita						
Aprendizaje	**¿Qué hará? (verbo)**	**Producto (objeto de estudio)**	**A partir de A través de**	**¿Para qué?**	**¿Con qué? (recursos o habilidades)**	**Contenido temático**
1. Identifica la situación comunicativa del debate a través del reconocimiento de sus recursos verbales, paraverbales y argumentativos, para el incremento de la oralidad	**Identifica**	La situación comunicativa del debate	A través del reconocimiento de sus recursos verbales, paraverbales y argumentativos	Para el incremento de la oralidad	Sus recursos verbales, paraverbales y argumentativos	**Situación comunicativa:** • Enunciador • Enunciatarios: opositor y público • Contexto y foro • Referente • Lexicalización • Propósito persuasivo

Aprendizaje	¿Qué hará? (verbo)	Producto (objeto de estudio)	A partir de A través de	¿Para qué?	¿Con qué? (recursos o habilidades)	Contenido temático
2. Indaga fuentes confiables en la red, mediante criterios brindados por el profesorado, para proveerse de información actual, pertinente y autorizada	**Indaga**	Fuentes confiables en la red	Mediante criterios brindados por el profesorado	Para proveerse de información actual, pertinente y autorizada	Fuentes confiables en la red	**Evaluación de las fuentes documentales digitales:** • Actualidad • Autoría • Cobertura • Exactitud • Objetividad
3. Organiza el debate por medio de la realización de un ensayo, con la asignación de papeles, el uso del lenguaje verbal y paraverbal para su preparación consistente	**Organiza**	El debate	Por medio de la realización de un ensayo, con la asignación de papeles, el uso del lenguaje verbal y paraverbal	Para su preparación consistente	Ensayo, con la asignación de papeles, el uso del lenguaje verbal y paraverbal	**Recursos verbales:** • Prosodia • Lexicalización formal • Ejemplos • Preguntas retóricas • Anticipaciones y síntesis • Uso de respaldos de autoridad **Recursos paraverbales:** • Gesticulación • Movimientos corporales • Mirada **Funciones del moderador, debatientes, secretarios y público**
4. Debate, con la utilización de la información, los recursos verbales y paraverbales para el desarrollo de la expresión oral argumentativa crítica	**Debate**	Debate	La utilización de la información, los recursos verbales y paraverbales	Para el desarrollo de la expresión oral argumentativa crítica	Información, los recursos verbales y paraverbales	**Debate:** • Recursos verbales • Recursos paraverbales • Funciones de los participantes
5. Evalúa cada debate mediante la observación de los elementos comunicativos verbales y no verbales, así como la confiabilidad de la información utilizada, para el cultivo de una actitud crítica	**Evalúa**	Cada debate	Mediante la observación de los elementos comunicativos verbales y no verbales, así como la confiabilidad de la información utilizada	Para el cultivo de una actitud crítica	Elementos comunicativos verbales y no verbales	**Elementos verbales** **Elementos no verbales** **Información objetiva y actualizada**
6. Asume conductas de tolerancia, responsabilidad e integridad académica, mediante la escucha y la expresión de diversas posiciones ideológicas manifestadas en el debate, para el fomento de una actitud reflexiva y crítica	**Asume**	Conductas de tolerancia, responsabilidad e integridad académica	Mediante la escucha y la expresión de diversas posiciones ideológicas manifestadas en el debate	Para el fomento de una actitud reflexiva y crítica	La escucha y la expresión de diversas posiciones ideológicas manifestadas en el debate	**Actitudes y valores:** • Tolerancia • Solidaridad • Integridad académica • Respeto • Responsabilidad

Elaboración: Thalía Michelle Domínguez Granillo.

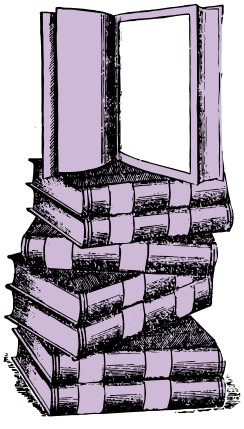
Esta tercera unidad pretende que, a través del debate, el alumno aplique la argumentación para su comprensión y producción oral y escrita. El primer aprendizaje se aboca a identificar la situación comunicativa del debate a través del reconocimiento de los elementos argumentativos. Mientras que el cuarto aprendizaje pretende que realice un debate escolar para el desarrollo de la argumentación oral.

Consideramos que en esta unidad se debe enfatizar la generación de argumentos, reconocer sus tipos y buscar evidencias que permitan al alumno defender una postura, saber vencer al oponente y persuadir al público, pues la temática está más enfocada a la expresión oral y no a la búsqueda de argumentos.

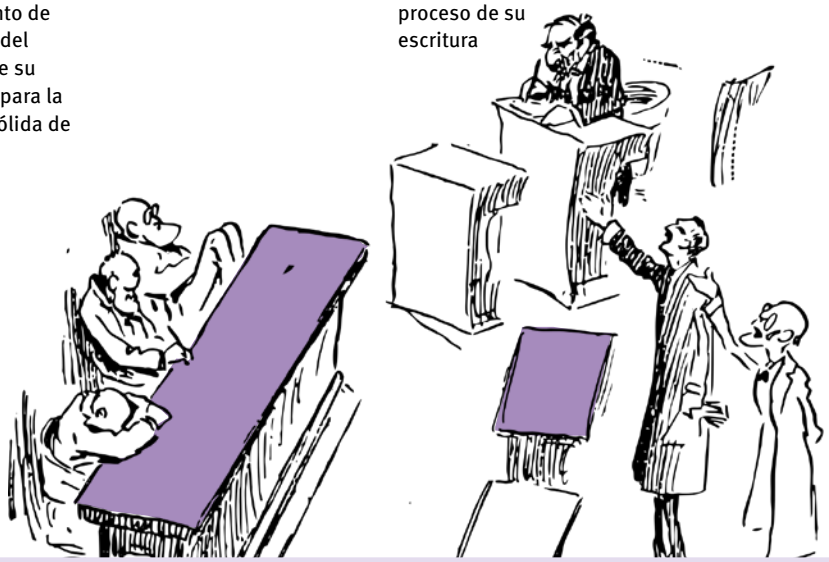
En este sentido, falta un sustento teórico sobre la argumentación, que podría ser la pragma-dialéctica de Frans H. Van Eemeren (2011), quien considera importante el contexto en el que se da el discurso argumentativo, el proceso de interacción donde los interlocutores buscan resolver una diferencia de opinión, la cual supone una toma de posición. Para ello, se asumen ciertos roles, de protagonista y antagonista, con el fin de justificar o refutar algo, a partir de una práctica normativa, con reglas de procedimiento que permiten una discusión crítica y solución del conflicto.

Tabla 3

Unidad IV. Ensayo literario. Ensayo académico					26 horas	
Propósito: Al finalizar la unidad, el alumnado: Redactará un ensayo académico a partir de la lectura, el análisis y el contraste de ensayos literarios y académicos, para el incremento de su habilidad argumentativa						
Aprendizaje	**¿Qué hará? (verbo)**	**Producto (objeto de estudio)**	**A partir de A través de**	**¿Para qué?**	**¿Con qué? (Recursos o habilidades)**	**Contenido temático**
1. Identifica la situación comunicativa del ensayo literario, a través del reconocimiento de sus elementos, para el incremento de su competencia literaria	**Identifica**	La situación comunicativa del ensayo literario	A través del reconocimiento de sus elementos	Para el incremento de su competencia literaria	Sus elementos	**Situación comunicativa:** • Enunciador: el escritor o autor • Enunciatario: el lector • Contexto • Referente • Elementos retóricos • Propósito
2. Identifica la situación comunicativa del ensayo académico mediante el reconocimiento de sus elementos, para el incremento de su comprensión lectora crítica	**Identifica**	La situación comunicativa del ensayo académico	Mediante el reconocimiento de sus elementos	Para el incremento de su comprensión lectora crítica.	Sus elementos	**Situación comunicativa:** • Enunciador: los académicos/el alumnado • Enunciatario: el lector/ el profesorado • Contexto • Referente • Propósito: persuasión



Aprendizaje	¿Qué hará? (verbo)	Producto (objeto de estudio)	A partir de A través de	¿Para qué?	¿Con qué? (Recursos o habilidades)	Contenido temático
3. Diferencia al ensayo literario del académico por medio de la identificación de sus respectivas características, para el incremento de la competencia textual	**Diferencia**	Al ensayo literario del académico	Por medio de la identificación de sus respectivas características	Para el incremento de la competencia textual	Sus respectivas características	**Características del ensayo literario:** • Intención estética • Originalidad • Polémica • Diálogo con el lector • Lenguaje retórico • Libertad temática • Tono subjetivo • Actitud crítica **Características del ensayo académico:** • Propósito • Premisas • Tesis • Argumentos • Conclusión • Aparato crítico
4. Elabora un ensayo académico a partir del seguimiento de los pasos del proceso de su escritura, para la defensa sólida de una tesis	**Elabora**	Un ensayo académico	A partir del seguimiento de los pasos del proceso de su escritura	Para la defensa sólida de una tesis	Los pasos del proceso de su escritura	**Proceso de escritura de un ensayo académico:** **Planeación:** • Situación comunicativa • Elección del tema • Establecimiento de la tesis • Esquema o punteo • Acopio de información. **Textualización:** • Elaboración de borradores con introducción, desarrollo y cierre • Establecimiento de argumentos • Inserción del aparato crítico • Versión final. **Revisión:** • Coherencia • Cohesión • Adecuación • Disposición espacial
5. Asume actitudes de responsabilidad e integridad académica a través del seguimiento de las convenciones textuales, para su desarrollo como universitario consciente	**Asume**	Actitudes de responsabilidad e integridad académica	A través del seguimiento de las convenciones textuales	Para su desarrollo como universitario consciente.	Convenciones textuales	**Actitudes y valores:** • Integridad académica • Responsabilidad



Elaboración: Thalía Michelle Domínguez Granillo.

Esta cuarta unidad es la más compleja, sobre todo porque aborda dos tipos de ensayo: el literario, el cual es el más difícil de todos los tipos textuales, y el escolar o académico. Pretende que el alumno redacte un ensayo escolar para desarrollar su competencia argumentativa, sin embargo, su estructura está en el programa de la misma manera canónica que el debate: premisas, tesis, argumentos, conclusión y aparato crítico, pero entonces, ¿cuál es la diferencia textual entre ensayo y el editorial visto anteriormente?

El ensayo escolar ha sido considerado un "género en prosa que aborda cualquier tema, en el cual el autor combina datos objetivos con su propia opinión, experiencias y visión del mundo" (Cassany, Luna, y Sanz, 1994: 496). A su vez, exige que el alumno dé su interpretación personal, sepa buscar y organizar la información de distintas fuentes, así como saber citar las diferentes opiniones y distinguirlas de la propia (Sánchez, 2001).

Para el ensayo escolar sugerimos abordar tres perspectivas que se complementan: la nueva retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca), la lógica informal (Toulmin), y la pragma-dialéctica (Van Eemeren y Grootendorst) (Gasca 2016).

En este sentido es necesario tener claro qué teoría de la argumentación es la más propicia para lograr los aprendizajes estipulados en el programa de estudios y, de este modo, lograr el perfil del egresado como es que el alumno sepa comprender y producir distintos tipos de textos, adquiera habilidades argumentativas como parte de su pensamiento crítico y reflexivo y hacer un buen uso de la lengua en distintos contextos.

REFERENCIAS

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CCH. (2016). Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. México: CCH/UNAM.

Gaceta UNAM. (1 de febrero, 1971). Gaceta Amarilla. [p. 2] Número extraordinario

Gasca, A. y Díaz, F. (enero, 2016). Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores,* 55 (1), pp. 73-93. Disponible en:
http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/337/188

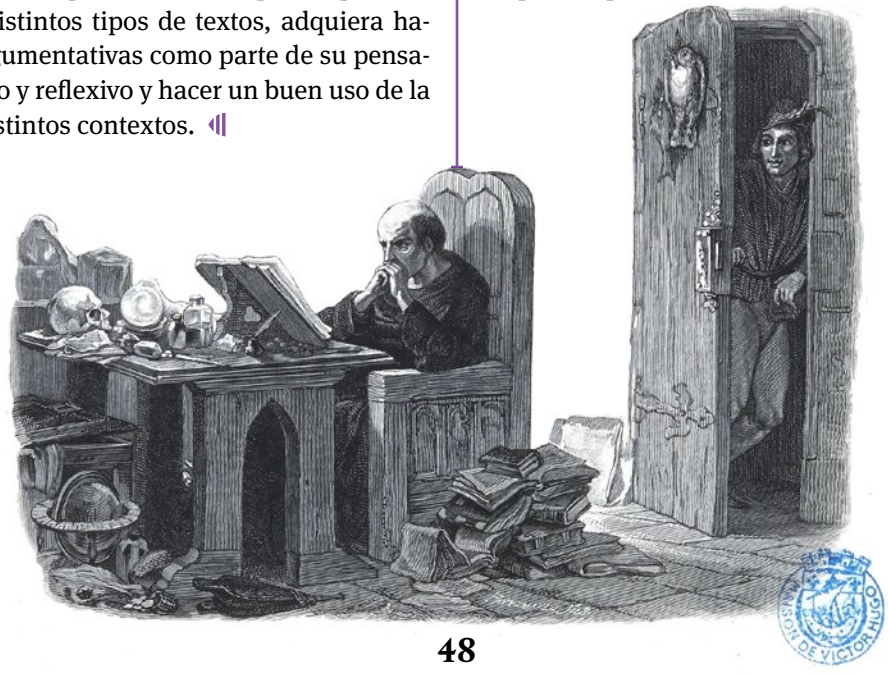
Perelman, C., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Sánchez, L. C. (2001). Ensayos: Anotaciones preliminares sobre su composición en el entorno escolar. *Revista Educación y Pedagogía,* 13 (31), pp. 135-148.

Toulmin, S. E. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

UNAM. (1998). *Marco Institucional de Docencia de la* UNAM. México: UNAM.

Van Eemeren, F., y Grootendorst, R. (2011). Una teoría sistemática de la argumentación: la perspectiva pragmadialéctica. Buenos Aires: Biblos.



LA ESCRITURA DE LA RESEÑA CRÍTICA

Reyna Cristal Díaz Salgado
reynacristal.diaz@cch.unam.mx

RESUMEN

En este trabajo se presenta una secuencia didáctica para elaborar una reseña crítica, dicho aprendizaje se circunscribe en la unidad I (Texto dramático. Representación Teatral. Reseña crítica) de la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) III. Esta propuesta surge a partir de que se ha observado que los alumnos experimentan dificultad para la realización de este tipo de textos.

A la hora de redactar una reseña crítica, uno de los problemas identificados en el alumnado de educación media superior es la dificultad que tiene para establecer ideas lógicas, lo cual, de acuerdo con Serafini (1997), se vincula con el pensamiento abstracto. Una habilidad mental que según Piaget (1995) el adolescente de dieciséis años es capaz de realizar, debido a la madurez cognitiva que ha alcanzado.

No obstante, cuando se trata de escribir, se ha observado que dicha tarea no es tan sencilla de realizar. Por lo que, a partir del problema identificado, surge el presente trabajo, a fin de que la didáctica de la escritura sea un medio para facilitar y optimizar las habilidades cognitivas del alumnado que se vinculan con la redacción.

Por tanto, la importancia de abordarlas en el aula no sólo incide en coadyuvar a mejorar la expresión escrita de los estudiantes, sino también en optimizar los procesos mentales que se promueven con la escritura, como lo son establecer ideas lógicas, planearlas, ordenarlas, interpretarlas, afinar el pensamiento crítico, generar juicios propios sobre diversos temas.

Atender dichas habilidades cognitivas que se promueven a través de la escritura resulta de vital importancia, además, porque son las que les permitirán a los alumnos seguir aprendiendo y construirse como seres con mayores posibilidades de integración a la vida laboral, social y afectiva.

Esto se afirma con base en Lomas (1999), quien menciona que: "es bastante obvio decir que leer, comprender y escribir son acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito escolar y de lo académico al insertarse en los diferentes ámbitos" (p. 35), lo cual nos habla de la trascendencia no sólo personal de este tema, sino también social, ya que la escritura contribuye, además, a la formación de los ciudadanos críticos.

De esta manera, la propuesta del presente trabajo consiste en mostrar una secuencia didáctica para abordar como aprendizaje la elaboración de una reseña crítica en el bachillerato, la cual se define como un texto expositivo y argumentativo que implica poder resumir lo esencial del contenido de una obra de teatro, un libro, una película; pero es necesario que quien la realice también valore el texto que leyó, a fin de dejar en claro cuál es su posición respecto al tema de la obra y que otra persona, a su vez, tome la libertad de, por ejemplo, ir o no a ver la puesta en escena que se está reseñando (Universidad de Alicante, 2002).

Asimismo, se entiende por secuencia didáctica:

> [...] la serie de actividades que, con un progresivo nivel de complejidad, desarrollan los alumnos auxiliados por el profesor, con el propósito de llegar a un aprendizaje determinado. El profesor deberá presentar las actividades de su secuencia en un informe dividido en tres partes: *a)* fase inicial; *b)* fase de desarrollo y *c)* fase de síntesis. Las tres partes se integrarán en un informe con sus anexos. (CCH, 2020: 50).

A continuación, se desarrolla la secuencia didáctica que se circunscribe en el aprendizaje: "Elabora una reseña crítica, mediante el reconocimiento del género textual, la guía de observación y el análisis de la obra, para la valoración crítica y el espectáculo teatral" (CCH, 2016: 55), que pertenece a la unidad I. "Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica" de la asignatura TLRIID III.

FASE DE INICIO

ACTIVIDAD 1

–Por equipo y, con base en sus conocimientos previos, en su cuaderno realicen un organizador gráfico a partir de las siguientes preguntas detonadoras:

a) ¿Qué es una reseña crítica?
b) ¿Cuál es su importancia?
c) ¿Cuáles son las partes que la conforman?

–En plenaria, se socializará el trabajo anterior del alumnado.

FASE DE DESARROLLO

ACTIVIDAD 1

–Por equipo, leerán el texto de la Universidad de Alicante "La reseña crítica". Disponible en https://dfelg.ua.es/coloquio-teatro-miradas-cruzadas/doc/resena_critica.pdf y, con base en esta lectura, completarán su organizador gráfico anterior.
–En plenaria, se socializarán los trabajos anteriores del alumnado.

ACTIVIDAD 2

–Por equipo, ordenarán la siguiente reseña crítica y en la línea escriban a qué estructura pertenece cada recuadro; es decir, si se refiere a la ficha técnica, la introducción, el resumen de la historia, los elementos teatrales o la conclusión y recomendación.

Aquí se afirma que el sentido de la vista es el que más valor tiene para cualquier ser humano ya que se le considera el más útil no sólo cuando trabajamos, sino también cuando no pensamos hacer nada, de acuerdo con la obra, siempre se prefiere la vista porque, además, por medio de este sentido se aprende y se conoce el amor. _____

De esta manera, a través de una historia cómica, se nos cuenta las aventuras que una mujer sola puede experimentar al verse con el poder de dirigir una isla llena de féminas y donde sólo habita un hombre, que es Aristóteles, representado por Rodrigo Navarro, quien siempre critica a Penélope por tomar decisiones sin tomar en cuenta el sentido de la vista. Por lo que la protagonista toma la decisión de no verlo; no hacerle caso y seguir con lo que ella considera mejor, lo cual lleva a que todas las mujeres que habitan en la isla la respeten. _____

Sin embargo, aunque las actuaciones fueron muy buenas, los otros elementos teatrales no, ya que faltó mucha escenografía y la música, que siempre otorga un gran efecto al espectador. Además, personalmente, no creo que todos valoren la vista por igual; es decir, el planteamiento de la obra no fue del todo atractivo, ya que la vista no es el mejor de todos los sentidos. Cada persona de acuerdo con sus gustos y profesiones encuentra más valía en uno u otro. Por ejemplo, un chef puede valorar más el olfato y un músico, el sentido del oído. _____

En este texto se reseña la obra de teatro *La mirada de Homero*, la cual se mostró en el teatro Foro Cultural Lenin, ubicado en la alcaldía Cuauhtémoc. El elenco estuvo formado por Damaris Nava, excelente actriz, Diana Ortega, Ángel Mishel, Rodrigo Navarro, quien representó estupendamente a Aristóteles y Jacob Navarro. La obra tuvo una duración de dos horas y se presentó el 16 de abril de 2021. _____

Por lo tanto, considero que el texto cae en el error de la generalización al afirmar que la vista es el sentido más amado por todos los seres humanos. Esto tampoco podría ser cierto, porque entonces los que nacen ciegos no sabrían a quién amar y, como lo he dicho, esto es muy subjetivo. Así que les recomiendo, a quienes vayan a ver esta obra, que sean muy críticos porque el autor cae en muchas generalizaciones que se pueden cuestionar. _____

-–En plenaria, se revisará el trabajo anterior.

ACTIVIDAD 3:

–Previamente el alumnado, habrá visto la obra de teatro: *Las miserables*, la cual se encuentra disponible en la siguiente liga electrónica https://www.youtube.com/watch?v=esfYxTSnHXw. Asimismo, anteriormente, el estudiantado debió de haber buscado los siguientes datos: quiénes son las Reinas Chulas, cuál es la duración de la obra de teatro que vieron, en dónde se presentó por primera vez.

–Con la intención de planear la escritura de la reseña crítica de la obra que vieron de tarea, por equipo, elaboren un organizador gráfico que contenga los elementos que conformarán el escrito. A saber: datos de la ficha técnica de la obra de teatro *Las miserables*, introducción, resumen de la historia, elementos teatrales, conclusión y recomendación.

–Una vez terminado su organizador gráfico, con base en el ejemplo de la reseña anterior, elaboren la escritura de la reseña crítica de la obra *Las miserables*.

FASE DE CIERRE

–Cada compañero intercambiará su reseña crítica, a fin de que otro equipo la revise con base en la siguiente rúbrica.

Tabla. Rúbrica para evaluar la reseña crítica

Criterio de evaluación	Sí cumple (2 punto)	Cumple parcialmente (1 punto)	No cumple (0 puntos)
Ficha técnica	El texto tiene un párrafo en donde se habla de la compañía de teatro, la duración de la obra, la fecha de producción	El texto tiene un párrafo en donde se habla del autor del texto que se reseña, pero los demás datos no son suficientes	No incluye un párrafo donde se mencione información sobre el autor del texto o sobre los datos de la obra
Introducción	El escrito contiene un párrafo que habla sobre el tema de la obra de teatro que se va a reseñar y lo valoran	El escrito menciona el tema de la obra de teatro, pero no lo valoran o no incluye el tema	La reseña no habla del tema de la obra de teatro ni contiene una valoración del mismo
Resumen	El texto tiene un párrafo o varios párrafos bien proporcionados en donde se incluye un resumen de la historia del texto que se valora	El texto menciona parcialmente la historia del texto o no la valoran	La reseña no contiene un resumen de la historia
Elementos teatrales	En la reseña se observa una crítica clara de los elementos teatrales del texto	En la reseña se observa medianamente una crítica a los elementos teatrales	No incluyen una crítica a los elementos teatrales de la obra
Cierre	En la reseña se observa un cierre en el texto, donde se expone una conclusión y una recomendación	En la reseña se observa un cierre en el texto, donde se expone una conclusión, pero no incluye una recomendación	No cumple

Puntos totales: 10

–Cada integrante del equipo devuelve la reseña crítica revisada junto con la rúbrica, a fin de que el alumnado observe la valoración que los compañeros hicieron de su trabajo.

CONCLUSIONES

Es importante señalar que se entiende la diferencia que existe entre ver una obra de teatro de manera presencial y la que se graba. No obstante, en la práctica se ha observado la dificultad que en ocasiones tiene el alumnado para asistir a una representación teatral. Tal vez debido al costo de las obras, la distancia, la disponibilidad del tiempo y, durante la pandemia, el confinamiento. Por tanto, el hecho de observarla en soportes como YouTube o cualquier otro sólo se presenta como una alternativa que, por supuesto, puede ser mejorada.

Asimismo, se menciona que la importancia de la escritura de una reseña crítica no se restringe simplemente al hecho de que el alumnado sepa escribirla, sino a las habilidades cognitivas que se desarrollan a partir de la escritura de este género textual, ya que aprenden a organizar sus ideas, a relacionarlas, a emitir un punto de vista propio.

Lo anterior favorece a la formación de la ciudadanía porque de esta manera se contribuye en mejorar las capacidades para la emisión de juicios propios, el pensamiento crítico y las habilidades de expresión y de comprensión de una persona a fin de que participe de forma activa en la toma de decisiones políticas de su país; es decir, los aprendizajes que se optimizan en el alumnado, a partir de la elaboración de una reseña crítica, trascienden a los académicos y de ahí la importancia de saber abordarlos en el aula.

Asimismo, se destaca la importancia de realizar instrumentos de evaluación para valorar los trabajos que el alumnado escriba, así se contribuye a desarrollar su pensamiento crítico, a partir de que el profesorado cede esta responsabilidad al estudiantado; se promueve la coevaluación y con ello otros aprendizajes de tipo actitudinal como la honestidad para calificar de manera justa a otro compañero, el respeto y la tolerancia. Por lo que también se sugiere incluirlos de manera frecuente durante las clases.

REFERENCIAS

CCH. (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.

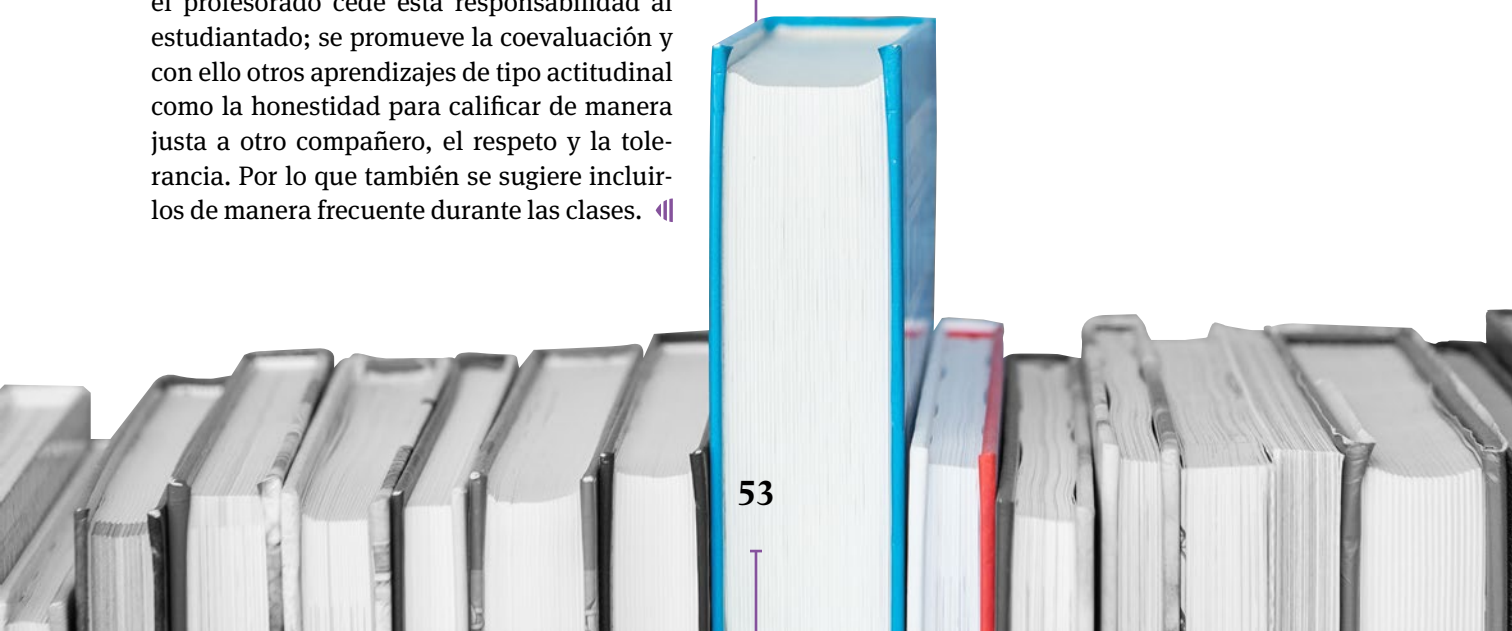
———— (2020). *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Ciudad de México: CCH/UNAM.

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

Piaget, J. (1995). *Seis estudios de Psicología*. México: Labor.

Serafini, M. T. (1997). *Cómo se escribe*. México-Buenos Aires-Barcelona: Paidós.

Universidad de Alicante. (2002). La reseña crítica. Disponible en: https://dfelg.ua.es/coloquio-teatro-miradas-cruzadas/doc/resena_critica.pdf



NOTAS PARA DISTINGUIR EL DRAMA DE LA LITERATURA

Juan Alberto Alejos
juan.alberto@cch.unam.mx

RESUMEN

El drama es un organismo de finalidad artística que, pese a valerse de recursos literarios, se distingue de la narrativa y la poesía por su intención. Por lo general, únicamente los componentes externos son abordados en el bachillerato; de modo que, para profundizar en la comprensión dramática, conviene realizar un proceso de dilucidación.

Se ha observado en diversas ocasiones —tanto en cursos introductorios como especializados, así como en diversas publicaciones de la materia— que existe una confusión entre las intenciones literarias y las dramáticas. Esta confusión es entendible si nos aproximamos a la lectura de forma recreativa y ocasional, mas es un problema si queremos profundizar en los propósitos específicos del formato que vamos a abordar. Al tratarse de una obra de teatro, existen algunos criterios que deberíamos tomar en cuenta para su comprensión y, si es el caso, para su desempeño escénico.

Desde hace varias décadas, prevalece una idea bastante difundida (sobre todo, en ámbitos académicos) que percibe a la literatura como un compuesto de letras, de modo que en ellas ubica su finalidad, centro y estudio[1]. Si bien es cierto que la etimología de la palabra conlleva el significado textual de letra (*littera*), no es en ella donde se encuentra su esencia.

Recordemos que en tiempos de Aristóteles se le designaba a toda esa producción que hoy abarcamos como *literaria* con el nombre de *poesía*[2]; no obstante, ya habían pisado sobre la tierra y dado sus frutos Sófocles y Homero. Se deduce, por tanto, que la literatura surgió mucho antes que el nombre con el que se le llamó después, y que su expresión en letras está lejos de ser su sistema principal. Hay *algo más* que le da vida.

LITERATURA COMO UNIDAD ARTÍSTICA

Para avanzar en esta línea, debemos aclarar que, cuando nos referimos a la Literatura, estamos hablando de aquel organismo compuesto —aparentemente, de letras— que posee una intención artística; es decir, una que conlleva utilizar determinados medios, estilizados, para lograr un objetivo concreto: una experiencia intelectual o emotiva en quien lo presencie, de tal suerte que obtenga una especie de conocimiento de su mundo o de su propia humanidad.

1 Obsérvense, por ejemplo, los propósitos de la lingüística moderna.

2 Palabra derivada de *poiein*, que significa "hacer", "crear"; Gerald Frank Else, en su traducción, *Aristotle's Poetics*, anota que "Al griego, su lengua le recordaba constantemente que el poeta es un hacedor". (Yerba en Aristóteles, 1974: 243).

Esta sucinta observación de "lo literario" bastará para estudiar con otros ojos diversos compuestos de letras que poseen ya no objetivos artísticos sino prácticos, es decir, utilitarios. En este campo podemos mencionar los textos periodísticos, artículos, reseñas, correos electrónicos, "hilos" en redes sociales, etcétera, y no desviarnos cuando veamos referir nombres como el de la literatura médica, por ejemplo, o la económica, aun, el ensayo, que, por más que se valgan de recursos literarios, sus propósitos finales son otros.

La presencia ante una obra artística conlleva una especie de transferencia por medio de los materiales que el artista decidió utilizar —colores, piedras, sonidos, palabras, el cuerpo humano, etcétera— y emula un sistema que generará una sensación emotiva en el espectador. Este sistema es abstraído de la vida misma, de donde el autor percibe dicha sensación y se valdrá de la técnica necesaria para alcanzar su objetivo.

Pensemos, por ejemplo, la impresión que permanece cuando terminamos de leer aquella novela prístina, la que por nada del mundo deseábamos terminar, y que posiblemente nos inició en la lectura. Lo que se conserva después de haber leído una gran obra literaria no son las palabras con las que fue escrita sino la experiencia de vida que nos transfirió.

LAS PALABRAS SON EL MEDIO

De lo anterior, se colige que hay una *sustancia viva* que late detrás del texto. Se puede observar que en el drama y la narrativa lo que prevalece, aun traducidos, es la estructura, el tono y el tema de lo que se lee. Una prueba de que lo esencial en lo literario está ubicado en otra zona, lejos de las palabras y las letras que son únicamente un medio, es el hecho de que todas las grandes obras literarias pueden ser escuchadas sin necesidad de ser leídas.

Así, tenemos el origen de la poesía[3] en los cantos, expresión íntima y profunda de un ser humano y su primer instrumento musical: la voz. Tenemos testimonio escrito de *El cantar de los cantares,* mas, dice la leyenda, fue expresión lírica del pulso de Salomón. La narrativa, mucho antes de que conociera papiros, tuvo su origen cuando alguien decidió relatar una serie de acontecimientos a un grupo de personas, y estas, imbuidas por una fascinación —la esencia literaria—, no podían dejar de escuchar.

Esta imagen arcaica se repite cotidianamente cuando, en las cenas familiares, un abuelo o una tía relatan sus anécdotas a los jóvenes de la mesa, valiéndose de una sazón exquisita que impide cerrar los oídos, aun cuando ya se conozca el desenlace. Según los estudiosos, los cantos homéricos primero tuvieron este tipo de transmisión oral antes de haber descansado en tinta y papel.

Se sabe que las primeras representaciones teatrales no poseían un texto escrito, tal como sucede en varias contemporáneas, y como ha sucedido a lo largo de la turbulenta y fascinante historia teatral. Incluso, hay dramaturgos que han confesado que —mucho antes que pensar en escenarios o historias— *escuchan voces*. De ahí se infiere que podamos disfrutar de un texto dramático en la comodidad de nuestras casas, a solas, pues el diseño de los dramas implica la voz de una serie de caracteres, los personajes, evocados en actores o en nuestras cabezas. La esencia literaria, en consecuencia, puede ser absorbida por los ojos o por los oídos.

PROPÓSITOS LITERARIOS O LOS ÁNGULOS DE EXPRESIÓN LITERARIA

La producción literaria puede tener distintos ángulos de expresión. Estos se han manifestado a lo largo de la historia de la humanidad y se han dividido de forma natural a partir de las diversas concepciones que imperan en los autores acerca de la vida. Me refiero, pues, a los grandes géneros de la literatura: la épica, la lírica y la dramática.

Cada uno de ellos posee una finalidad manifiesta en su estructura individual: de modo que mientras la épica se ha centrado en la acción de relatar a detalle, la poesía lo ha hecho en la síntesis emotiva por medio de un aura musical y, el teatro, por otro lado, en la representación intensa de los acontecimientos humanos.

Por tanto, es evidente que los intentos por querer analizar un sistema, con cierto objetivo determinado —igual que otro, pero con objetivo dife-

3 Ya no en su acepción primigenia, sino como se entiende el género en la actualidad.

rente— resulta tan ilógico e inoperante (si se trata de resaltar sus características distintivas) como el querer igualar los objetivos de la catedral con los del departamento, bajo la premisa de que los dos son edificios.

Entre los géneros literarios hay algunas similitudes. Por ejemplo, de forma muy general, podemos hablar de que comparten cierto margen de ficción y de que, sobre todo en la narrativa y el teatro, se desarrolla una anécdota. Además, cada uno produce una sensación, es decir, tiene una intencionalidad. Todos los demás componentes, por más símiles que sean, denotan su distinción.

EL DRAMA

¿Cuántas veces no se ha escuchado la expresión "¡Qué dramático!"? ¿O la exclamación "¡Ya vas a empezar con tus dramas!"? En estos contextos, la palabra *drama* significa: exagerado, berrinchudo, llorón, escandaloso, sufrido, etcétera; es decir, una serie de variaciones relacionadas con *lo patético*. Incluso, hemos visto que a ciertas películas se las cataloga en su sinopsis como *drama*, a veces, junto con otras acepciones de diversa índole.

Pese a toda la carga popular, la palabra *drama* se refiere a las obras teatrales, proviene del griego y significa *acción*. Aristóteles ya hace la distinción entre las obras épicas y las dramáticas; de estas últimas, se nos señala que en ellas se imita a la humanidad en acción (1974: 131). Esto, de entrada, conlleva que cuando se habla de un texto dramático nos referimos a un texto que implica su representación escénica, y no, como pudiera pensarse, de un texto que es exagerado y con el que se va a llorar.

Los estudios teóricos posteriores —cimentados en las primeras observaciones de Aristóteles—[4] han inferido que la acción dramática implica una serie de mecanismos esenciales: el carácter, el conflicto, la trama, la transformación, el tono, el ritmo, la emotividad... Aspectos que, en ocasiones, desde la perspectiva de los estudios del bachillerato, se dejan de lado, pues los planes de estudio se han centrado en las características externas del drama: el nombre de los personajes, el diálogo y las acotaciones, mismas que se han privilegiado por su evidente relación con la narrativa y la poesía.

DISTINCIÓN ENTRE GÉNEROS

Destaquemos algunos aspectos referentes al texto dramático. Como hemos mencionado anteriormente, el drama se refiere a la acción; tiene como rasgo distintivo la peculiaridad de que puede ser representado en un escenario, pero siempre bajo una operación interna que implica presenciar la transformación de algún acontecimiento por medio del conflicto.

Personajes, diálogos y acotaciones serán expresión externa —y de una evidencia en el texto escrito— de un mecanismo que busca conmover a su público. Entonces podemos decir que el teatro se vale de diversos estímulos para generar una respuesta emotiva, intelectual o de movimiento físico.

Otro factor que lo distingue de los otros dos géneros es el tiempo en que puede consumirse. Mientras que la poesía puede apreciarse en unos minutos, la novela se lee en varios días, y el teatro exige, cuando está representado, que se le preste atención en un lapso aproximado de dos o tres horas.

Sin embargo, uno de los aspectos que lo aleja completamente de la narrativa es, justamente, la ausencia del elemento primordial de aquella: la figura del narrador. En el teatro se muestra. Y este *mostrar* es lo que harán los actores cuando caractericen a sus personajes, pues ellos, en el lapso en que sucede la obra, "serán" los personajes. Al menos esa es la convención que asumiremos como público.

A diferencia de cuando nos cuentan una curiosidad (un principio narrativo), el drama es un asomarse a la vida ajena, como cuando se presencia por accidente una pelea a través de una ventana. En ese instante no nos narran los elementos en pugna, los observamos con nuestros propios ojos y sacamos nuestras conclusiones al respecto.

En suma, el texto dramático implica toda una operación para que podamos mirar un hecho como si ocurriera frente a nosotros, reaccionemos a ello y, por haber apreciado el trayecto de una transformación humana a través de una estilización, nos llevemos un sentido de la vida que se nos mostró.

4 *Vid*. Bentley (1988), Kitto (2018), Hernández (1997, 2011, 2015), Martínez (1998, 2021).

EL DIÁLOGO NO HACE AL DRAMA

Un texto, como cualquier organismo creativo, posee un objetivo. Para lograr dicho objetivo se vale de diversos medios. Este objetivo tiene varias capas de comprensión. Uno es el que se refiere al ámbito general: la narrativa posee un propósito, la poesía otro y el teatro, en consecuencia, otro. A estos sistemas con propósitos diferenciados se les llama géneros literarios. Dentro de cada género literario, un texto puede poseer, a su vez, otras metas. En la dramática se distingue la tragedia, la comedia, la farsa, el melodrama, la pieza, la obra didáctica y la tragicomedia. Cada uno de estos géneros dramáticos posee un matiz, una intención particular, dentro del propósito general del teatro: mostrar una estilización de la vida con intensidad.

Para hablar de los aspectos generales del drama, comencemos por lo siguiente: dos personas podrían tener el cabello del mismo color, la misma estatura e idéntica complexión; no por ello estas dos personas serían la misma. En apariencia, coinciden sus características externas, pero si uno las escuchara, conviviera algún tiempo e interactuara en diversas circunstancias con ellas, seguramente observaría que cada una posee sus propios intereses. Lo mismo sucede con un texto literario.

Los textos dramáticos, al nivel de sus características externas, poseen una serie de signos que ya son parte del formato teatral: diálogos, nombres de personajes y acotaciones. Mas no nos dejemos llevar por las apariencias, pues un texto podría estar escrito de forma dialogada, con la separación de quienes hablan, y no ser dramático, como es el caso *El cantar de los cantares* o los *Diálogos* de Platón. O podría ser que un texto no tuviera diálogos ni señalamientos de personajes, incluso pudiera ser que un acontecimiento dramático no estuviera escrito sobre papel y aun así ser teatral.

¿En dónde radica entonces la pericia de este asunto? En los componentes internos. Un texto teatral es una estructura de transformación que se realiza a través de una *acción dramática*, la cual está compuesta por el *deseo* de un personaje, la *oposición* a este deseo —estas dos fuerzas contrapuestas hacen el *conflicto*— y la *decisión* que el personaje toma ante el conflicto.

Pongamos, por ejemplo, el caso de un rey que desea encontrar al asesino del rey anterior, pero todo resulta que el asesino es él (conflicto), por lo que decidirá comprobar a toda costa que ese crimen no fue fruto de su acción (*Edipo rey*, de Sófocles); o de un joven que quiere estar con la chica de la que repentinamente se enamoró, pero, además de pertenecer a una familia enemiga, el muchacho asesina al primo de ella (conflicto), por lo que decide ponerse en manos de un señor que empeorará las cosas (*Romeo y Julieta*, de Shakespeare).

La decisión que un personaje toma como resultado de su circunstancia revela su carácter, o sea, su forma de ser, y, junto con ello, la manera en que observa la vida. El diálogo es sólo la superficie.

LA ESENCIA ESTÁ EN EL ACTO

Cuando estamos ante una obra dramática lo esencial está, lejos de lo que comúnmente se repite, en la estructuración temática o emotiva que los dramaturgos logran alrededor de una decisión (el acto) que un personaje toma ante el conflicto.

Esta salvedad es de suma importancia para la comprensión del texto dramático, distinguiéndolo de lo literario justamente por su función: la develación por medio del acto. ¿Develación de qué? El diálogo, lo dicho, las palabras.

En el drama, el diálogo comprende la primera y más evidente de sus dimensiones: la *mítica*[5]. Esto se refiere a aquella zona donde las cosas dan la apariencia de ser algo sin ser necesariamente lo que expresan, pues en realidad, tras un velo adornado (lo mítico), se esconde lo sustancial, lo trascendente. Esto último conforma la otra dimensión, la de lo real, donde yace aquello que, pese a estar frente a nosotros, pasa completamente desapercibido: el acto. De ahí que la finalidad última de un drama sea la percepción nítida e irrevocable de las acciones humanas.

Un ejemplo muy claro es el de *Antígona*, de Sófocles. Cuando su hermana Ismene le pregunta por

5 Fernando Martínez Monroy distingue tres planos de acción dentro del texto dramático; cuando se refiere a la dimensión mítica, menciona: "En este plano se nutren las *justificaciones* de los personajes para actuar o para no hacerlo, o para hacerlo de una manera y no de otra" (2021: 43).

qué insiste en enterrar a Polinices, a sabiendas de la prohibición de Creonte, Antígona da una justificación mítica: lo hace por amor al hermano y por honrar a los dioses. Basta hacer una observación puntual de la obra para percatarse de que esa no es la causa real, para darse cuenta de que lo que está viviendo Antígona es una situación extrema, suma de una serie de factores familiares y de un carácter convulso, y que ella, en su visión —tal y como hubo realizado Yocasta en su desesperación— concibe como única salida el suicidio. El acto silencia la palabra y nos deja un sinsabor cuando recordamos las siguientes líneas de la protagonista: "Mi persona no está hecha para compartir el odio, sino el amor" (Sófocles, 2015: 156).

Pasa lo mismo cuando analizamos la trayectoria de Edipo y la de Romeo, el de Shakespeare: ellos, en el momento de mayor caos, culpan al destino de sus situaciones. Y, de hecho, gran parte de la crítica literaria les ha creído; de modo que han interpretado la justificación como la causa, sin tener en cuenta que: *1)* un personaje jamás, en primera instancia, observará con plena claridad lo que él hace, *2)* por lo general, el personaje señalará la causa de lo que le sucede fuera de él mismo, y *3)* el personaje dará, por mero instinto de defensa, una explicación mítica de lo que le sucede.

La palabra miente. Mas es de aclarar que los personajes no van a mentir por mala fe. Vaya, habrá quienes sí: ahí están Yago, de *Otelo*, o don García, de *La verdad sospechosa*, quienes, por rasgo de carácter, mienten debido a una inteligencia mal enfocada o por una compulsión defensiva. Pero la mentira, en el sentido de justificación mítica, nace como un consuelo ante lo catártico de la verdad. Y es esta verdad lo que devela la estructura dramática, lo que separa y muestra el teatro, pues de otro modo se nos confunde en la vida.

De ahí que nosotros, público o lectores, sintamos también un conflicto: quisiéramos creer en las palabras consoladoras, pero hemos observado los actos. Nuestro juicio está dividido y la experiencia se hace presente.

Creer en lo que dicen los personajes sin observar sus acciones es el primer paso para la tranquilidad. Pero el teatro no está hecho para tranquilizar, sino para complejizar. Serán, pues, las acciones puras, en contraste con las justificaciones, las que guiarán el camino de la comprensión.

REFERENCIAS

Aristóteles. (1974). *Poética*. Trad. de Valentín García Yerba. Madrid: Gredos.

Bentley, E. (1988). *La vida del drama*. México: Paidós.

Hernández, L. (1997). *Beckett, sentido y método de dos obras*. México: FFYL/UNAM.

———— (2011). *Los frutos de Luisa Josefina Hernández: aproximaciones, escritos de teoría dramática*. México: UNAM.

———— (2015). *La mirada crítica de Luisa Josefina Hernández: reseñas de crítica teatral y literaria. Artículos misceláneos*. México: Paso de Gato.

Kitto, H. (2018). *Tragedia griega. Un estudio literario*. México: CUEC/UNAM.

Knowles, J. (1980). *Luisa Josefina Hernández: Teoría y práctica del drama*. México: UNAM.

Martínez, F. (enero-mayo, 1998). Apuntes para un modelo de análisis dramático: *La casa de Bernarda Alba,* una "tragedia de carácter". *La colmena,* (17), 5-18.

———— (2021). *Los sistemas generales del mecanismo dramático. Hacia una teoría del* Estilo *como una herramienta para el estudio y comprensión del Drama*. Ciudad de México: Universidad Internacional de la Rioja.

McKee, R. (2009). *El guión. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Barcelona: Alba.

Sófocles. (2015). *Tragedias*. Madrid: Gredos-RBA.

EL LIDERAZGO ACADÉMICO Y EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN,

DEL APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO EN EL ENTORNO DE LA NUEVA NORMALIDAD

Héctor Manuel González Pérez
hectormanuel.gonzalez@cch.unam.mx

RESUMEN

El tema principal del presente artículo es el papel del profesor como líder en esta nueva normalidad, con la finalidad de fomentar el desarrollo de los aprendizajes y el rol que ejerce en los estudiantes y en su práctica académica. Además de comprender las necesidades y los problemas a los que se enfrentan los actores de la educación, los cuales deben estar dotados de recursos esenciales y pertinentes para el dominio de las TIC y las TAC.

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 algunas excepciones, como la distribución de alimentos y medicamentos o los servicios de salud y los canales de distribución de productos primarios, necesarios en la economía mundial que no se pueden detener.

En el caso de la enseñanza, el papel de un verdadero líder es indispensable dentro del ámbito académico para fomentar el desarrollo de los aprendizajes de los Planes y Programas de Estudio, y no se está refiriendo al líder como quien guía a las grandes masas de población, sino al líder que es reconocido por su prestigio y arraigo sobre los demás en la dimensión de la educación; más puntualmente, al liderazgo que ejerce o debe ejercer sobre sus estudiantes, y en el ámbito de la academia en el diseño, operación y evaluación de los planes propios de la pedagogía aplicados didácticamente en los espacios áulicos. Hoy en día, es necesario impulsar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), además de comprender las necesidades de los principales actores y los de la institución educativa en el contexto de la pandemia; sin embargo, muchos profesores y estudiantes no cuentan con las capacidades y los recursos suficientes para integrarse a una nueva modalidad en el ámbito de la educación.

Actualmente, cada profesor y estudiante deben estar dotados de recursos que son pertinentes en este *statu quo*, ya que el docente deberá considerar que para ser un buen líder debe dominar las TIC aplicadas a las TAC, desarrollando sus competencias ya adquiridas antes de la pandemia, con el agregado de la potencialización y uso de los sistemas computacionales aplicados a redes de comunicación (como el internet en sus diversas modalidades). El liderazgo que desarrollen los profesores está en función directa con las capacidades y competencias de los estudiantes para que, en esta nueva normalidad, el poder de adaptación de ambos actores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y así logren la eficiencia requerida para cubrir los objetivos institucionales y operativos. En este sentido, se plantea en la Misión y filosofía del Colegio que:

> [...] el CCH busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer *liderazgo* con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales. (CCH, 2021)

La resistencia al cambio tiene diversos aspectos, algunos de ellos tienen injerencia en lo económico, ya que ha sido necesaria la adquisición de

infraestructura que cubra las necesidades para el buen funcionamiento del sistema educativo. Evidentemente está muy cercano el fenómeno de la adquisición de las competencias requeridas, observándose que para algunos docentes y muchos estudiantes el cambio llegó sorpresivamente, pero gradualmente se han ido adaptando para cubrir las carencias y evitar el rezago, incluso la deserción.

Algunos han tomado como estrategia acudir a locales comerciales a contratar servicios de internet, otros comparten sus dispositivos electrónicos con familiares y amigos, pero también se ha observado que una mayoría cuenta con el equipo necesario para el uso de internet. Por lo anterior, se infiere que quien tenga el dominio y acceso a los elementos necesarios para el manejo y buen uso de la información y sus dispositivos para obtener una comunicación eficiente en este ámbito y en muchos otros logrará un liderazgo que transmita confianza, seguridad, empatía e influencia en quienes interactúan con ellos.

En este sentido, quien es líder en la actualidad debe tener una autoridad y habilidad técnica y operativa. La autoridad técnica se tiene debido al prestigio y la capacidad que dan ciertos conocimientos teóricos o prácticos que una persona posee en determinada materia, y la habilidad operativa es aquella que se ejerce o da facultad para decidir sobre determinadas acciones, obviamente estas decisiones deben ser respetadas y de algún modo obedecidas por otras personas, lo anterior converge en una autoridad personal que es aquella que se posee en razón de las cualidades éticas, morales, sociales y psicológicas que hacen que se adquiera una influencia indiscutible sobre los demás, lo que prácticamente se identifica con el liderazgo (Reyes, 1971).

Respecto a la educación, se ha tenido la necesidad de utilizar distintos medios de comunicación virtuales, en especial plataformas como Zoom, Meet, Clasroom, Teams, entre otras; principalmente en los sectores de la docencia, la profesionalización y 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 medio superior, en el cual se ha observado la necesidad de la inducción e instrucción académica en los padres de familia para el apoyo a los hijos, paradójicamente, muchas veces ellos capacitan a sus padres, por pertenecer a una generación familiarizada desde temprana edad en las TIC y las TAC, lo que ha dado lugar a la tecnificación en gran parte de la población del país.

En las naciones de América Latina es necesario evolucionar al progreso eficiente en diferentes ámbitos, siendo uno de los más importantes el de la educación, en especial los encausados 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 hay 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 México, hasta el 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; como contrapeso, están las deliberaciones dictadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) —instancia supranacional dependiente de la ONU—, cuya función primordial es el desarrollo de la educación y la cultura consideradas como derechos y bienes comunes para todos los países del mundo (Delors, 1997). Concerniente a esta situación, es prudente poner en marcha nuevos mecanismos en América Latina para implementar tendencias distintas a las encauzadas por el neoliberalismo, que dan como resultado una sobre especialización en la docencia, la baja en la demanda de empleos y el decremento o estancamiento de los salarios, con una consecuente tendencia hacia la pobreza.

La UNESCO plantea el tema de aplicar reformas a la educación, para ello ha pretendido llevar a cabo la asociación (en lugar de disociación) de la vida académica con la vida productiva, ya que los instrumentos por donde se promueven las TIC y las

TAC son los mismos en el ámbito del trabajo, el autoempleo y los negocios en esta nueva normalidad. Por esta razón, se enfatiza que esta iniciativa contempla la posibilidad de que el ciclo de bachillerato a nivel nacional constituya no sólo el requisito académico previo para cursar las diferentes licenciaturas universitarias, sino también un periodo de aprendizaje que combine el estudio en las aulas y en los laboratorios, con el adiestramiento en los talleres y en los centros de trabajo (Zacaula, 1996).

Actualmente, el discurso oficial se centra 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 el ámbito de la educación es el discurso pedagógico cada vez más progresista, que incorpora nuevas maneras de enseñar, de aprender, de aplicar lo aprendido, de evaluar y de relacionarnos mediante las TIC y las TAC, cada vez más relevantes en cuestiones académicas por el contexto ya mencionado.

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 al equilibrio de intereses entre la clase trabajadora y la patronal, pues con el internet como herramienta de comunicación educativa, se socializa cada vez más la información, la capacitación, la formación y el conocimiento en general.

Una de las necesidades primordiales y urgentes es alcanzar un cambio de paradigma en 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 debe incluir al 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 y es, en muchas ocasiones, una educación basada en la imposición de la enseñanza tradicional donde en ocasiones se utiliza de manera deficiente el sistema de evaluación; para ejemplificar, tenemos los exámenes, los instrumentos tradicionales más visibles en la evaluación escolar, porque no son usados para identificar fallos y aciertos, sino para sancionar a los estudiantes.

Por lo anterior, es necesario hacer una adaptación apremiante en las prácticas académicas, que incluya factores dentro de la planeación, la operación y la evaluación y, por ende, en los modelos educativos. Debido a la resistencia al cambio, cuando se propone cualquier modificación al modo de educar en beneficio del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, lo primero que debe hacerse es un consenso social mediante un diagnóstico que cuestione a los grupos de docentes, principalmente sobre su opinión referente a la nueva normalidad con las tecnologías mencionadas, como: ¿qué es necesario modificar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje?, ¿qué se considera que debe cambiar o quedarse en este proceso educativo?, ¿qué opciones de mejora para la educación actual se proponen?, entre otros cuestionamientos.

Presenciamos un enfoque en el que la nueva modalidad a distancia ha mostrado la necesidad de hacer las planeaciones, operaciones y evaluaciones de manera virtual, sin tener los beneficios de la clase con las prácticas educativas presenciales en las instalaciones del aula, el taller o el laboratorio, con las relaciones humanas próximas entre estudiantes y maestros.

En las condiciones de confinamiento ya se están modificando y adaptando las formas 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 estudiantes, ya que es donde se corresponden, se activan y se fortalecen los conocimientos y las habilidades, propiciando el desarrollo de las prácticas relacionadas con los aprendizajes, así como los principios y los valores que promuevan actitudes favorables para un desarrollo social y un crecimiento económico sustentable, porque todos aquellos estudiantes 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, es en este proceso que los docentes también aprenden inmersos en este sistema educativo.

Si se apuesta por una educación a distancia y, en cierto sentido, si 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 virtual y 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 en este contexto. En este sentido, expresa Dale Carnegie:

> [...] los líderes son definidos y juzgados por su manera de responder a una crisis. Cuanto peor sea la crisis, más importante será la conducta del líder [...] Podemos considerar que una crisis es una amenaza genuina que es necesario enfrentar, pero también podemos darnos cuenta de que es una oportunidad para practicar el dominio del liderazgo. (2018: 303)

Lo que se debe procurar es la potenciación de la educación a distancia, considerando la multiplicidad de factores por abarcar y la formación de profesores deberá ser válida, sistemática, confiable, constante y permanente, a pesar de las contingencias, como la sanitaria. En este sentido, los niveles medio superior y superior deberán seguir estando a la altura de las aspiraciones, expectativas y necesidades demandadas por la sociedad mexicana para el siglo XXI; esto sólo será posible cuando sus estudiantes y egresados adquieran los cuatro pilares 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 TIC) que les permitan llevar a cabo una adecuada planeación didáctica, donde establezcan metodologías, herramientas e instrumentos en educación de forma híbrida.

Haciendo énfasis en el liderazgo, en el marco de este nuevo contexto, quienes dominen más el conocimiento y las habilidades enmarcadas en las TIC y las TAC (ya sean estudiantes o profesores) serán quienes se convertirán en líderes por su capacidad estratégica en el ámbito de la comunicación para la dinámica transformación de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje actualmente. Como lo expresa Dale Carnegie (2018):

> [...] veremos cómo los líderes aprovechan al máximo los momentos prósperos y cómo sobreviven incluso a los reveses más grandes [...] (p. 13)

> [...] los líderes fieles al estilo "mandar y controlar" que intentan hacernos cumplir reglas aparentemente irrelevantes y arbitrarias ya no tienen éxito. Lo que necesitamos es un nuevo tipo de líder: un líder que pueda inspirar y motivar a otros dentro de este mundo virtual. (p. 10)

Los modelos educativos se deben entender como el vínculo entre el mundo escolar, social, cultural, político, histórico y económico; en el ámbito de este último, es fundamental el laboral u ocupacional para que los estudiantes desarrollen sus capacidades profesionales, estimulando la estrategia de *aprender a aprender* y aprender haciendo, ya que sólo a través de una mejor formación académica y para el trabajo, se tendrá acceso a mejores posibilidades de desarrollo y bienestar.

REFERENCIAS

Carnegie, D. (2018). *Maestría en liderazgo*. México: Penguin Random House.

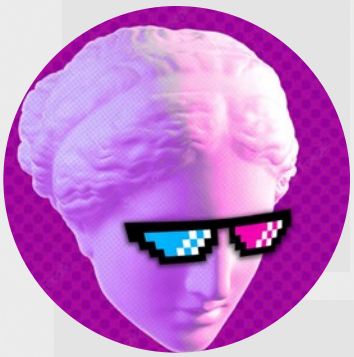
Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Francia: Dower-UNESCO.

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

Reyes Ponce, A. (1971). *Administración de empresas. Teoría y Práctica*. México: Limusa-Wiley.

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.

CCH. (2021). Misión y Filosofía. Disponible en: https://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia#:~:text=El%20CCH%20busca%20que%20sus,resolver%20con%20ello%20problemas%20nuevos.



CONTRAPUBLICIDAD Y CRÍTICA AL CONSUMISMO. UNA EXPERIENCIA DESDE EL AULA

Guido Peña Reyes
gpena@up.edu.mx

RESUMEN

En este artículo se comparte la experiencia obtenida a partir de una estrategia didáctica aplicada en un grupo de bachillerato, en la que se cuestionaron los valores del consumismo que promueve la publicidad y se elaboró un anuncio contrapublicitario como respuesta crítica y creativa.

INTRODUCCIÓN

La publicidad es un discurso social que no sólo vende productos, bienes o servicios, sino también se ha convertido en una eficaz herramienta de transmisión ideológica que determina valores, actitudes y visiones del mundo de los consumidores.

Por ello, la lectura cabal del texto publicitario no sólo debe comprender aspectos formales, sino, y sobre todo, extenderse al análisis crítico de su discurso, pues, como postula Lomas, la promoción de las competencias comunicativas en el aula está obligada a ir más allá del aprendizaje de técnicas y estrategias que favorezcan la comunicación pragmática; también tiene el imperativo de incluir los efectos culturales de los textos, "para fomentar una conciencia crítica contra los usos y abusos de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, del menosprecio, de la injusticia, de la ocultación y de la mentira" (2016: 42). De esta forma, la educación lingüística debe plantearse entre sus finalidades promover en el alumnado una actitud crítica ante la utilización del lenguaje al servicio de las ideologías.

A partir de esa convicción se diseñó y aplicó una estrategia didáctica para la asignatura Lengua Española, correspondiente al cuarto grado de bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), en cuya quinta unidad, dedicada al texto icónico-verbal, se aborda el anuncio publicitario, a fin de que el alumnado se cuestionara sobre el consumismo promovido por la publicidad y conociera respuestas críticas y creativas a éste, como el consumo responsable y la contrapublicidad. El producto resultante de esta estrategia fue un anuncio contrapublicitario elaborado por los propios alumnos, que exhibieron ante el grupo.

En este artículo se describe la estrategia aplicada en un grupo de veinticinco alumnos de cuarto grado de la Preparatoria Panamericana, una institución privada con población exclusivamente varonil, incorporada al plan de estudios de la ENP, con el propósito de compartir la experiencia a otros docentes interesados en adaptarla a sus clases.

CONSIDERACIONES PREVIAS

Para el diseño de esta estrategia se tomaron en cuenta los aspectos siguientes:

- **La población-objetivo,** en este caso adolescentes de entre quince y dieciséis años, en proceso de conformación de su identidad y deseosos de compartir sus inquietudes, opiniones e intereses.
- **El perfil de grupo,** cuyos integrantes están habituados al trabajo colaborativo fluido y responsable.
- **La consonancia con el enfoque comunicativo,** es decir, emplear textos auténticos de la vida cotidiana y partir de situaciones reales para la promoción de las destrezas comunicativas.
- **La importancia de conectar los aprendizajes con la cotidianidad del alumnado,** a fin de que contribuyan a conocer, explicar y mejorar su realidad.
- **Los conocimientos previos de los destinatarios,** que en sesiones anteriores ya habían analizado la intención persuasiva, la estructura, los recursos verbales e icónicos, los elementos paraverbales, así como las visiones del mundo de la publicidad.

OBJETIVOS

- Estimular actitudes críticas frente al consumismo y sus implicaciones en los ámbitos social y medioambiental.
- Analizar los valores, las actitudes y las visiones del mundo consumistas que proyecta la publicidad de manera explícita e implícita.
- Reconocer el consumo responsable y la contrapublicidad como respuestas críticas y creativas ante el consumismo.
- Elaborar un anuncio contrapublicitario que denuncie la ideología consumista y las prácticas contrarias al consumo responsable.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

La estrategia "Consumo responsable y contrapublicidad" se desarrolló en siete sesiones de cincuenta minutos cada una, durante las cuales el grupo trabajó en equipos de cinco integrantes cada uno.

Sesión 1: Consumismo y felicidad

Debido a que la publicidad no sólo promueve un producto, bien o servicio, sino también una visión del mundo, con sus particulares valores sociales, éticos y personales (Aguaded Gómez, 1996: 121), se acotaron la cosmovisión de este tipo de discurso social al fenómeno del consumismo, entendido como "la adquisición, por una parte sustancial de la población, de bienes que obviamente no son necesarios para su subsistencia (...) y que juegan un papel importante en la construcción de una identidad personal" (Cristoffanini, 2006: 93).

En las sociedades actuales, el consumismo se ha convertido en un fin en sí mismo y, según Rodríguez Martínez (2021: 29), en "casi una religión (...) Las falsas necesidades, la publicidad y la obsolescencia programada son los inductores; los consumidores, sus protagonistas (...) Comprar, usar, tirar y vuelta a empezar: el hábito consumista ha quedado instalado sin apenas oposición". La consecuencia de este ciclo es la deshumanización del individuo contemporáneo que deposita su felicidad, ya no lo que *es*, sino de lo que *tiene*, con la consecuente insatisfacción vital que produce esa actitud materialista y hedonista.

A la alienación del sujeto actual, propia de esta dinámica frenética e irracional de *comprar/usar/tirar,* se suman otros problemas, como la acumulación de recursos en países desarrollados, en desmedro de otros más pobres, y el daño al planeta, causado por la explotación de los recursos naturales y la contaminación del medioambiente en la generación y el desecho de los productos (Rodríguez Martínez, 2021: 29).

Por ello, como sugiere Aguaded Gómez,

> los alumnos desde la escuela pueden analizar el producto que se anuncia y su utilidad para el comprador, pues a veces no es el producto en sí lo que se ofrece, sino la felicidad que se alcanza cuando se adquiere. Mediante la publicidad se nos hace creer que al comprar ciertos productos se nos garantiza el éxito, la distinción de clase, la admiración de los que nos rodean, la libertad, el amor de la pareja, el poder [...] En definitiva, la felicidad. (1996: 122)

Imagen 1

En consonancia con esa sugerencia, el primer momento de la estrategia didáctica consistió en reflexionar sobre la relación entre consumismo y falsa felicidad. Para ello se pidió a los equipos que discutieran en torno a la siguiente cuestión: "Definan qué es para ustedes la felicidad y qué la determina". El secretario de cada equipo anotó la conclusión a la que llegaron sus integrantes y luego la compartió al resto del grupo, a fin de establecer a una puesta en común.

Luego, se proyectó en el aula el cortometraje animado *Happiness* (2017), de Steve Cutts, sobre un roedor cuya búsqueda de la felicidad en una sociedad de consumo desmesurado desemboca en la depresión y la alienación. Tras el visionado de este material, se propuso a los equipos discutir en torno de estas cuestiones:

- ¿Por qué el cortometraje se titula "felicidad"?
- ¿Qué se critica en él?
- ¿Qué características tienen las relaciones sociales que se representan?
- ¿Qué visión del trabajo se ofrece al final del cortometraje?
- Tras el visionado del cortometraje, ¿qué cambios realizarían a la definición de felicidad que construyeron anteriormente?

El secretario del equipo escribió las conclusiones, que luego se compartieron al resto del grupo. Al final, el profesor estableció una puesta en común.

Sesión 2: Sociedad de consumo y creación de demanda

Un pilar que sostiene al consumismo es la llamada "creación de demanda"; esto es, la promoción de productos, bienes y servicios que no satisfacen las necesidades primarias, pero que se presentan como imprescindibles para el confort, el estatus social, el autorreconocimiento. En esa labor, la publicidad juega un papel fundamental, pues es la encargada de despertar el deseo por esas necesidades artificiales; sin embargo, como advierte García López (2017: 136), la satisfacción por ese deseo alcanzado es efímera, pues en cuanto el sujeto adquiere el producto o servicio aparece otro, pues el sistema requiere de una renovación incesante para reproducirse, con la consecuente sensación de insatisfacción permanente.

Para ilustrar cómo el mercado y la publicidad crean demandas de productos innecesarios se eligió el caso del agua embotellada. Para ello se pidió a los equipos que discutieran en torno a si consideran que el agua embotellada es una necesidad primaria o una necesidad creada, y que compartieran sus conclusiones al resto del grupo.

Posteriormente, se proyectó en el aula el documental *La historia del agua embotellada* (2002), del proyecto The Story of Stuff, en el que se explica cómo las embotelladoras estadounidenses crearon la demanda del agua envasada mediante una estrategia de mercado que incluyó el miedo (des-

Imagen 2

acreditar la inocuidad de la red de agua potable y advertir sobre supuestos riesgos a la salud con su consumo), la seducción (atribuir al producto un origen natural inexistente) y el engaño (ocultar el daño causado al planeta por los procesos industriales de las embotelladoras y el desecho de millones de botellas de plástico al medioambiente).

Tras el visionado de ese material, se requirió a los equipos que explicaran con sus propias palabras en qué consistió la estrategia de la industria para crear la demanda de agua embotellada y se les presentó la imagen 1, a partir de la cual se plantearon las cuestiones siguientes para su discusión en corrillos:

- ¿Qué cualidades se atribuyen al producto?
- ¿Mediante qué recursos icónicos, verbales y paraverbales se destacan esas cualidades?
- ¿Qué recurso expresivo predomina en el anuncio?
- ¿Qué visión del mundo se proyecta?
- Una vez que conocieron mediante el video los efectos adversos de la producción y el consumo de agua embotellada, ¿qué información oculta el anuncio? ¿La forma en que se presenta el producto corresponde a la realidad?

Imagen 3

Imagen 6

Finalmente, se solicitó a los equipos que escribieran una conclusión sobre cuál es la función de la publicidad en la sociedad de consumo actual y en la creación de demandas, la cual compartieron al resto del grupo en plenaria.

Sesión 3. Consumo responsable y contrapublicidad

La contrapublicidad es una técnica creativa de manipulación paródica de la propia publicidad comercial mediante la alteración de sus mensajes, que se propone reflexionar y cuestionar los fines ideológicos del discurso publicitario y transformar al consumidor de un espectador pasivo a un sujeto activo en sus decisiones y acciones (Sans Gual, 2018: 3). Consiste en reelaborar los mensajes publicitarios, respetando la presentación original, pero haciendo una crítica al producto o marca, ya sea por inutilidad, riesgo a la salud o historia oculta, cuestionando así la necesidad de su consumo (Sánchez Cardozo, 2016: 80).

Así, la contrapublicidad fomenta entre el alumnado actitudes críticas ante los usos y las formas de la publicidad, en lo relativo a la ideología que fomenta y difunde, así como los valores que proclama y exhibe con el pretexto de elogiar las cualidades de un determinado objeto, además de que estimula la creatividad. Asimismo, se fomenta el pensamiento crítico, entendido como "un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer" (Sánchez Cardoso, 2016: 79); es decir, se orienta a evaluar los enunciados (en qué creer) y las acciones (qué hacer).

Con el propósito de que los alumnos se formaran una idea de lo que es la contrapublicidad se mostró la imagen 2, en la que se parodia el mensaje que ya habían analizado en la sesión anterior; se les pidió que, con base en ella, explicaran qué entendían e infirieran sus características. Luego se les solicitó que consultaran la página "La contrapublicidad", del proyecto Media del Ministerio de Educación de España (s/f), a fin de que contrastaran esta información con las inferencias que construyeron en la actividad anterior y las enriquecieran con los elementos que consideraran relevantes.

En el recurso aludido se menciona que la contrapublicidad fomenta un consumo responsable, el cual se basa, a su vez, en dos principios: consumir menos y que lo consumido sea lo más sostenible y solidario posible; esto es, que a la hora de comprar no sólo se opte por lo estrictamente necesario, sino también se favorezca a empresas que respeten el medio ambiente, los derechos humanos y los principios de justicia social (Consejería de Salud y Familias de la Junta de Andalucía, 2020).

Por ello, se solicitó a los equipos que se documentaran en la página de internet de la Procuraduría Federal del Consumidor (Profeco) respecto de este modelo y que recuperaran los que consideraban sus principios más relevantes, para que luego compartieran sus hallazgos al resto del grupo y, finalmente, el profesor realizara una puesta en común.

Imagen 5

Sesiones 4 y 5: Creación de un anuncio contrapublicitario

Una vez que los alumnos se sensibilizaron respecto de los riesgos del consumismo y el papel de la publicidad en la creación de demandas, y que reconocieron el consumo responsable y la contrapublicidad como respuestas críticas, se encargó a los equipos el diseño y la exhibición de un anuncio contrapublicitario. Para ello se dividió el proceso en tres etapas: planeación, ejecución y presentación.

Respecto de la fase de la planeación, los equipos eligieron un sector productivo (vestido, alimentación, transporte, tecnología, etcétera) y una práctica comercial contraria al consumo responsable. Para ello se les mostró una tabla con ejemplos, aunque se les aclaró que éstos eran únicamente ilustrativos, por lo que podían decantarse por el asunto de su interés.

Tabla 1. Ejemplos de temas para trabajar en un anuncio contrapublicitario

Sector	Prácticas contrarias al consumo responsable
Vestido	• Empleo de tóxicos en las prendas • Violación a los derechos laborales en los procesos productivos • Estereotipos femeninos y masculinos en la publicidad
Tecnología	• Creación de demanda (aparición constante de "novedades") • Obsolescencia programada • Repercusión de los desechos en la salud y el medioambiente
Alimentos	• Ultraprocesados • Productos chatarra • Despilfarro alimentario • Abusos de la industria a productores
Transporte	• Contaminación ambiental y auditiva • Culto a la velocidad • Visiones del mundo asociadas a los automóviles (estatus, lujo, confort...)
Energía	• Contaminación en los procesos de generación • Derroche

Posteriormente se les encargó documentarse en fuentes confiables sobre los efectos negativos a la salud, la sociedad o el medioambiente de la práctica elegida. Los alumnos ya conocían los criterios para considerar confiable una fuente, pues ese aspecto se abordó en una unidad anterior dedicada

a la monografía, por lo que esta tarea no les representó mayor dificultad.

Luego, acotaron esa práctica a un aspecto específico, a fin de que su anuncio contrapublicitario no transmitiera un mensaje demasiado general o vago. Se les mencionó el caso de la industria de las botanas, que asegura que sus papas fritas sólo tienen tres ingredientes (papas naturales, aceite vegetal y sal); sin embargo, de acuerdo con un análisis de la asociación El Poder del Consumidor (2021), se trata de un producto alto en calorías y bajo en nutrientes que contribuye al sobrepeso y la desnutrición de los consumidores. Esta idea se ejemplificó con la imagen 3.

Una vez que se tuvieron claros los puntos anteriores, respondieron a las cuestiones siguientes:

- ¿Cuál será la intención de su anuncio?
- ¿A qué público irá dirigido? ¿Por qué escogieron ese tipo de público?
- ¿Cuál es el mensaje que transmitirán?
- ¿Cómo transmitirán ese mensaje? ¿Mediante qué recursos verbales, icónicos y paraverbales?

Imagen 4

Finalmente realizaron un esbozo de su anuncio conforme a la estructura típica de este tipo de texto (mensaje verbal, mensaje icónico, eslogan y logotipo), con las particularidades del lenguaje publicitario (recursos expresivos, juego de palabras, registro lingüístico adecuado al destinatario, etc.) y procurando que los elementos paraverbales (empleo de colores, variedad tipográfica, disposición espacial) reforzaran la intención y el mensaje.

Estos esbozos recibieron una retroalimentación del profesor. Un problema detectado en esa revisión es que varios anuncios se inscribían en el ámbito de la propaganda más que de la contrapublicidad; es decir, disuadían respecto del consumo del producto en vez de "persuadir" a su consumo destacando sus defectos. Por tanto, hubo necesidad de enfatizar al grupo que la contrapublicidad es una publicidad paródica; esto es, utiliza los mismos recursos de ésta, pero destaca los aspectos ocultos del producto, en vez de sus supuestas bondades, para concienciar al destinario sobre la pertinencia de su adquisición.

Tras recibir las observaciones a sus esbozos, los equipos diseñaron, con ayuda de una herramienta tecnológica de su elección (como Canva o Gimp), su producto final, con dimensiones equivalentes a una hoja carta, ya sea horizontal o vertical.

Sesiones 6 y 7: Exposición de los productos

Cada equipo proyectó al resto del grupo su anuncio contrapublicitario (que enviaron al profesor en formato PDF) y expusieron, con apoyo de dos o tres diapositivas, los hallazgos más relevantes de su indagación sobre los efectos negativos a la salud, la sociedad o el medioambiente del sector y la práctica elegidos. El resto del grupo comentó mediante participaciones libres el trabajo de sus compañeros y planteó preguntas al equipo expositor. Al final, cada equipo recibió la retroalimentación del profesor, quien con base en una rúbrica (tabla 2) evaluó sus productos e inquirió a los integrantes del equipo sobre su experiencia en esta tarea.

Los productos finales destacaron por su originalidad y creatividad. Entre los trabajos más sobresalientes se encuentran uno que cuestionó el lucro con los datos personales de la empresa Meta, de Mark Zuckerberg, que administra las redes sociales

Facebook, Instagram y WhatsApp (imagen 4); otro que denunció la explotación laboral en las fábricas que confeccionan las prendas de las marcas populares en la juventud, como Forever 21 (imagen 5), y uno más que advirtió sobre la creación de demanda de Apple mediante su producto estrella, el teléfono iPhone, del que se lanza una nueva versión constantemente, a pesar de que la anterior aún es funcional, para estimular en el consumidor la adquisición frecuente de ese dispositivo (imagen 6).

Tabla 2. Rúbrica para la evaluación de un anuncio contrapublicitario

Criterio	Logrado (5)	Por lograr (3)	No logrado (0)
Intención Crítica a prácticas contrarias al consumo responsable	Se critica claramente una práctica contraria al consumo responsable	Se sugiere una crítica a una práctica contraria al consumo responsable, pero ésta no es tan clara o contundente	No se reconoce una crítica a una práctica contraria al consumo responsable
Estructura Mensaje icónico, mensaje verbal, eslogan y logotipo	Contiene todos los elementos estructurales del anuncio publicitario	Falta algún elemento estructural del anuncio publicitario	Faltan dos o más elementos estructurales de un anuncio publicitario
Lenguaje publicitario Recursos expresivos, juegos de palabras, registro…	Se recurre a por lo menos dos recursos del lenguaje publicitario para dotar al mensaje de originalidad, creatividad y expresividad	Se recurre a sólo un recurso del lenguaje publicitario para dotar al mensaje de originalidad, creatividad y expresividad	No se recurre a ningún recurso del lenguaje publicitario para dotar al mensaje de originalidad, creatividad y expresividad
Recursos paratextuales Empleo de colores, juegos tipográficos, disposición espacial… que refuercen la intención y el mensaje	Se emplean diversos recursos paratextuales para reforzar la intención y el mensaje	Se emplean pocos recursos paratextuales para reforzar la intención y el mensaje	No se emplean recursos paratextuales para reforzar la intención y el mensaje

EVALUACIÓN

A lo largo de la estrategia los equipos generaron las evidencias de aprendizaje siguientes:

- Conclusiones de la discusión en equipo respecto de la pregunta: "¿Qué es para ustedes la felicidad y qué la determina?".
- Cuestionario sobre el cortometraje animado *Happiness*.
- Conclusiones de la discusión en equipo en torno a la pregunta: "¿Consideran que el agua embotellada es una necesidad primaria o una necesidad creada?".
- Explicación sobre la creación de demanda tras ver el documental *La historia del agua embotellada*.
- Cuestionario para el análisis del anuncio del agua embotellada Sta. María.
- Conclusiones sobre cuál es la función de la publicidad en la sociedad de consumo actual y en la creación de demandas.
- Resultados de sus inferencias, a partir de un anuncio contrapublicitario, sobre qué entienden por contrapublicidad y cuáles son sus características, las cuales se debieron enriquecer con la lectura posterior de la página "La contrapublicidad", del proyecto Media.
- Reporte de la investigación en la página de internet de la Profeco sobre qué es el consumo responsable y qué principios defiende.
- Cuestionario para la planeación de un anuncio contrapublicitario.
- Realización de un esbozo de un anuncio contrapublicitario.
- Diseño de un anuncio contrapublicitario con ayuda de una herramienta tecnológica.
- Elaboración de dos o tres diapositivas con los hallazgos más sobresalientes de la investigación que sustento su contrapublicidad, así como las fuentes que se consultaron.
- Presentación ante el grupo de su anuncio contrapublicitario y su sustento.

CONCLUSIONES

Los docentes de asignaturas lingüístico-literarias nos encontramos ante el imperativo de aunar la promoción de las habilidades comprensivas y expresivas con el fomento de una actitud crítica en el alumnado respecto a los usos ideológicos de los discursos, a fin de que no sólo se desvelen y reconozcan dichos usos, sino también se contribuya desde el aula con propuestas que respondan creativamente a ellos.

En un mundo caracterizado por la sobreexposición de información a través de la internet y las redes sociales; con generaciones altamente tecnologizadas, pero en muchos casos inermes ante los peligros de la mentira y la manipulación de los discursos hegemónicos transmitidos por los mass media, y ante la alienación del sujeto contemporáneo inmerso en una sociedad de consumo deshumanizante, se vuelve obligatorio que la educación lingüística estimule en el alumnado lo que Carlos Lomas (2016: 32) llama la *emancipación comunicativa;* esto es, la promoción de una competencia mediática que analice e interprete críticamente de los textos de los *mass media* y la formación de una conciencia crítica frente a las visiones del mundo ideologizadas que transmiten.

Mediante estrategias didácticas integrales, que movilicen los aprendizajes previos de nuestro alumnado, pongan en juego las diversas habilidades comunicativas, presenten situaciones reales y estimulen el trabajo colaborativo, es posible lograr esa simbiosis entre educación lingüística e interpretación crítica del mundo.

La experiencia con la estrategia compartida en este artículo es que cuando al alumnado se le presentan retos cognitivos, se le enfrenta a problemas de su cotidianidad, se le estimula al trabajo cooperativo y se le reconoce su libertad para expresarse, la respuesta es entusiasta y comprometida, con resultados sobresalientes respecto de los objetivos planteados de estimular actitudes críticas frente al consumismo y generar respuestas creativas frente a ésta.

De esta forma, nuestras asignaturas pueden convertirse en espacios desde los cuales el alumnado ponga sus destrezas comunicativas al servicio de la construcción de un mundo más consciente, justo y equitativo. En esa labor, sin duda, nuestra juventud tiene mucho que decir y aportar.

REFERENCIAS

Aguaded Gómez, M. C. (1996). La publicidad: poderosa arma de la sociedad consumista. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación,* (6), pp. 121-122.

Consejería de Salud y Familias de la Junta de Andalucía. (2020). ¿Qué es el consumo responsable? *Consumo Responde*. Disponible en: https://www.consumoresponde.es/art%C3%ADculos/que_es_el_consumo_responsable

Cristoffanini, P. (2006). La cultura del consumo en América Latina. *Sociedad y Discurso,* (10), pp. 92-108.

Cutts, S. (2017). *Happiness* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=e9dZQelULDk

El Poder del Consumidor (2021). "Radiografía de... Sabritas Original". Disponible en: https://elpoderdelconsumidor.org/2021/08/radiografia-de-sabritas-original/

García López, J. (2017). Publicidad, necesidades y decrecimiento. Hacia una comunicación publicitaria menos comercial. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación,* (134), pp. 127-142.

Lomas, C. (2001). La estética de los objetos y la ética de los sujetos. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación,* (17), pp. 31-39

Lomas, C. (2016). *Somos lo que decimos y hacemos al decir. Enseñanza del lenguaje y educación democrática*. Chile: Santillana.

Ministerio de Educación de España. (s/f). La contrapublicidad. *Media*. Disponible en: http://recursos.cnice.mec.es/media/publicidad/bloque9/pag11.html

Rodríguez Martínez, M. (2021). Consumismo: la revolución pendiente. *Lararium. Revista humanístico-literaria,* (11), pp. 29-30.

Sánchez Cardozo, L. (2016). Fortalecer el pensamiento crítico haciendo contrapublicidad en el salón de clase. *Ideales*, 1 (1), pp. 76-82.

Sans Gual, P. (2018). *Contrapublicidad como herramienta de comunicación. Un estudio de caso de Greenpeace*. España: Universidad de Sevilla.

The Story of Stuff Project. (2010). *The Story of Bottled Water* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Se12y9hSOMo

GALERÍA DE AUTORES

P. 08

MARÍA ISABEL GRACIDA JUÁREZ

Licenciada y maestra en Letras Hispánicas; Especialidad en lengua y literatura por el Instituto Iberoamericano de Cultura en Madrid, España. Es profesora titular "C" de tiempo completo en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Vallejo en donde imparte la asignatura de Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I y II y tiene el nivel "D" del PRIDE. Fue Secretaria de Comunicación Institucional en el CCH (2014-2018) y durante el periodo 2018-2019 realizó una estancia sabática en la Academia de Créteil en Francia. Actualmente es secretaria general del Consejo Académico del Bachillerato (CAB).

P. 11

LIZBETH RAQUEL FLORES OZAINE

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la FCPYS y maestra en Docencia para la Educación Media Superior (Español), por la FFYL, ambas de la unam. Es profesora de carrera asociado "C" de medio tiempo en el plantel Sur. Imparte las asignaturas de TLRIID I a IV. Es coautora de un artículo en el libro Medio siglo de comprensión y producción textuales en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

P. 17

JUDITH OROZCO ABAD

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas y maestra en Letras (Literatura Mexicana) ambas por la fcpys, de la UNAM. Profesora definitiva titular "C" de tiempo completo en el plantel Sur. Imparte la asignatura de TLRIID I a IV. Es coautora de ocho materiales didácticos arbitrados. Es consejera académica del Consejo Académico del Bachillerato (CAB).

P. 22

VIRGINIA FRAGOSO RUIZ

Licenciada en Pedagogía por la ENEP Aragón, de la UNAM; maestra en Ciencias Pedagógicas con especialidad en Diseño Curricular por la Universidad de Camagüey, de Cuba, y es doctora en Pedagogía por la por la FFYL, de la UNAM. Es profesora titular "C" del plantel Oriente. Ha desarrollado varios diplomados sobre educación, literatura y tic, además de más de 80 cursos y talleres de actualización.

P. 30

NANCY K. FRÍAS CHAIRES

Estudió Letras Hispánicas, tiene maestría y doctorado en Educación, y especialidades en Lingüística Aplicada y en Docencia Digital. Desde 2015 es docente del plantel Azcapotzalco. Es terapeuta en lenguaje y aprendizaje. Actualmente, se especializa en Neurociencias.

P. 36

BLANCA JENNY GALICIA GARCÍA

Licenciada en Comunicación Social por la UAM Xochimilco. Es profesora de carrera de medio tiempo asociado "B" a contrato en el plantel Oriente en las asignaturas de TLRIID I; tiene una antigüedad de 14 años de servicio en el Colegio. Es coautora del Paquete didáctico "Veraz o verosímil" del TLRIID I.

P. 41

THALÍA MICHELLE DOMÍNGUEZ GRANILLO

Pasante de MADEMS en Español por la FES Acatlán de la UNAM. Actualmente es profesora de asignatura en el plantel Vallejo, imparte la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I a IV.

MARÍA ALEJANDRA GASCA FERNÁNDEZ

Doctora en pedagogía por la FFyL de la UNAM. Actualmente es profesora titula "A" tiempo completo definitiva en el plantel Oriente. Imparte la materia TLRIID I a IV. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y colaborado en varios capítulos de libros.

P. 49

REYNA CRISTAL DÍAZ SALGADO

Doctora en Educación, maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Español y licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas. Es autora de diversos artículos académicos publicados en revistas de la UNAM. Desde hace 11 años es docente en el plantel Vallejo, imparte la materia de TLRIID I a IV.

P. 54

JUAN ALBERTO ALEJOS

Licenciado en Literatura Dramática y Teatro, por la UNAM. Ha participado en varios montajes como dramaturgo, actor, director y asesor dramático. Es profesor del plantel Vallejo. Ha publicado cuento, ensayo, poesía y artículos de difusión del teatro y teoría dramática.

P. 60

HÉCTOR MANUEL GONZÁLEZ PÉREZ

Inició sus estudios de licenciatura en Artes Visuales en 1996 en la ENAP, de la UNAM. Se formó en el posgrado de maestría de la UNAM en Artes Visuales en 2011, y en 2021 concluyó sus estudios de doctorado en Educación en la Universidad Intercontinental. Desde 2007 es docente del plantel Vallejo del CCH.

P. 66

GUIDO PEÑA REYES

Jefe de la Academia de Lengua y Literatura en la Preparatoria Panamericana, donde imparte Lengua Española, Literatura Universal y Literatura Mexicana e Iberoamericana. Estudió las licenciaturas en Ciencias de la Comunicación y en Lengua y Literaturas Hispánicas y la MADEMS (Español), todas en la UNAM.

núm. 2
Año 1. Otoño de 2022

Enseñar y aprender lengua y literatura

Una revista del Colegio de Ciencias y Humanidades.