

Poiética

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan N° 15 Enero-abril 2019 ISSN 2683-1619

La Lectura en el Bachillerato



PοΙÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

La lectura en el bachillerato

POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

Directora

Iriana González Mercado

Editores responsables

Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez

Consejo Editorial

CCH Naucalpan

Benjamín Barajas Sánchez
Miguel Ángel Galván Panzi
Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez
Enrique Pimentel Bautista

CCH Vallejo

María Elena Arias Aguilar

CCH Sur

Cinthia Reyes Jiménez

CCH Azcapotzalco

Leslie Rondero Ramírez

CCH Oriente

María Alejandra Gasca Fernández

Consejo de Redacción

Miguel Ángel Galván Panzi
Enrique Pimentel Bautista

Corrección de estilo

Netzahualcóyotl Soria Fuentes

Dirección de Arte

Reyna I. Valencia López

Maquetación Editorial

Zaira Suárez Reyes

Administración de redes sociales

Fernando Martínez Vázquez

Poiética, número 15 enero-abril 2019, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México, tel. 53731256, poieticacchnaucalpan@gmail.com. Editores responsables: Iriana González Mercado y Fernando Martínez Vázquez, Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo 04-2017-040714254700-102, ISSN 2683-1619, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Certificado de Licitud de Título y Contenido 16971, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, impresa en Gráficas Mateos, domicilio: Tajín 184, Col. Narvarte, Ciudad de México, tels. 5519-6392 y 55300791, graficas_mateos@prodigy.net.mx, este número se terminó de imprimir en abril de 2018, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel couché de 150 gramos para interiores y 200 gramos en forros.

Los derechos de textos e imágenes aquí contenidos son propiedad de sus respectivos autores. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni de los editores. Se autoriza la reproducción de los artículos (no así de las imágenes) con la condición de citar la fuente y se respeten los derechos de autor. Distribuida por el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México. Ejemplar gratuito.

 [//www.facebook.com/POIETICACCHN](https://www.facebook.com/POIETICACCHN)

 @POIETICA



issuu.com/poieticacch



poieticacchnaucalpan@gmail.com



UNAM

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector
Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General
Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo
Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional
Mtro. Javier de la Fuente Hernández
*Secretario de Atención a la
Comunidad Universitaria*
Dra. Mónica González Contró
Abogada General
Lic. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



CCH

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General



Plantel Naucalpan

Mtro. Keshava Rolando Quintanar Cano
Director
Mtro. Ciro Plata Monroy
Secretario General
Ing. Reyes Hugo Torres Merino
Secretario Académico
Lic. José Joaquín Trenado Vera
Secretario Administrativo
Mtra. Angélica Garcilazo Galnares
Secretaria Docente
Damián Feltrín Rodríguez
Secretario de Atención a la Comunidad
Mtra. Rebeca Rosado Rostro
Secretaria de Servicios Estudiantiles
I. Q. Carmen Tenorio Chavez
Secretaria Técnica del SILADIN
Lic. María Guadalupe Sánchez Chávez
Secretaria de Administración Escolar
Mtra. Verónica Berenice Ruíz Melgarejo
Sria. de Cómputo Académico y Apoyo al Aprendizaje
Lic. Diana Lucía Contreras Domínguez
Jefa de la Unidad Jurídica
L.D.G. Reyna I. Valencia López
Coordinadora de Gestión y Planeación

Índice

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Promover la lectura de textos literarios en el CCH Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes	10
Formando lectores Roberto López Marure	18
La lectura en el bachillerato Alejandra Gasca Fernández Rosario López Santiago	24
El esquema de Toulmin como herramienta para la comprensión de textos argumentativos Alejandro Vásquez Guerrero	29
Escuchar la escritura Eleonora Salinas Lazcano	34
Formación de lectores competentes Dulce Santillán Donovan Herrera	37
La lectura de textos en latín como un acto de comunicación Raúl Alejandro Romo Estudillo	42
Ejemplificar la intertextualidad existente en diversas manifestaciones cercanas a los alumnos para fomentar el disfrute de la literatura Alberto Téllez Hernández	47
La literatura en las aulas. Por una lectura feliz Enrique Azúa	51
La lectura de textos literarios en la educación media superior como medio de reflexión para la vida Pedro David Ordaz Arredondo	58
Sor Juana Inés de la Cruz como motivadora a la lectura en el bachillerato Julia del Carmen Chávez Ortiz	65
Lectura y pensamiento crítico: una relación posible y necesaria Claudia N. Reynoso Monterrubio	70
La formulación de objetivos, una estrategia de lectura Reyna Cristal Díaz Salgado	75

HISTORIA

Los lectores no se fabrican en serie, sino en el arte Luis Arturo Méndez Reyes	80
--	----

La necesidad del diálogo entre la iconósfera y la logósfera: un reto de la lectura en el bachillerato	
Manuel Alejandro Magadán Revelo	84
Sin lectura no hay historia	
José Efraín Refugio Lugo	88
Desmenuzar el pollo	
Adriana de la Rosa Rodríguez	92
EXPERIMENTALES	
La lectura en psicología: una lectura otra de la realidad	
Marco Antonio González Villa	96
La lectura de artículos científicos, una posible opción para el CCH	
Carlos Alberto Galindo Rosete	
Maritza López Recillas	
Alberto Hernández Peñaloza	100
La importancia de la lectura para aprender ciencias experimentales	
Mireya Monroy Carreño	
Patricia Monroy Carreño	105
Qué, con qué y el dónde. La lectura en alumnos de sexto semestre de la ENCCH Oriente	
Ángel Emmanuel García García	108
La lectura en los jóvenes del siglo XXI	
Hassibi Yesenia Romero Pazos	112
IDIOMAS	
¿Cuáles son las estrategias de comprensión lectora en inglés que ayudan a los alumnos del Bachillerato en su desarrollo académico?	
Manuel Ramírez Arvizu	117
La Odisea de leer a los clásicos en el bachillerato	
Hugo César Fuentes Trujillo	
Alma Ivette Mondragón Mendoza	122
La lectura en el bachillerato	
Mariana Agreiter Casas	126
Evaluación de lectura desde otro paradigma. ¿Cómo aprender a desaprender prácticas heredadas en la materia de Inglés?	
Pablo Jesús Sánchez Sánchez	
G. Margarita Medina Ortega	
M. Guadalupe García Núñez	129
Dar un sentido a la lectura	
Claudia Gutiérrez Arenas	134

Lectura de textos académicos de la materia de Física en la clase de Inglés: una perspectiva interdisciplinaria	
Araceli Mejía Olguín	
Martha Eugenia Castillo Cervantes	
María de Lourdes Borjas García	
Gabriel Iturralde Villalobos	
Ma. de Jesús López Loera	138

PLUMAS INVITADAS

Procesos de interpretación textual y conectividad: la narrativa digital como soporte para favorecer la lectura en los nuevos modelos de aprendizaje virtual en el nivel medio superior	
René León Valdez	148

El nuevo paradigma en la lectura originado por el internet en los estudiantes de bachillerato	
David Alfredo Domínguez Pérez	153

Seminario, herramienta erradicadora de procrastinación estudiantil adolescente	
Silvia Adriana de la Mora Hernández	157

¿Por qué leer?	
César Suárez Álvarez	160

Aprendizaje, lectura y comprensión: papel activo del lector	
Hortensia Neri Vega	165

Del arte de leer. Una correspondencia vital al acto crítico emancipador	
Jackeline Borjóquez	170

La enseñanza del método científico a través de la lectura de <i>Cazadores de Microbios</i> de Paul de Kruif	
Raúl Pérez Ríos	173

Comprender es difundir: la importancia para el estudiante de comprender lo que se lee	
Jorge Luis Orozco Islas	178

CULTURA

El sueño del Tecuas	
Carlos Pérez Bazán	183

Pantagruel: el capítulo perdido	
Roberto de la Garza	199

Presentación

Cuando hablamos de lectura, de manera indirecta, también hablamos de conversar. Julio Hubbard, sobre la vieja pregunta de qué libros se llevaría a una isla desierta en la mitad del Atlántico, dijo que ninguno. “Si no se tiene con quién conversar la lectura no puede sino hacerme más honda e inhóspita la soledad”. Cuando leemos algo que nos estremece, de inmediato pensamos en compartir la lectura con alguien para recrearlo, revivirlo y agigantar la experiencia. En este sentido, Hubbard remata: “Para generar lectores necesitamos tertulias, talleres, clubes: conversación”, y eso es precisamente lo que se logró en éste, el número quince de **Poiética. Docencia, Investigación y Extensión**, una conversación sobre los retos de la formación de lectores en el siglo XXI, entre los académicos de los planteles Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur.

Nos congratulamos de que el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional, a través de su profesorado, mantenga el interés y la reflexión sobre uno de los principales mecanismos para preservar nuestra humanidad: la lectura, particularmente en un momento en el que la inmediatez provista por las nuevas tecnologías de información esté reduciendo el tiempo que los jóvenes le dedican a la apropiación de ideas, saberes y mundos posibles emanados de su imaginación, con ayuda textual.

Por ello, nuestro agradecimiento a todos los académicos que se reunieron a conversar sobre la lectura en esta revista-tertulia, en especial a la directora, Iriana González Mercado y a todo su equipo editorial, quienes desde hace años mantienen uno de los más importantes espacios periódicos de diálogo entre el profesorado del Colegio. También reconocemos el trabajo de Reyna I. Valencia López, admirable directora de arte de *Poiética* y de varios proyectos editoriales del plantel Naucalpan.

Sean cordialmente bienvenidos a este orquestado coloquio sobre los libros, los lectores y el acto poético que los une: la lectura.③

Keshava R. Quintanar Cano
Director del Plantel Naucalpan

Introducción

Leer en el bachillerato es el tema del número 15 de *Poética*. En él se han reunido las plumas de diferentes académicos, quienes reflexionan sobre la relevancia que tiene la lectura en la formación de estudiantes en el bachillerato.

A lo largo de los distintos artículos, se comparten diversas impresiones sobre el tema, pero el punto de coincidencia radica en que la lectura es fundamental no sólo para abrir fronteras de imaginación o conocimiento, también es una herramienta poderosa para transformarse y transformar el entorno.

Los libros nos brindan la posibilidad de reconocernos de manera distinta y sabernos capaces de mediar historias, construir puentes y establecer alianzas para que la lectura sea parte sustancial de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en las distintas asignaturas, pero, bajo el entendido que la lectura no debe ser un acto obligado, más bien una convicción, un acto de amor. No debe ser producto de una actividad meritocrática, sino una tarea para construir procesos de descubrimiento y de liberación, en el sentido en que Paulo Freire lo plantea.

Cada una de las secciones que conforman la revista contiene textos valiosos, reflexivos y críticos que invitan a seguir pensando en todas las aristas que emergen de esta temática. En este ejemplar presentamos artículos inéditos que nos hablan de la lectura y su papel transformador en las aulas. Hoy enfrentamos tiempos difíciles, es verdad. La violencia, la deshumanización, el deseo desmedido por el poder y el dominio son apabullantes, aniquilan la esperanza de habitar mejores espacios. Escribía Michèle Petit en *El arte de la lectura en los tiempos de crisis* que todos hemos sentido la necesidad de dejar atrás el enfrentamiento cara a cara con la realidad, buscamos poner una distancia con el mundo real, distancia que sólo se logra con la lectura, con la literatura y sus escenarios llenos de ficción que nos regalan el sentido de lo irreal, paradójicamente nos conducen a mundos posibles, quizá mejores.

En este contexto, resulta necesario cuestionar nuestro papel como docentes y reflexionar sobre la labor que realizamos para construir mejores personas. Para muchos de nuestros estudiantes, la vida no se les ha dado fácil, viven en condiciones sociales, económicas y culturales frágiles y a veces rodeados de mucha violencia, situaciones que merman su desarrollo personal e intelectual. Para algunos la prioridad no es aprender, ni cultivar conocimientos o teorías que explican un mundo que quizá no les pertenece. Incluso, para muchos, puede ser que su prioridad no sea leer o comprar un libro.

La vida es una constante lectura del mundo, leemos todo lo que está a nuestro alrededor, no puede ser de otra manera, somos seres en donde el signo está en todos los lados, sin el signo nada significa y nada existe; es éste el que nos dota de las cualidades para pensar y transformar la realidad. Todos los seres que componemos el mundo nos comunicamos, unos de manera primitiva y otros por formas compuestas; unos para sencillamente sobrevivir; otros, los seres humanos, para sobrevivir y para compartir la vida, complejizarla, hacerla mundo.

¿Por qué apostar por la lectura, por la literatura, por los libros? Porque a final de cuentas, nuestra manera de contarnos, de habitar en el mundo, son las palabras, sólo ellas nos convierten en seres humanos.

Los invitamos a leer todas las aportaciones que contiene este número, pero también los invitamos a unirse a las plumas que dan voz y vida a *Poiética*, sólo con sus aportaciones enriquecemos este proyecto. 

Mtra. Iriana González Mercado
Directora de Poiética

Promover la lectura

DE TEXTOS LITERARIOS EN EL CCH

Autor del libro, *Totalmente desnuda. Vida de Nahui Olin* (Conaculta-IVEC, 2013) y colaborador del libro: *De filósofos, magos y brujas* (UNAM, 2009). Ha sido ponente de literatura en las universidades de Bolivia (2016), Perú (2017) y Brasil (2018). Ha impartido cursos de Griego, Redacción y Literatura en la UAM y CCH Azcapotzalco; de este último es profesor Titular "C", Definitivo, donde imparte las materias de Griego y TLRID I-II.
felisar_56@hotmail.com

Felipe de Jesús
Ricardo Sánchez Reyes



De niña, cuando no me gustaba leer, me dijo una vez la señora Florence: “Cuando leemos una historia, la habitamos. Las cubiertas de los libros son como un techo y cuatro paredes: una casa”. Lo que más le gustaba del mundo era el momento en que terminaba un libro y la historia la seguía acompañando como el más vívido de los sueños. Después daba largos paseos, para aclarar su mente de las emociones y sensaciones que el libro le había provocado. De legado me dejó, su coraje y pasión por los libros, sus palabras y juegos, su presencia y cariño: su imagen materna afectiva. Cuánta razón tuvo cuando me afirmó que una jamás se siente sola en una librería con un libro en las manos.

A firma la protagonista, ya adulta, convertida en librera de la película *La Librería* (2017), de la cineasta catalana Isabel Coixet, que adapta la novela homónima de Penélope Fitzgerald.

Este ejemplo sólo es un botón de muestra que nos enseña que el aprendizaje de la lectura en la infancia resulta trascendental en la vida posterior del adolescente, como lo confirman los investigadores Maryanne Wolf (2008, p. 37), Directora del Centro de Investigación del Lenguaje y la Lectura, y el psicólogo James Hillman:

El aprendizaje de la lectura empieza la primera vez que se toma en brazos a un bebé y se le lee *un cuento*. [...] durante los cinco primeros años de vida, resulta ser uno de los mejores índices de predicción de capacidad de lectura posterior. [...] porque el niño asocia el acto de leer con el sentimiento de ser querido y lo prepara para la lectura. Mientras que a [...] los niños que nunca se les lee *un cuento*, que nunca oyen rimas, que jamás se imaginan luchando con dragones o casándose con princesas, tienen en contra todas las apuestas. Así la asociación entre oír, leer y sentirse amado proporciona los mejores cimientos para el proceso de lectura.

Por ello, cuanto más lean nuestros alumnos textos literarios, mejor comprenderán el lenguaje, ampliarán su léxico y conocerán sus estructuras. Cuando chicos y chicas oyen el sonido rival en su arma al cinto o al pecho, raudos la desenfundan con emoción, sin reflexionar. Se detienen a mitad

del pasillo o de la calle y no hay poder que los mueva. Leen raudos y, como pollos con su alimento, pican la pantalla de su cel en busca de letras, escriben palabras, olvidándose de su propia seguridad.

Luego, apuntan su dedo en la pantalla, disparan su mensaje, al rival oculto en la gran ciudad, pues de no responderlo pronto, se consideran hombres muertos; “sin celular ya no se es nadie. Esa obsesión por estar siempre localizables y hablar desde todas partes, como el baño. Terrible ¿no?”, afirma la cineasta alemana, Doris Dorrie, en su filme *¿Soy linda* (1998)? Esto prueba que nuestros alumnos adolescentes tienen más prisa por contestar su cel o leer sus micromensajes de whatsapp, volátiles como el viento, que por leer y escribir textos amplios y duraderos, pensados y pulidos como el agua en la piedra.

Pues en este trepidante siglo predomina la rapidez y nuestros alumnos olvidan que en la música, en la poesía y en la vida, el descanso, la pausa, los movimientos lentos son esenciales para comprender el todo. De hecho, en nuestro cerebro existen unas “neuronas del retraso”, cuya única función es frenar la transmisión neuronal realizada por otras neuronas durante unas milésimas de segundo, afirma Maryanne Wolf (2008, p. 247), porque necesitamos más tiempo para la reflexión y la evaluación crítica. Ellos asimilan la información, aunque no necesariamente la comprendan. También olvidan que “un árbol frutal se desarrolla lentamente y saca nutrientes de la tierra, para que maduren sus frutos, dándoles color, sabor y perfume (Jean, 2012, p. 136)”, tal como deben hacer ellos durante su aprendizaje escolar para madurar.

La lectura atenta y constante desarrolla la personalidad

Maryanne Wolf reconoce que “la lectura digital está cortocircuitando nuestro cerebro hasta el punto de dificultar la lectura profunda, crítica y analítica. Pues la gente ya no quiere leer largo y profundo, ha perdido capacidad de concentración (Carbajosa, 2015, p. 6)”. Con ella coincide el investigador Andrew Dillon, psicólogo de la Información de la Universidad de Austin, que advierte: “como sociedad estamos perdiendo la capacidad de formular ideas profundas y complejas. [...] Corremos el riesgo de estar atontándonos, de pensar de manera más simplista. (Carbajosa, 2015, p. 6)”.

Con ambos coincide el ensayista Calasso (2018, p. 69): “La información no tiende sólo a sustituir a la conciencia sino al pensamiento en general, aliviándolo del peso de tener que elaborar y gobernar permanentemente”. Ante este problema de la lectura en nuestro alumnado, Harold Bloom (2000, p. 210) manifiesta, “sólo la lectura atenta y constante proporciona y desarrolla plenamente una personalidad autónoma”. Ante esta situación de la lectura en los adolescentes, nuestra labor docente no resulta fácil. Por esa razón en este artículo propongo una de las formas para que ellos lean: los textos literarios de cuentos, poemas y novelas, en la asignatura de TLRIID I-II en el CCH.

Lectura de textos literarios: cuentos, poemas y novelas

El neuropsicólogo, André Roch Lecours (Manguel, 2005, p. 60), asevera que la exposición exclusiva al lenguaje oral no basta para que uno de los dos hemisferios realice plenamente las funciones del lenguaje, para que nuestro cerebro se desarrolle, debemos aprender a leer. Pues el acto de leer nos transforma a nosotros y al mundo que nos rodea, porque somos el resultado de lo que leemos o no leemos.

Del mismo modo, Alfred Döblin, psiquiatra y novelista, considera que leer y escuchar enseñan a pensar. Por tanto el escritor se convierte en un peligro para el estado que quiere un sosegado equilibrio: piensen menos y trabajen más. Por ello, las palabras escritas tienen un gran peso en la lectura de textos literarios, ya que el escritor, como un dios, las convierte en sagradas y creíbles para el lector. Así, mientras quede un solo lector (Moreiro, 1996, p. 14), habrá literatura, no se romperá el hilo invisible que nos une, traspasando las fronteras del tiempo, de las lenguas y de las creencias, con el primer poeta: el primer hombre. Comencemos con la lectura de textos literarios.

¿Por qué leer? Porque la lectura es un acto privado e íntimo que nos relaciona con los demás. Pues esas manchas o palabras negras en la hoja se convierten en el filtro mágico que abrevamos los lectores con placer. Porque al leer, asevera Maryanne Wolf (Wolf, 2008, p. 21), “el cerebro cambia para siempre tanto psicológica como intelectualmente”,



YUNMING WANG

permite que nuestra especie vaya más allá y cree maravillosos pensamientos. Pues leer mejora el bagaje lexical, el conocimiento del mundo y favorece la concordia y solidaridad.

“Porque leer, (Bollmann, 2015, p. 12), es una primera conquista de independencia, de privacidad, donde la mente es libre, donde los otros quedan al margen de las nuevas vidas y experiencias que ofrece la lectura”. Esta privacidad de la lectura la confirma Daniel Pennac (1992, p. 160), cuando narra que en el cuartel de la escuela de prácticas de artillería, un soldado realiza todas las mañanas la faena de las letrinas, para refugiarse allí a leer la obra completa de Nicolás Gogol durante dos meses, sin ser molestado por su capitán ni compañeros. De esa experiencia sólo quedaron dos alejandrinos:

*Sí, yo puedo sin mentir, y esto es doctrina
decir que leí entero a Gogol en la letrina.*

Porque uno de los mayores placeres que proporciona la soledad, es embarcarse en una aventura sin billete de ida y vuelta: nos echamos a andar por el camino del amor o la tragedia y no sabemos qué puerto

alcanzaremos con nuestra carga de emociones ni cuándo llegaremos. Porque leer no sólo es una forma de evadirnos del mundo estrecho, sino también abre nuevas vías para disfrutar la vida, afirma y construye nuestra propia identidad. Porque leer exige a nuestro cerebro la capacidad de pensar, sentir, deducir y comprender a los otros.

Porque (Manguel, 2005, p. 42) “los regímenes populares y totalitarios estigmatizan los libros como lujo superfluo, quieren que no pensemos, necesitan que nos hagamos estúpidos y que aceptemos nuestra degradación con docilidad, lógicamente alientan el consumo de cosas insustanciales”. Porque un buen lector activo va al encuentro del mensaje, acepta el juego que le propone el escritor, dialoga con el texto, se hace preguntas y descubre el placer de la lectura creadora. Porque (Timbal-Duclaux, 1998, p. 167) “sólo leyendo a los grandes autores y asimilando sus procedimientos, mejoramos los propios, pues el arte consiste en la imitación, nada resulta más útil que tener ejemplos de lo que ya está inventado”.

¿Por qué leer textos literarios en Taller de Lectura y Redacción I-II? Primero, porque



UMBERTO DEL PIANO

desde que se fundó el CCH, se integró en los Programas de 1971 la materia Taller de Lectura de Clásicos Universales, Españoles e Hispanoamericanos, como una forma de transmitir la herencia cultural occidental y de enriquecer el perfil de nuestro egresado. Segundo, porque el actual Programa (2016) propone las autobiografías literarias y el cuento para el primer semestre; para el segundo, el poema lírico y la novela. Tercero, porque la lectura de estos textos literarios muestra a nuestros alumnos adolescentes otras visiones de vida que enriquecen su personalidad; genera cambios paulatinos de actitud en ellos; y les crea hábitos de lectura: la lectura atenta, el subrayado, la comprensión profunda, la síntesis y la expresión oral. Y cuarto, porque los textos literarios forman parte de las Bellas Artes, nos anuncian las visiones de mundo y nos proporcionan placer.

Ahora ¿por qué necesariamente leer literatura? Porque (Garzo, 2013, p. 116) “la literatura es la infancia recuperada, afirma el pensador francés George Bataille y cuando dejamos de ser niños estamos muertos asevera el pintor Georges Braque”. Porque la literatura, (Garzo, 2013, p. 215) nos ayuda a conocer el mundo, a mirar a través de los ojos de los demás, a despertar en nosotros las mil imágenes del gozo, pero sobre todo, el poder de fascinarnos. Porque la literatura innova el lenguaje, contraviene la gramática y la sintaxis, “ama el juego, (Magris, 2004, p. 31), la libertad de inventar la vida, nos enseña a reírnos de lo que se respeta y a respetar aquello de lo que nos reímos”. Porque le explica a la gente lo que todavía no se ha dado cuenta y expresa las verdades más radicales acerca de la condición existencial.

Porque leer es, para Proust, una especie de santuario intelectual que da a los seres humanos acceso a miles de realidades diferentes que, de otra manera, jamás hubiesen podido conocer ni comprender (Wolf, 2008, p. 22). Porque la literatura (Calasso, 2002, p. 147) se vincula a la inmortalidad, a la memoria que se extiende hacia las generaciones futuras y es un ser



ALEX BELLO

que se basta a sí mismo. Porque, para Harold Bloom (2009, p. 13), “Shakespeare sirve como ejemplo del gran efecto benéfico que comporta la más alta literatura: puede sanar parte de la violencia que se genera en cualquier tipo de sociedad [...] Y Walt Whitman es un sanador, un poeta-profeta que descubrió su pragmática vocación sirviendo como enfermero voluntario en los hospitales”.

Porque la literatura es un seno inmenso al que lectores y escritores estamos unidos por el cordón umbilical de la imaginación. Pues defiende lo individual y lo sensible, analiza los sentimientos y pasiones del ser humano, da voz y memoria a lo que ha sido rechazado, destruido y borrado por la marcha del progreso. No sólo exhibe nuestros destinos y es una defensa contra las ofensas de la vida, afirma el poeta italiano Cesare Pavese, sino también (Bloom (2000, p. 27) se lee para iluminarse a uno mismo: no es posible encender la vela que ilumine a nadie más, pero sí puede hacernos mejores y más sabios.

Las dos fases del procedimiento de lectura en el aula

Claro que los libros de cuentos, poemas y novelas propuestos, no excederán de las 200 páginas, porque en lugar de incentivar a nuestros alumnos y atraparlos en la lectura, los vacunamos contra ella. Por esa razón, desde la primera sesión debemos proponerles nuestra lista de libros con fechas precisas para el primer semestre, de acuerdo al Programa (2016): cuentos; y para el segundo: poesía y novelas.

Ahora bien, si consideramos que leerán un libro cada 15 días y el semestre consta de 4 meses, entonces ellos leerán entre 7 u 8 libros, es decir de 14 a 16 en un año escolar. Con ello afirmamos la visión del novelista inglés, Charles Reade: Siembra un acto y cosecharás un hábito. Siembra un hábito y cosecharás un carácter. Siembra un carácter y cosecharás un destino. De este modo los habituamos, por un lado, a la lectura constante, atenta, y, por el otro, a observar y enjuiciar las ideas del otro, como pretende el CCH.

Ahora ¿por qué debemos leer cuento, poesía y novela en TLRIID I-II? Porque los dos primeros son breves, ágiles, poseen una estructura que les servirá de texto-modelo para cuando escriban sus cuentos y poemas en el aula. Por eso conviene explicarles y detenernos en la estructura, personajes, nudo y desenlace del cuento escogido; y del poema, la forma, el tema y las figuras retóricas. Porque el cuento nos ayuda a iniciarlos en la lectura, estructura y creatividad, es ágil y lleno de acciones breves; por su brevedad resulta eficaz, para analizar y escribirlos en una sesión. Es el género más apto para tratar de los seres solitarios o situados al margen de la sociedad, tal como se sienten nuestros alumnos.

Mientras que la poesía es meditación e impresiones subjetivas, “proviene de la emoción que recordamos en la serenidad, cuando revivimos la experiencia, asevera Borges (Kodama, 2004, p. 310)”. Hace visible lo que de otro modo sería imposible ver, transmite

imágenes retóricas y música que le imprime el ritmo al metro, como rebañes de los dioses, y es una creación artística que nos proporciona pistas para atravesar el desierto. Las palabras poéticas nos otorgan realidad, pero también pueden defenderla, por ejemplo, en la Edad Media, afirma Alberto Manguel (2010, p. 27), “los poetas irlandeses podían proteger los campos de trigo y de cebada, ‘matando a golpe de rima a las ratas’, es decir recitando versos en los campos en los que los roedores habían hecho sus nidos.”

En cuanto a la novela, abrir una es abrir un cofre misterioso que proporciona mensajes para la vida. Para las mujeres inglesas del siglo XVIII, (Bollmann, 2015, p. 57) “la novela constituía una forma de conocimiento liberador e insustituible: en ellas se trataban sus emociones y preocupaciones, su manera de sentir y pensar, era su primer paso hacia la seguridad en sí mismas y la emancipación”. Las lectoras no eran receptoras pasivas, por eso requerían vigilancia y tutela para no ser víctimas de la lectura y los deseos que les desencadenaba. Pues las



ANDI WHISKEY

novelas que hablan de amor destilan el dulce veneno del deseo y placer en las muchachas, y amenazan su inocencia femenina. En 1772 Elizabeth von der Recke escribe a su amiga: "Mi abuela dice: 'a las mujeres las hace enloquecer la lectura de novelas, los libros son sólo para los hombres'. ¡Como si nosotras no tuviéramos alma, como si no fuéramos más que un pedazo de carne!" (Bollmann, 2015, p. 79).

Además, porque narradores y poetas nos reflejan los cambios del mundo y las formas inestables de nuestra sociedad. Si las palabras del poeta reflejan las palabras del corazón y forman una obra de orfebrería, mágica y desestabilizadora de la sociedad, las palabras del narrador son la realidad del mundo, una luz en medio de la oscuridad que nos ayudan a sobrevivir y nos ofrecen ciudades imaginarias con ideales superiores, como las de Ítalo Calvino en *Las ciudades invisibles*.

Terminadas las razones de por qué leer textos literarios, pasemos a explicar el procedimiento en que los trabajamos en el aula, mediante dos fases. En una, para verificar que ellos leyeron todo el libro, les solicitamos, de forma individual ante el grupo, la paráfrasis oral del libro de cuentos, poema o novela (comprensión lectora y habilidad oral), para demostrar ante los otros que lo leyeron. Después escuchamos su opinión acerca del libro y las ideas que enjuicia el autor, porque la sabiduría que propone Sócrates no reside en acumular conocimientos, sino en construirlos sólidos, a partir de los que ya poseen.

Y en la otra, el docente, a través del diálogo, responderá las dudas y explica la estructura, las ideas sobresalientes y su comentario final del libro, con la finalidad de volverlos críticos y reflexivos. Con ello, como Platón, enseñamos a través del diálogo y de la participación activa del alumno para descubrir la verdad, ya que la lectura nos apoya para que ellos averigüen sus auténticos intereses y fortalezcan su personalidad. De este modo las obras literarias, no sólo rescatan las voces del pasado y las conservan para el futuro, sino que también preceden a la escritura, pues el escritor o lector experto comienza leyendo y



KYLE ASHTON

termina escribiendo textos literarios, al menos esa ha sido la historia de vida de muchos escritores: Alfonso Reyes, Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez, Juan Rulfo y Jesús Gardea.

Para terminar, "la literatura (Calasso, 2002, p. 185) no es nunca un asunto del individuo. Los actores son por lo menos tres: la mano que escribe, la voz que habla y el dios que impone, los tres son jóvenes de cabellera tupida y serpentina, son tres apariciones de la misma persona y tres seres autosuficientes: el Yo, el Sí y lo Divino". El autor narra su vida y fantasía, sus recuerdos y experiencias de vida son esencias ocultas que trae adheridas a su piel, pasan fugaces por su mente y los plasma en sus obras. En ellas descubrimos que el sol y la luna son imprescindibles para la sobrevivencia del ser humano; que el agua, el fuego y el aire son personas fuertes y furiosas; y que el hombre, aunque es demasiado pequeño ante la gran naturaleza, siempre aspira a obtener la paz y sabiduría.

Al inicio de este artículo, comencé con la anécdota de la niña del filme que primero aborrece la lectura, pero luego, durante su

labor con la librera y lectora adulta, es iniciada en la fascinación por los libros y se convierte en escritora. Esto refleja que el mundo de la literatura pertenece al ámbito femenino por su disposición a soñar, a despertar la fantasía e imaginación, a contar los amores, como la Sherezade de *Las mil y una noches*, a escuchar y caer fascinada por lo diferente, pero, sobre todo, por el cariño y afecto de las palabras maternas que nos retornan a nuestra tierna infancia.

Así, la literatura nos vincula con el afecto materno y abre la ventana de nuestra imaginación oculta. Hace que nos asomemos para admirar el otro mundo, para ver que pasan volando seres y animales ficticios de colores intensos que se alejan felices hacia las estrellas. Después nosotros también salimos de prisa volando tras ellos y alegres los acompañamos en su largo viaje. ☺

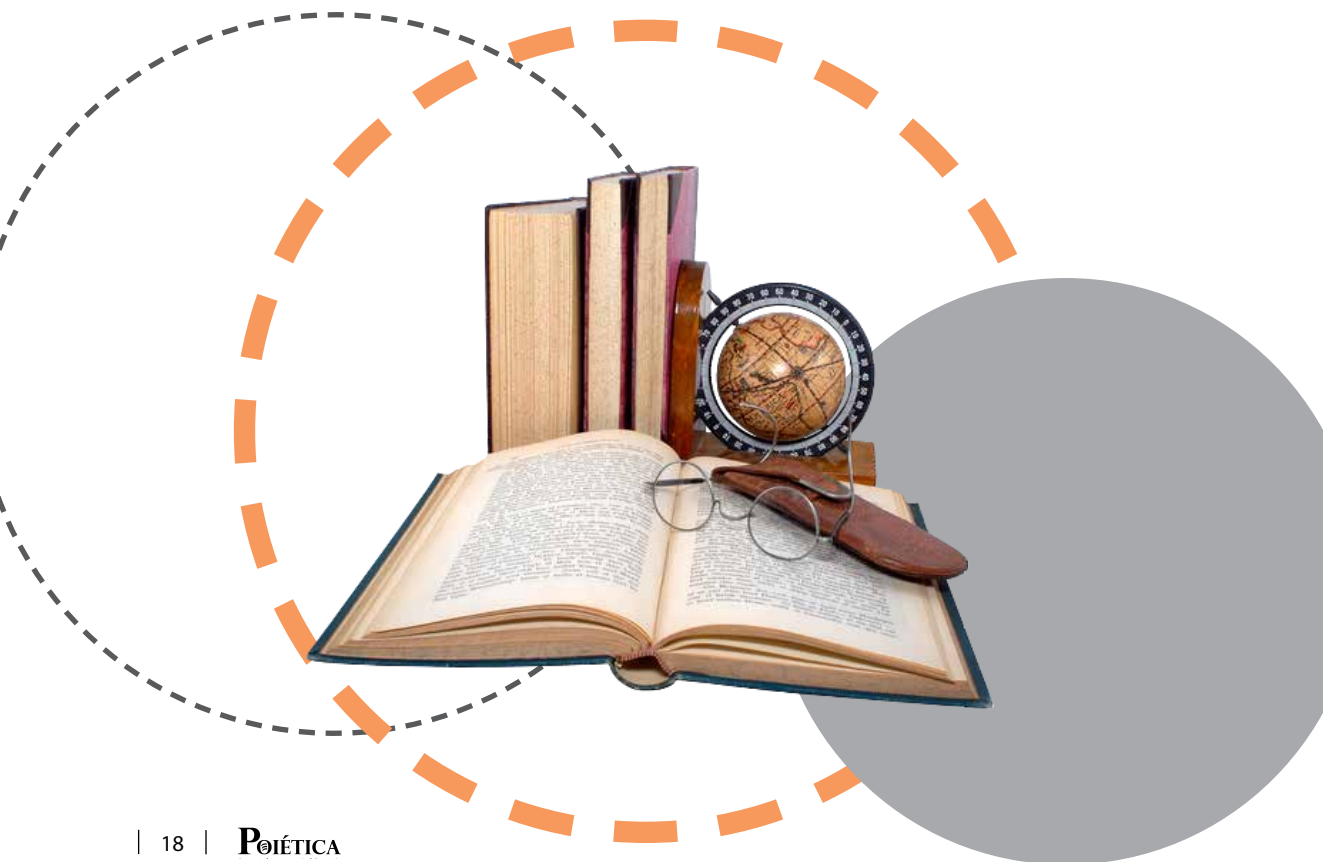
Fuentes de consulta

1. Argüelles, Juan Domingo (2003). *¿Qué leen los que no leen?* México: Paidós
2. Bloom, Harold (2000). *Cómo leer y por qué*. Madrid: Anagrama.
3. Bloom, Harold (2009). *Cuentos y cuentistas. El canon del cuento*. México: Páginas de Espuma.
4. Bolmann, Stefan (2015). *Mujeres y libros. Una pasión con consecuencias*. México: Seix Barral.
5. Calasso, Roberto (2002). *La literatura y los dioses*. Madrid: Anagrama.
6. Carbajosa, Ana (2015). "¿Recuerdas cuando leíamos de corrido?" en *El País*, 24 de mayo de 2015, Sección Ideas, p. 6.
7. Garzo, Gustavo Martín (2013). *Una casa de palabras. En torno a los cuentos maravillosos*. México: Océano.
8. Hiriart, Hugo (2003). *Cómo leer y escribir poesía*. México: Tusquets
9. Jean, Georges (2012). *La escritura. Memoria de la humanidad*. Barcelona: Blume.
10. Kodama María (2004). "Borges y la autobiografía" en *Actas XIV Congreso AIH (Vol. IV)*. pp. 309-314 Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/14aih_14_4_039.pdf.
11. Kohan, Silvia Adela (1999). *Cómo se escribe poesía*. Barcelona: Plaza&Janés.
12. Kohan, Silvia Adela (1999). *Cómo se escribe una novela*. Barcelona: Plaza&Janés.
13. Magris, Claudio (2004). *Utopía y desencanto*. México: Anagrama.
14. Manguel, Alberto (2001). *En el bosque del espejo. Ensayos sobre las palabras y el mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
15. Manguel, Alberto (2005). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
16. Manguel, Alberto (2010). *La ciudad de las palabras*. México: Almadia.
17. Manguel, Alberto (2015). *Curiosidad. Una historia natural*. México: Almadia.
18. Montoya Pablo et al. (2005) *Narradores del XXI. Cuatro cuentistas colombianos*. México: FCE.
19. Moreiro, Julián (1996). *Cómo leer textos literarios*. Madrid: EDAF.
20. Navarro Durán, Rosa (1995). *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*. España: Ariel.
21. Pardo, Edmée (2004). *Leer cuento y novela*. México: Paidós.
22. Pennac, Daniel (1992). *Como una novela*. México: Anagrama.
23. Quilis, Antonio (2003). *Métrica española*. Madrid: Ariel.
24. Savater, Fernando (1998). *Despierta y lee*. España: Alfaguara.
25. Timbal-Duclaux, Louis (1998). *Escritura creativa*. Madrid: EDAF.
26. Wolf Maryanne (2008). *Cómo aprendemos a leer*. España: Ediciones B.

Formando lectores

Es Licenciado en Literatura Dramática y Teatro, así como Maestro en Letras Mexicanas por parte de la UNAM. Es profesor con categoría definitivo nivel B en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco donde imparte las materias de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III y IV con más de 20 años de experiencia en el campo de la docencia. También ha enseñado las materias de Literatura Universal, Literatura Española y Actividades Estéticas en la Universidad de Londres y ha sido ponente en diversos foros sobre literatura, teatro y comunicación, así como coautor de varias publicaciones dentro del ámbito académico en el CCH.
rlmarure@hotmail.com

Roberto López Marure



Ensayo

La enseñanza de la literatura en el CCH es considerada una actividad medular para la formación del estudiante pero, contra lo que puedan suponer algunos académicos en relación de que el alumno puede desarrollarse universitariamente sin esta asignatura, lamento decir que se equivocan. Si para algunas personas o grupos de gobierno les resulta inútil y hasta banal la inversión de tiempo para la permanencia de dicha materia humanística será porque se tiene la creencia de que el lector puede formarse en esta disciplina sin la necesidad de una instrucción escolar... y tienen razón en parte. Lo que marca la diferencia es la forma de abordar las obras ficticias: si bien todo mundo puede leer una novela, un cuento, una fábula, un fragmento poético o un drama completo, son realmente muy pocas las personas que están preparadas para descubrir los secretos que encierran tales escritos.

La literatura se presenta así de un modo complejo y mucho más su enseñanza. Tan compleja resulta ser esta tarea que, a estas alturas de mi incursión por las letras, he llegado a la conclusión de que sería mucho más sencillo impartir cualquier otra materia que tuviese estándares más exactos en su control evaluativo como la aplicación de actividades y exámenes en donde todo mundo llegase a obtener un mismo resultado. No habría que pelearse con las observaciones o las opiniones encontradas ni enfrascarse en los razonamientos que son el resultado del efecto de sentido para una obra ficticia; de si algo propuesto por el autor literario es viable o no, entre otros aspectos derivados de la interpretación perteneciente a cada lector. Sencillamente calificaría un solo resultado, otorgaría las evaluaciones numéricas correspondientes y se acabaría alegremente mi día en el plantel.

No pretendo con ello decir que las materias distintas a la literatura sean menos importantes, lo que quiero poner en claro es que el estudio de las letras resulta ser una actividad altamente compleja en su enseñanza. Al ir avanzando



CHARISSE KENION

año con año en este mundo fascinante del conocimiento humanístico me ha generado más ignorancia que aprendizaje en la cuestión didáctica. La literatura no se puede resolver plenamente con fórmulas creadas con antelación. No se trata de enseñar una receta de cocina para que los estudiantes preparen un panqué, porque no se puede garantizar que a todos les salga perfecto: algunos de ellos tendrán la opción de añadirle más ingredientes, otros podrán empezar con pasos distintos en la mezcla señalada en sus apuntes, otro grupo pequeño optará por usar la estufa en vez de un horno y tal vez, un par de ellos, terminen quemando su producto. Un profesor de alta cocina puede fácilmente evaluar el resultado de sus estudiantes pero, si fuese el académico en letras tendría un serio problema ya que todos los panqués tendrían una posibilidad razonablemente aprobatoria, que incluiría a aquellos alumnos que hubiesen decidido tirar su panqué a la basura.

¿Cómo evaluar una obra literaria? Ese es el pequeño gran inconveniente del docente. Porque la naturaleza misma de la materia



ALEX IBY

llega a presentar variantes de distinta índole para su aplicación en clase, obteniendo así múltiples resultados, todos ellos plausibles tal y como en la analogía anteriormente expuesta. Afortunadamente, tenemos a nuestra disposición varias estrategias así como líneas de apoyo disponibles. Un ejemplo de ello es lo que se encuentra en el Portal Académico del CCH, que nos señala una clasificación de lectores en dos niveles para el abordaje de una novela “El lector de primer nivel sólo desea saber cuál es la historia y cómo termina. El lector de segundo nivel está más preocupado por otros aspectos [...] historia, personaje, tiempo, espacio y algunos más que se hacen notar en la segunda o tercera lectura, como [...] encontrar ciertos significados, símbolos o secretos en la novela...” (Niveles de lectura, 2017). También nos incluyen una cita de Umberto Eco que dice “Para convertirse en un lector de segundo nivel es preciso leer muchas veces, y algunas historias hay que leerlas un sinnúmero de veces” (Niveles de lectura).

El docente en el CCH puede enseñar literatura. Lo ha hecho desde hace muchos años

y ha tenido en sus manos a varias generaciones que por lo general aprecian de forma significativa su labor e, inclusive, algunos de sus alumnos han descubierto a través de sus clases esa vocación, con la cual pasan al siguiente nivel de especialización que es el cursar la materia de Análisis de Textos Literarios y, posteriormente, ellos iniciarán una carrera afín a sus intereses en la Facultad de Filosofía y Letras.

Independientemente de que el alumno decida o no estudiar una licenciatura en letras, el docente está consciente de no perseguir ese objetivo, ni mucho menos, implantarlo en el estudiante. No se quiere abarrotar las aulas de las carreras enfocadas al análisis literario, tampoco se trata de persuadir a los alumnos para que escojan una profesión que no compete a sus intereses de vida. El profesor no espera formar mentes creativas de alto nivel como Elena Garro, Carlos Monsiváis o a un brillante Octavio Paz... pero el docente sí identifica a quienes podrían ser excelentes candidatos para la creación literaria. Cuando un joven bachiller solicita a su profesor que le revise sus propuestas ficticias se inicia otro

nivel de exigencia. El docente se compromete directamente y tiene una obligación moral con el futuro escritor: se le ofrece un tiempo fuera de la clase habitual para corregirlo, orientarlo, estimularlo y apoyarlo de manera especial, alentando de la mejor forma posible su capacidad artística.

El profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades puede hacerlo posible, caminar “codo a codo” con la futura promesa de las letras porque, afortunadamente, son contados aquellos casos que se ponen en contacto directo con él. El trabajo del docente siempre será limitado en este sentido y sería caótico atender de manera especializada a poco menos de trescientos alumnos que pueden llegar a su salón de clase por semestre... Entonces ¿cuál es la principal función del docente al enseñar literatura en el CCH?

Su trabajo es el de formar lectores. Ése es su quehacer principal día con día. Los que nos dedicamos a la enseñanza de las letras en el Colegio tenemos claro ese aspecto. Se pretende fundamentalmente preparar a los futuros profesionistas que busquen y gusten de la lectura. No se quiere en ningún momento de la clase enseñar o analizar un producto literario por semestre¹, hacer que el alumno revise varias veces una sola novela hasta que se canse y termine al final del curso rechazando la materia. Tal estrategia didáctica propuesta por Umberto Eco no sólo no funciona para el estudiante de CCH sino que se puede correr el riesgo de crear de forma inconsciente una aversión que, a la larga, será casi imposible de erradicar en un mediano plazo. Si no se tiene el debido cuidado por parte del profesor y se aplica dicha propuesta redactada en el Portal Académico del CCH, condenamos al alumno para que se limite únicamente a leer por compromiso o para acreditar una materia. Triste expectativa por un lastre implantado dentro del aula.

1. Entendiéndose como producto literario “cualquier texto verbal [o escrito] que, dentro de los límites de una cultura dada, sea capaz de cumplir con una función estética” (Beristáin, 1998, p. 305).

Estoy de acuerdo con Umberto Eco sobre las distintas revisiones para alcanzar el nivel dos solicitado pero, al bachiller universitario, tal propuesta de estudio le resulta inviable por varias razones: la más evidente es, probablemente, la falta de tiempo fuera de clase para dedicarlo a la lectura repetitiva que debe, necesariamente, realizar a solas. La literatura académica suele ser en gran medida una dama muy celosa y absorbente. Por otro lado, al profesor de literatura se le olvida que no es la única materia que lleva a cuestras el joven bachiller quien debe realizar otras actividades extra clase que también son, con frecuencia, altamente demandantes (también a los demás profesores de otras áreas se les olvida constantemente que no son los únicos impartidores para sus alumnos). Así, el implementar una dinámica de esta categoría para el estudio de la literatura puede resultar contraproducente, representa un fuerte obstáculo a sortear, entorpeciendo el objetivo primario señalado con anterioridad.

Contra estos inconvenientes entra en acción el profesor de literatura para que, con su dedicación y creatividad, pueda complementar lo que el estudiante del CCH no puede ejecutar



ROMAN KRAFT



ФОТОСЪЕМКА ИДЕ

por sus propios medios. Viene a colación lo que se nos comenta de vez en cuando en los cursos intersemestrales: el profesor debe ser un facilitador del conocimiento.

Me queda claro que esa parte de la especialización requerida le corresponde al docente. Teniendo como objetivo la formación de lectores el alumno tiene que dar el primer paso haciendo una primera lectura del texto y, posteriormente, entra el profesor para orientar, aplicar y enriquecer el contexto histórico que ocupa la obra, así como llevar a buen término el análisis elegido en clase. El docente universitario debe promover el descubrimiento de aquellos significados que puedan estar presentes en la composición literaria y debe estar preparado para aceptar opiniones o dudas que surjan en el momento de la interpretación de la misma.

Prosiguiendo con este aspecto que abarca el efecto de sentido en la literatura suele ocurrir que el docente “pasa por alto” las posibles interpretaciones que pueda generar una lectura artística en sus estudiantes. No debemos olvidar que este punto es trascendente para la construcción ideológica del futuro lector

autodidacta. Un texto literario tiene la capacidad de ofrecer al alumno distintas posibilidades de apreciación personal, algunas tienden a ser bastante geniales y llegan a tomar al enseñante por sorpresa. La obligación del docente en clase es recibir esas opciones, analizarlas y dar razones para aceptarlas o rechazarlas sin tomar posturas verticales u ortodoxas. Un punto clave para el docente en este rubro será el vigilar que los lectores desarrollen opiniones fundamentadas y rechazar en todo momento aquellas que sean categorizadas como *sobreinterpretaciones*. Citando a Umberto Eco (1997), se debe cuidar una relación lógica de semejanza entre lo que se lee y los hechos cotidianos “No importa el criterio siempre que sea posible establecer algún tipo de relación” (p. 58).

Es comprensible que en una primera lectura los estudiantes tomen los elementos expuestos de forma literal. Tal es el caso de *El Principito* en el que no se llega a entender la incursión del personaje principal a varios mundos habitados por distintos elementos actantes maduros (Saint-Exupéry, 1976). El profesor de literatura debe, en este caso, despertar la intuición del alumno para que descubra por cuenta propia el significado, teniendo especial cuidado de no otorgárselo de forma directa. Es muy estimulante observar sus expresiones faciales cuando ellos logran entender la analogía de esta novela.

En otra ocasión una alumna expresó en clase de manera tajante que *Pedro Páramo* no le había gustado; sus compañeros voltearon a verme sorprendidos, esperando un comentario correctivo de mi parte. Grata sorpresa recibieron cuando asentí con beneplácito el comentario y respondí “Estás en tu derecho, no a todo mundo le gustan las historias de fantasmas”. Al presentarse estos casos embarazosos el docente puede sentir que se le exhibe, que es incompetente académicamente, de experimentar sentimientos negativos hacia la crítica y manifestar de forma vertical que la alumna no tiene derecho a cuestionar a Juan Rulfo, ni mucho menos, alterar la opinión esperada del resto de sus compañeros.

Si nos enfocamos en buscar culpables el profesor puede señalar tranquilamente a su estudiante por haber realizado una supuesta lectura precaria; al mismo Juan Rulfo, quien no consideró en su creación artística las necesidades de sus lectores actuales; a los académicos en letras del CCH, por estar tomando *Pedro Páramo* como referencia obligatoria para todo; a la maestra de Teoría y Lingüística del posgrado en letras, por tener vigente a Juan Rulfo en las primeras sesiones de su cátedra; a México en general, por haber permitido la trascendencia de esa historia en las escuelas hasta nuestros días... Pensar así es absurdo. El profesor debe estar preparado para este tipo de rechazos ante los análisis de lectura en clase.

El encargado de la enseñanza debe entender que nadie tiene la culpa ante dichas críticas. Conoce bien que la literatura puede provocar dichos conflictos entre los jóvenes lectores. Recordemos un ejemplo en la historia de las letras: me viene a la mente Lope de Vega y su obra dramática que, mientras era censurada por algunos círculos de poder en Europa, su obras eran difundidas e, inclusive, eran contrabandeadas en la Nueva España; textos irreverentes y calificados como blasfemos fueron también altamente apreciados e imitados por otros grandes como Juana de Asbaje (De la Cruz, 1992, p. XII) quien era una de sus admiradoras.

Otro asunto importante que debe ser considerado a la hora de enseñar esta materia es que el profesor del CCH debe proponer una selección de obras representativas o clásicas que aborden temas diversos, esto con la finalidad de que el alumno a futuro seleccione aquellos géneros y asuntos que le sean de especial interés. Debe fomentarse en todo momento la diversidad literaria. También se debe valorar y aceptar alguna propuesta de lectura por parte de los alumnos. Todas estas acciones aplicadas en clase promueven el acercamiento a la literatura logrando que, a mediano plazo, se formen los tan anhelados lectores de segundo nivel; lectores especializados que busquen

por cuenta propia aquellas historias que sean equitativas con su forma de pensar, que lo enriquezcan como ser humano y le ofrezcan opciones diversas a sus inquietudes sobre cómo apreciar el mundo que le rodea.

Enseñar literatura es una labor sumamente laboriosa y que exige al maestro plantear objetivos dentro de su programa de trabajo y cumplirlos cabalmente. Es imposible bajo estas circunstancias conocer si el alumno llegó a entender o apreciar una obra literaria. El objetivo en clase tiene que ir más allá de la mera comprensión de una lectura. Hay que confiar, alcanzando este punto de reflexión, en nuestros alumnos, para que ellos mismos resuelvan ese aspecto y avanzar, junto con el docente, a lo que más importa en una clase de este tipo: aprender el gusto por la lectura a partir de un análisis académico y valorar aquella obra proveniente de la imaginación de su autor “dirigida al intelecto y también al sentimiento y a los sentidos” (Vega, 2009, p. 23). ☺

Fuentes de consulta

1. Beristáin, H. (1998). *Diccionario de retórica y poética*. 8ª ed. México: Editorial Porrúa.
2. De la Cruz, S.J. (1992). *Obras completas*. 8ª ed. México: Edit. Porrúa.
3. Eco, U. (1997). *Interpretación y sobreinterpretación*. 2ª ed. España: Cambridge University Press.
4. Niveles de lectura. (2017). *Portal Académico del CCH*. Recuperado de: portalacademico.cch.unam.mx
5. Saint-Exupéry, A. (1976). *El Principito*. México: Edit. Larios.
6. Vega, L. (2009). *Fuenteovejuna*. Barcelona: Prolope.

La lectura en el bachillerato

Lic. en Ciencias de la Comunicación, FCPyS, UNAM;
Maestra en Humanidades, Universidad del Tepeyac;
Maestra en Pedagogía, FFyL, UNAM; Doctora en
Pedagogía, FFyL, UNAM.
Imparte las materias de TLRIID I-IV
Entidad Académica de adscripción: CCH Oriente.
Antigüedad docente: 19 años.
alejandragasca@yahoo.com.mx

Alejandra Gasca Fernández

Lic. en Ciencias de la Comunicación, FCPyS, UNAM.
Imparte las materias de TLRIID I-II.
Entidad Académica de adscripción: CCH Azcapotzalco.
Antigüedad docente: 24 años.
ciayolosa@yahoo.com.mx

Rosario López Santiago



En este trabajo partimos de considerar que las distintas disciplinas requieren formas de lectura específicas, ya que tienen propósitos y efectos de sentido diferentes. En relación con el desempeño lector de estudiantes de bachillerato, se refleja que la práctica de lectura en nuestro país está muy por debajo de otros países con el mismo nivel de desarrollo (Oliver y Fonseca, 2009, p.11; Zarzosa y Martínez, 2011), pues en México los profesores recurren frecuentemente a la lectura en voz alta, pero no se observa la enseñanza directa de estrategias, con el modelaje por parte del profesor para que luego los alumnos las apliquen de manera autónoma en distintos tipos de textos (Zarzosa y Martínez, 2011, p.30).

Otros problemas que enfrentan los estudiantes que ingresan al bachillerato es la dificultad para identificar ideas principales o los argumentos (Oliver y Fonseca, 2009, p. 11; Peredo, 2008, p. 6). Otra limitante es que sólo realizan inferencias muy sencillas para entender el significado de la lectura (Salas, 2012).

A su vez, Solé (*et al.*, 2005) concluye que las tareas de lectura son poco complejas, se sustentan en una sola fuente de información o en el uso de libro de texto, en la identificación

de ideas literales pero no en la generación o interpretación de ideas principales.

La anterior situación lleva a cuestionar la ausencia de una enseñanza sobre el control de la comprensión que permita identificar argumentos y la estructura textual (Peredo, 2008; Salas, 2012; Oliver y Fonseca, 2009; Arroyo *et al.*, 2010), ya que predominan las posinstruccionales, en detrimento de las pre-instruccionales, necesarias para determinar los objetivos de lectura, así como recuperar los conocimientos previos e identificar el proceso de lectura más adecuado en cada contexto (Salas, 2012; Bañales, Vega, Reyna y Rodríguez, 2013).

Dichos aspectos deben ser considerados en la enseñanza de la lectura con el uso de estrategias que incluyan: cuestionamientos, predicciones, elaboración de hipótesis, recapitulaciones, resúmenes y monitoreo de la propia comprensión, lo cual permite interpretar un texto y tomar una posición crítica ante él, al detectar significados más profundos y evitar una actitud pasiva frente a los textos (López, Tinajero y Pérez, 2006; Bañales *et al.*, 2013; Cassany, 2006).

De acuerdo a distintas investigaciones hechas en México sobre las prácticas de lectura



PRASANNA KUMAR

de los estudiantes, las cuales se refieren a qué tipo de textos leen, las formas y los objetivos de lectura, los resultados arrojan que son determinadas por el contexto sociocultural en que están inmersos (Carrasco y López, 2013; López *et al.*, 2006; Ramón, 2009; Cassany, 2006).

Internet ha creado géneros nuevos y prácticas lectoras (y escritoras), donde los jóvenes se conectan siempre que pueden a la red y creen todo lo que está allí, copian y pegan sin tomar conciencia de que es un plagio intelectual (Nicholas *et al.*, *cit.* en Cassany, 2012, p. 29). A su vez, se enfrentan ante una gran cantidad de información, acompañada de audio, video y animaciones como complemento, por lo que deben ser selectivos y estratégicos (Vaca y Hernández, 2006).

Gómez-Díaz (2009) a su vez agrega que los jóvenes se enfrentan a libros impuestos por los programas curriculares que conforman sus prácticas lectoras, al igual que el uso de materiales digitales para la realización de sus tareas, por lo que es necesario aprovechar los recursos tecnológicos dentro de las prácticas educativas.

En la misma línea Arroyo (*et al.*, 2010) y Gómez-Díaz (2009) plantean que desde la educación de nivel primaria y secundaria se requiere el desarrollo de competencias tanto para el manejo de información como para el aprendizaje de otras disciplinas o “*disciplinary literacy*”. Es decir, los docentes presuponen que los estudiantes ya saben leer y son lectores estratégicos, lo que en la práctica no sucede.

Desde una visión sociocultural, cada disciplina presupone conocimientos específicos sobre cómo leer determinados tipos de textos, conocer sus convenciones y códigos específicos (Lee y Spratley, 2010; Bañales *et al.*, 2013; Solé, *et al.*, 2005; Prieto *et al.*, 2007). Esta perspectiva de la lectura (*Reading literacy*) implica que su aprendizaje es progresivo durante toda la vida (Saulés, 2012).

A partir de lo señalado anteriormente, se puede observar que existe una brecha entre las prácticas discursivas de las distintas disciplinas, las cuales representan determinadas formas de pensar y de prácticas de lectoescritura, y las que se enseñan en la escuela, sustentadas



PRASANNA KUMAR

en los planes curriculares y contenido rígidos. Aunque estas últimas supuestamente forman a los alumnos para desenvolverse en las primeras (López Bonilla, 2013).

Las disciplinas académicas tienen un objeto particular de estudio y de conocimientos, teorías, conceptos, lenguajes y métodos especializados con una gran fuerza institucional (López Bonilla, 2013); por ello su enseñanza debe ser abordada desde el nivel secundaria y medio superior a través de estrategias de comprensión de textos insertos en disciplinas específicas (Shanahan y Shanahan, 2008).

A continuación nos referiremos en particular al Área de Historia, disciplina que requiere de la selección y el análisis de documentos, pues los alumnos deben tomar en cuenta el origen y contexto de la información y su comparación con otros textos, determinar o inferir las relaciones causales entre los distintos hechos relacionados entre sí. Sin embargo, los alumnos generalmente ven los hechos de manera cronológica, consideran dichas relaciones como verdad

y no como una construcción del autor (Shanahan y Shanahan, 2008; Lee y Spratley, 2010; Romero, D. C. *(et al., 2007)*).

Otro aspecto a considerar son los diferentes puntos de vista, pero en las aulas se enseña la Historia como la simple cronología de hechos con la explicación oficial que ofrecen los libros de texto (Lee y Spratley, 2010). Pellicer (2006) refiere que los alumnos tienen dificultad para restablecer la temporalidad de un texto histórico a partir de su lectura, por lo que el uso del lenguaje es importante, pues éste puede ayudar o dificultar la comprensión. Deben reconocer y utilizar los marcadores lingüísticos como “pistas” para ordenar los acontecimientos. De este modo el lenguaje es esencial “no solo como un mero instrumento de comunicación sino como un medio objetivado que puede ser analizado” (p. 25).

Agrega la autora que el lector debe coordinar simultáneamente tres categorías temporales: la sucesión, la simultaneidad y la duración. Esta última permite identificar y reorganizar temporalmente los hechos. Finalmente resalta la importancia de los marcadores textuales (adverbios, fechas, tiempos verbales y aspecto verbal) como pistas para restituir el orden de las acciones.

Asimismo, Benchimol, Carabajal y Larramendy (2008, p. 29), coinciden en que las dificultades al leer textos históricos es su estructura no lineal sobre los hechos, no releen y sólo se enfocan a encontrar las preguntas específicas a partir de los cuestionarios predeterminados. A su vez, los alumnos no interactúan con el texto y es el profesor quien presenta su propia interpretación.

Por su parte, López (2006, p. 62) encuentra que los profesores de Historia mantienen una visión positivista de la Historia, al juzgar a los protagonistas de los hechos como héroes o villanos. También imponen a los alumnos una ideología nacionalista, se da una lectura acrítica de los textos y la memorización de datos puntuales.

A su vez, Romero, D. C. *(et al., 2007)* consideran tres tipos de dificultades para comprender un texto histórico: la comprensión

del lenguaje, falta de un contexto y de una metodología de comentario analítico. Para elaborar este último proponen una metodología que contiene los siguientes elementos: la lectura crítica, la clasificación e identificación del tipo de fuente, el análisis del contenido, el contexto, las relaciones causa-efecto de los acontecimientos y finalmente una valoración crítica. De este modo dicha producción escrita se convierte en una herramienta útil que permite la contextualización y análisis de la información para su explicación, arribándose así a la interpretación de los hechos.

A partir de lo anterior se puede concluir que deben generarse condiciones y situaciones de escritura que favorezcan el aprendizaje de Historia, así como fomentarse la lectura intensa y discusión de diferentes textos de manera colectiva sobre el mismo tema con diferentes perspectivas. 



HENRY BE

Fuentes de consulta

- Arroyo S. M.; Faz de los S. L.; Gasca G. G.; Orozco C. R. B. (2010). *Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica*. Revista de Innovación Educativa. Apertura, año 10, No. 13 (nueva época). Octubre. ISSN 1665-6180. Universidad de Guadalajara.
- Bañales, G., Vega, N. A., Reyna, A. y Rodríguez, B. S. (2013). *Capítulo 5. Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior en México: perspectivas, avances y desafíos*. En *Lenguaje y educación: Temas de investigación educativa en México*, (pp. 157-196), México: Fundación SM/ Consejo Puebla de Lectura/Ceidea. Recuperado de <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/lye.pdf>
- Benchimol, K.; Carabajal, A.; Larraemendy, A. (2008). *La lectura de textos históricos en la escuela*. *Lectura y Vida*. Marzo. Asociación Internacional de Lectura. Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.
- Cassany D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Gómez-Díaz, G. (2009). *Estrategias de comprensión lectora de textos expositivos. Estudio de caso en estudiantes de bachillerato de la Universidad de Guadalajara*. México: ITESO, Tesis de doctorado en Educación. Guadalajara, México: ITESO.
- Lee, Carol D. y Spratley, A. (2010), *Reading in the disciplines: The Challenges of adolescent literacy*, New York, Carnegie Corporation of New York.
- López B. G. (2006). *Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad*. Perfiles educativos. vol. XXVIII, núm. 112, pp. 40-67.
- López Bonilla, G., Tinajero, G. y Pérez Fragosó, C. (2006). *Jóvenes, currículo y competencia literaria*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenidobonilla.html>
- López B. G. (2013). *Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 383-412. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200004&lng=es&lng=es
- Oliver C. M. L.; Fonseca, B. C. D. (2009). *La comprensión lectora en el bachillerato*. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Área 5: Educación y conocimientos disciplinares. Veracruz, México.
- Pellicer, A. (2006). *Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenido histórico*. *Estudio psicolingüístico con alumnos de educación básica*. *Lectura y Vida*. Septiembre. Asociación Internacional de Lectura. Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.
- Peredo M. A. A. (2008). *Las estrategias de localización de información en textos argumentativos que utilizan los estudiantes de bachillerato*. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 nº 45/5 – 25 de marzo de 2008. Universidad de Guadalajara, México. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Prieto F. P.; Bonilla Fernández, P.; Dovalí, P. M. G.; Ortega O. M. L. (2007). *Comprensión de lectura: problema educativo* Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Lenguas Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Memorias del III Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAE)* 2007 ISBN 978-968-9308-13-3. Universidad de Quintana Roo– Departamento de Lengua y Educación. Recuperado de: <http://www.fonael.org-fonael@fonael.org> 348
- Romero, D. C. (et al, 2007). *Cuaderno de comentarios de la prueba de bachillerato*. *Entremontaña en el aula*. Instituto Español, de Andorra. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional Subdirección General de Cooperación Internacional. Consejería de Educación. Embajada de España en Andorra.
- Salas, N. P.(2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. México, UANL. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación.
- Saulés E. S. (2012). *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*. *Cuaderno de Investigación*, No. 37. México: INEE.
- Shanahan, T.; Shanahan, C. (2008). *Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy*. *Harvard Educational Review*, Vol. 78, No. 1. University of Illinois at Chicago. Recuperado de: <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/E69AD5B4-7C7C-4662-9F59-F3BFA9933FA0/0/ShanahanArticle061909.pdf>
- Solé I.; Mateos, M.; Miras, M.; Martín, E.; Castells, N.; Cuevas I. & Gràcia, M. (2005). *Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria, Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347. DOI: 10.1174/0210370054740241. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1174/0210370054740241>
- Vaca U. J.; Hernández, y H., D. (2006). *Textos en papel vs textos electrónicos ¿nuevas lecturas? Perfiles educativos*. Vol. XXVIII. No. 113. Red Iberoamericana de estudios de Posgrado. México: UNAM.
- Zarzosa, E., G. L.; Martínez A. M (2011). *La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa*. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 2011, pp.15-30.

El esquema de Toulmin

COMO HERRAMIENTA PARA LA COMPRENSIÓN
DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Alejandro Vázquez Guerrero. Licenciado en Ciencias de la Comunicación, por la UNAM; Maestro en Comunicación y Política, y Doctor en Ciencias Sociales, por la UAM Xochimilco. Profesor de Asignatura "B" definitivo, adscripto al CCH Sur.
uterpandragon@hotmail.com

Alejandro Vázquez Guerrero



Indiscutiblemente, la argumentación es un género que se inscribe en nuestro quehacer diario. En el aula, independientemente de la materia que se imparta, es usual que los profesores soliciten a sus alumnos que lean y/o que expresen sus opiniones con relación a los temas que se abordan; es decir, que argumenten y respalden lo argumentado. En este sentido, el programa del Taller de Redacción e Iniciación a la Investigación Documental contempla el abordaje de la argumentación desde distintos tipos de discursos (debate, caricatura política, artículo de opinión, etc.). Obviamente se busca la comprensión de los mismos; labor que se dificulta sin una metodología de análisis, situación que puede llevar (y usualmente sucede así) a que tanto profesores como alumnos, se sientan perdidos y no logren aprehender la lectura.

El esquema de Toulmin es precisamente, una metodología de análisis fácilmente aplicable en el aula. Entre sus ventajas podemos mencionar que se trata de un recurso eminentemente visual, lo cual, además de la identificación de los elementos argumentativos, permite apreciar más claramente la transición que nos lleva a aceptar una determinada conclusión; es decir, permite concientizar sobre los mecanismos de persuasión necesarios a los que se han apelado, incluido el aspecto social que es determinante en los mismos. Se trata, asimismo, de una metodología susceptible de acoplarse a diversas necesidades y tipos de discursos. Aunque independientemente de la decisión del profesor para utilizarla en el aula, es aconsejable que éste la aplique por su cuenta a fin de clarificar las características de los textos que se revisan en clase. Es de subrayar que el uso constante de esta metodología permite que los mecanismos de la argumentación sean cada vez más fácilmente identificados y consecuentemente se agudice la comprensión lectora.

El esquema se remite a 1958, año en que Stephen Edelston Toulmin publicó su libro más famoso, *Los usos de la argumentación*. El esquema, pese a que fue concebido para utilizarse dentro del ámbito jurídico, es aplicable en cualquier tipo de discurso argumentativo, tal



BRANDON LOPEZ

y como el mismo Toulmin (2007) lo establece en la mencionada obra. El esquema se compone de los siguientes elementos:

1. **Claim (C):** La tesis. Una proposición cuya validez busca sea aceptada por un auditorio. Toulmin lo menciona como sinónimo de conclusión. Para fines de claridad en el discurso argumentativo, yo considero a esta última como un elemento aparte, como la acción que se desea asuma el enunciatario. De este modo, hay textos que carecen de tal elemento, pero no de una tesis. Debe hacerse hincapié al alumno que en un texto periodístico argumentativo, el título del mismo usualmente se relaciona con la tesis o la conclusión del mismo.
2. **Data (D):** El conjunto de datos o evidencias que se sirven como antecedentes y que servirán para llegar a la conclusión. Se trata de una descripción que usualmente aparece y adquiere tintes de objetividad. De acuerdo con Reygadas (2015), si se tratara de un diálogo

correspondería a la pregunta “¿en qué te fundas para sostener eso?”

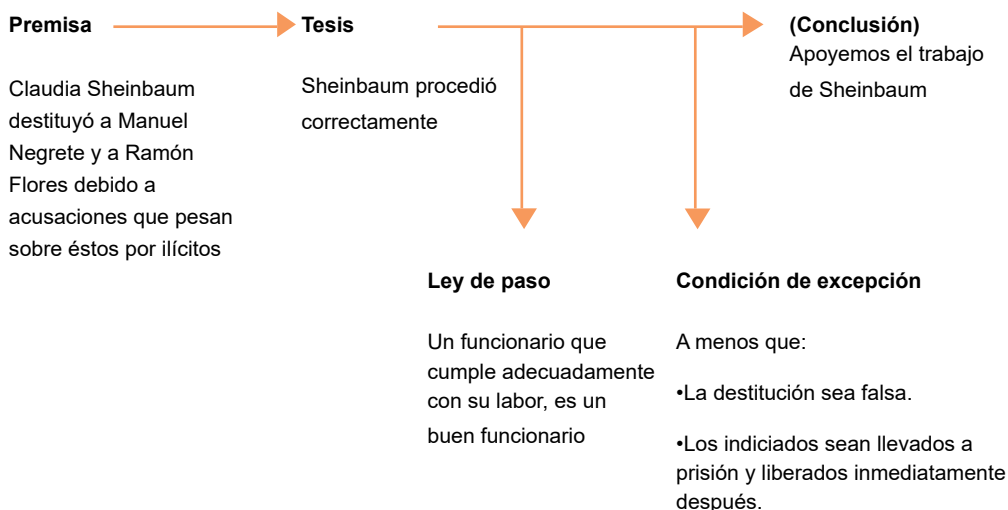
3. *Warrant* (G): Garantía o Ley de paso, es la licencia para inferir. Ésta es la encargada de otorgar la validez necesaria para pasar de los datos a la conclusión. “La garantía es, en cierto sentido, incidental y explicativa, pues su objetivo consiste en registrar explícitamente la legitimidad del paso dado, poniéndolo en relación con la clase más amplia de pasos cuya legitimidad se presupone” (Toulmin, 2007, p. 136). Se trata de una ley aceptada por una comunidad de hablantes ya sea de forma explícita o implícita, y apelando nuevamente al símil con el diálogo, Reygadas (2015) considera que equivale a la pregunta “¿cómo llegas a eso?”

4. *Backing* (R): Éste se encarga de validar lo expresado.

5. *Modal Qualifier* (M): Se trata de un “indicador de fuerza” que frecuentemente asume la forma de una expresión modal como “probablemente”.

6. *Refutal* (E): Condición de Excepción o Refutación. Indica las condiciones que imposibilitarían llegar a aceptar la conclusión. y en el modelo es usual que aparezca mediante la expresión “a menos que”.

Es importante considerar los elementos anteriores a manera de esquema debido a que sus elementos no constituyen un mero listado, sino que se muestra un proceso secuencial, donde se presenta un recorrido, de la premisa a la conclusión, así como las posibles restricciones que impedirían llegar y aceptar ésta. Asimismo, debe señalarse que en la didáctica de la argumentación es posible omitir algunos elementos del modelo de Toulmin; tal y como señala Plantin (1990) el fundamento de los elementos argumentativos se sustenta en la triada: datos-ley de paso-conclusión. De este modo, los elementos que podemos omitir se encuentran los respaldos (*backing*), por ejemplo, pues es usual que los alumnos no cuenten con los elementos de contextualización para identificarlos.





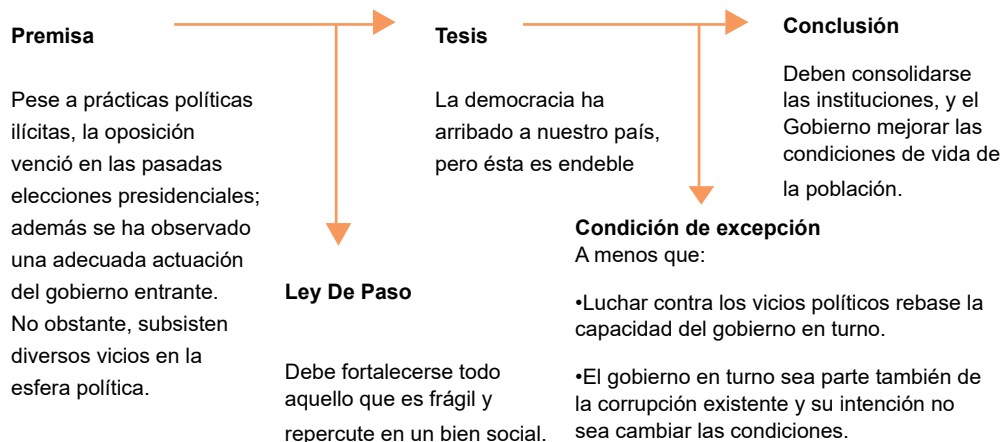
DEVON DIVINE

A continuación, revisaremos dos textos periodísticos. El primero de ellos, de Frentes políticos publicado en el periódico *Excélsior*:

Acierto. Tras darse a conocer que la Contraloría General de la Ciudad de México suspendió de sus labores a **Eduardo Ramírez**, asesor del alcalde de Coyoacán, **Manuel Negrete**, y a **Ramón Flores**, concejal, la jefa de gobierno, **Claudia Sheinbaum**, señaló que en esta decisión se actúa conforme a derecho. Ambos funcionarios son investigados por extorsión y abuso de autoridad, después de que fueran exhibidos en el momento que solicitaban dinero a cambio de la entrega de permisos. “No llegamos a actuar contra los funcionarios anteriores, pero cuando encontramos corrupción no lo vamos a tapar porque entonces hay responsabilidades de los funcionarios actuales”, dijo la mandataria. Punto para la jefa de Gobierno.

En el ejemplo anterior, la conclusión no aparece explícitamente en el texto, pero intuimos es aquella a la cual el autor desea arribe el enunciatario (¿para qué el autor desea que reconozcamos la buena labor de un político, si no es para que lo apoyemos?). Con respecto a la tesis, podemos observar que tanto el inicio

Aplicando el esquema al texto anterior, obtenemos lo siguiente:



del texto como el final aluden al mismo punto, lo cual nos habla de la importancia que tiene para el texto. No se trata de un exhorto de acción, por ende, se trata de la tesis del texto. Consideremos ahora un texto más extenso, un artículo de opinión de José Agustín Ortiz Pinchetti aparecido en el periódico *La Jornada*.

Despertar en la IV República Democracia que ¿llegó?

Hay signos que podrían indicarnos que la democracia ha llegado. Un hecho importante fue el triunfo de una oposición progresista. Sostengo que en las elecciones del primero de julio pasado no hubo un fraude electoral bien orquestado a escala nacional que llegara a modificar los resultados de los comicios como ocurrió en 2006 o en 2012 con la compra masiva de votos. Sin embargo, la elección no fue limpia. Existen hallazgos, informes y denuncias que prueban las múltiples irregularidades que existieron durante el proceso 2017-2018 y la incapacidad de las autoridades para frenar y perseguir estas conductas.

El nuevo régimen se ha propuesto establecer una verdadera democracia, promoviendo elecciones limpias y libres. Parece haber congruencia. En las primeras semanas del nuevo gobierno no se han presentado casos de represión o persecución, esto es un buen signo. No obstante, nuestra democracia tiene una base débil y tendremos que hacer un esfuerzo colectivo para consolidarla.

Subsisten intactas estructuras profesionales para la coacción y compra del voto que pueden reactivarse a nivel local o federal; necesitamos una oposición real, con líderes fuertes y buena organización, capaz de llegar al poder; sólo 38 por ciento de los ciudadanos apoya la democracia, 88 por ciento dice que el país es gobernado por unos cuantos poderosos en su propio beneficio y sólo 32 por ciento confía en las instituciones electorales (Latinobarómetro 2018). A todo esto habría que sumarle la falta de respeto al Estado de Derecho: la corrupción

es una práctica sistematizada por públicos y privados; la impunidad ha llegado a un nivel muy alto, y la justicia civil y penal no otorgan las garantías suficientes a la población.

Para lograr una verdadera democracia habrá que consolidar las instituciones. Pero sobre todo el nuevo gobierno debe lograr mejorías en la vida cotidiana: seguridad, educación, crecimiento económico y disminución en la desigualdad; mejorías palpables son lo que da prestigio a un régimen, sea democrático o autoritario

Como podemos observar en estos ejemplos, el esquema de Toulmin permite identificar de una forma más puntual los elementos del discurso argumentativo además de concientizar sobre sus mecanismos de persuasión. Ello lleva, como ya se mencionaba, a una comprensión más cabal de este tipo de textos, y a que los alumnos, contrariamente a considerarlos como de difícil comprensión, los asuman como un reto estimulante. Situación deseable en toda clase. ③

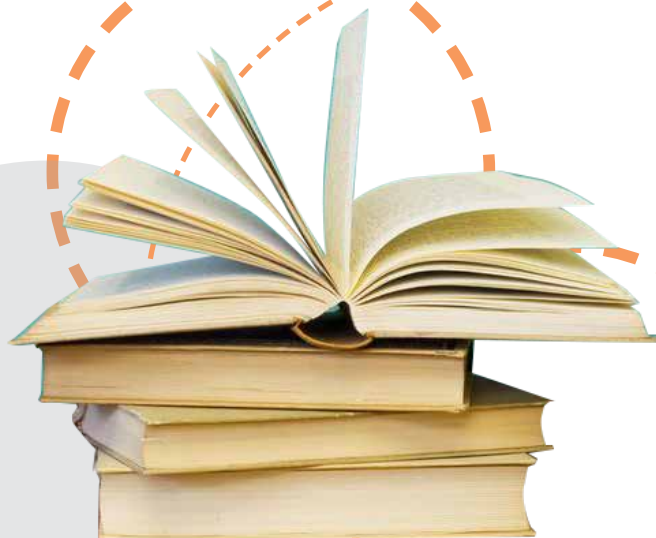
Fuentes de consulta

1. Frentes Políticos (2019). *Excelsior*. 28 de febrero.
2. Ortiz Pinchetti, José Agustín (2019). *Despertar en la IV República. La Jornada*. 24 de febrero.
3. Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation. Introduction linguistique a l'étude de la parole argumentative*. Paris: Editions Kimé.
4. Reygadas, P. (2015). *El arte de argumentar. Sentido, forma, diálogo y persuasión*. México: UACM.
5. Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

Escuchar la escritura

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), área de Español, por la UNAM y Licenciada en Letras Españolas por la Universidad de Guanajuato. Actualmente es becaria por el CONACYT en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana. Es profesora del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el CCH Sur de la UNAM desde el 2007.
eleosal@gmail.com

Eleonora Salinas Lazcano



Conjuramos la presencia, la voz del libro. Le permitimos la entrada, aunque no sin cautela, a nuestra más honda intimidad. Un gran poema, una novela clásica nos asedian; asaltan y ocupan las fortalezas de nuestra conciencia. [...] El artista es la fuerza incontrolable: ningún ojo occidental, después de Van Gogh, puede mirar un ciprés sin advertir en él el comienzo de la llamada (Steiner, 2003, p. 26).

Conjuramos la presencia, la voz del libro. Le permitimos la entrada, aunque no sin cautela, a nuestra más honda intimidad. Un gran poema, una novela clásica nos asedian; asaltan y ocupan las fortalezas de nuestra conciencia. [...] El artista es la fuerza incontrolable: ningún ojo occidental, después de Van Gogh, puede mirar un ciprés sin advertir en él el comienzo de la llamada (Steiner, 2003, p. 26).

Comparto la inquietud sobre la trascendencia de leer literatura en el bachillerato. Los estudiantes leen mucho, sobretudo textos en Internet como mensajes de *Whatsapp* y de *Facebook*, desde que las redes de comunicación son más accesibles. Una especie de ojeada a los escritos se abre camino y deja su rastro maquínico¹ y acelerado; parece que todos los textos pueden ser leídos de la misma manera. ¿Cuál es la importancia de leer obras literarias en el bachillerato, en estos nuevos contextos? Que potencian el acto lector como experiencia no solo vertiginosa, sino paciente hacia la escucha de la voz del texto. Voz de la escritura que germina en el pensamiento y en la sensibilidad en pos de una transformación, quizá, para perfeccionar lo que nos hace humanos.

Hace siglos, el dramaturgo griego Esquilo dilucidó el *páthei máthos* que expresaba “la historicidad interna de la experiencia: aprender del padecer” (Gadamer, 1993, p. 221), y en cierto modo hemos entendido el saber humano a través de esa fórmula. Experimentamos el aprendizaje en la manera como vamos procesando lo que *nos acontece* en nuestro paso por el mundo.

La palabra “experiencia” se ha usado en diversos campos, incluido el educativo, a veces sin precisarse con claridad: “*Ex-per-ientia* significa salir hacia fuera y pasar a través. Y en alemán experiencia es *Erfahrung* que tiene la misma raíz que *Fahren* que se traduce normalmente por viajar” (Larrosa, 2007, p. 34). Así, la experiencia es *ese acontecerimiento* del exterior que sucede en nosotros: el texto que leemos.

Lo que permite la experiencia de algo es la apertura, quedar expuestos y sensibles ante la lectura que hacemos: escuchar pacientes el escrito que nos encuentra, sin buscar capturarlo desde lo que sabemos o pensamos. Acceder a nuestra pasión, así tal vez la obra deje su huella en una

herida, en nuevas palabras y esperanzas. Blanchot apuntaba “*Lo que más amenaza la lectura: la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general*” (en Larrosa, 2007, p. 30).

Al convivir con los estudiantes en clase observo que *su acontecer* se conforma, en gran medida, de leer los textos triviales y flojos de las redes sociales: cuyo sentido puede ser entendido o agotado por completo; lo que no sucede con las obras literarias. La Red nos seduce. Basta un mínimo movimiento de la mano en un dispositivo electrónico para establecer la conexión, sin esfuerzo, ni dilación. Nos conectamos y una sensación de espectacularidad similar a la del cine nos recorre, dice Baricco (2011). En minutos viajamos de un lugar a otro. Es tan vertiginoso como ir en la cresta de una ola. Parece fascinante la ilusión de decir algo interesante al reenviar un *tweet* o un *hashtag*; cuando en realidad no se ha construido una opinión.

Leer en la Red favorece que el ojo pase velozmente por la página: es emocionante navegar hacia el horizonte sin que algo se interponga, y los textos en Internet tienen hipervínculos mediante los que es posible ir de un escrito a otro sin haberlos leído por completo. Hacer una pausa no es viable, la espera origina una sensación de estancamiento desagradable. Cotidianamente los estudiantes llevan a clase sus *gadgets* como si fueran una extensión de su cuerpo; tienen el hábito de estar conectados y de leer en un vistazo los diferentes textos, como si la finalidad fuera capturar o consumir el significado. Tal vez por eso muestran resistencia para leer obras más extensas: un cuento largo o una novela desafían al lector a ser constante, paciente y vulnerable en lo que siente y piensa.

A través de la metáfora Baricco (2011) apunta que, gradualmente, las formas de lectura en la Red generan una mutación en las personas: como si se volvieran peces, con branquias para respirar bajo el agua. Parece que se convirtieran en una clase refinada de bárbaros: conocen de vinos, de moda, y se nutren de las aldeas virtuales a su paso. En consecuencia, la manera de estructurar el pensamiento cambia y, posiblemente, gestó un nuevo tipo de civilización.

Es preciso leer y comentar obras literarias con los estudiantes para compartir las ventajas del

1 Término empleado por el filósofo francés Jean Baudrillard en Pantalla total.

universo literario al que, generalmente, no acceden por cuenta propia; aunque se encuentre en Internet. ¿No es acaso la esencia de la literatura todo lo que hemos sentido, pensado e imaginado como seres humanos? Basta un poema para sentir el deleite o la agonía de lo que tiene valor en este mundo:

Sabe, si alguna vez tus labios rojos
quema invisible atmósfera abrasada,
que el alma que hablar puede con los ojos,
también puede besar con la mirada
(Bécquer, 2013, p. 46).

En mis clases de taller de lectura y redacción, los alumnos comentan haberse conmovido por leer obras como: *La insoportable levedad del ser* de Kundera, *El extranjero* de Camus, *La casa de las bellas durmientes* de Kawabata, los poemas de Neruda o los cuentos de Henry James. Cierta ocasión, Sofía escribió que se descubría de algún modo en la Teresa de Kundera: se miraba en el espejo para tratar “de verse a sí misma a través de su cuerpo” (1985, p. 46), y de aislar los rasgos de su madre para encontrarse; “era terrible no querer ver algo de ella en mí, y no me atrevía a decirlo hasta que lo escuché de Teresa” —dijo.

Otro día de clase, de esos que parecen desvanecerse en la tersura cotidiana, Amat nos sorprendió con su impresión del cuento “De Grey: una historia romántica” de Henry James: dijo que, efectivamente, el primer amor de los seres humanos es un maleficio indestructible, que nos hiere mortalmente. Pensó que tenía suerte de no haber muerto en realidad cuando se vio enamorado hasta los huesos; como les había sucedido a los infortunados George y Paul De Grey. Estos recuerdos afloran las palabras de Proust: “*La verdadera vida, la vida al fin descubierta y dilucidada, la única vida, por lo tanto realmente vivida es la literatura*” (1969, p. 246).

De alguna forma el texto es un suceso, otra cosa de lo que ya conocíamos o sentíamos y por eso tiene algo que no se ajusta muy bien y nos estremece. Al mirarnos, al hablar, algo ha cambiado; no somos los mismos. Cuando leí *El verano* de Camus, no dejaba de escuchar el eco del ensayo “Retorno a Tipasa”: “En mitad del invierno aprendía por fin que había en mí un verano invencible” (1996, p. 78) y, temblorosa, sentí florecer la esperanza.

Leer bien significa arriesgarse a mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos. [...] De alguna forma nos sentimos liberados del propio cuerpo; al mirar hacia atrás, nos vemos y sentimos un terror súbito, enloquecedor; otra

presencia está introduciéndose en nuestra persona y no hay camino de vuelta. Al sentir tal terror la mente ansía un brusco despertar. Así debería ser cuando tomamos en nuestras manos una gran obra de literatura o de filosofía, de imaginación o de doctrina

(Steiner, 2003, pp. 26-27).

Si después de leer *Las mil y una noches* o alguna obra de literatura, nos observamos distintos y sentimos nuestro contexto enriquecido, ha ocurrido una transformación; de lo contrario, solo hemos realizado una lectura de letras, semejante a la de la máquina. Con frecuencia me pregunto cómo estoy invitando a mis estudiantes a leer literatura, de qué manera propicio el acto lector como experiencia. Mi respuesta es que depende de los textos que selecciono para el curso y de la forma en que me abro para compartir lo que escuché al leer *El Rey Lear*, *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, entre otros, que me llevaron a ser distinta en maneras inesperadas. Un docente que no se arriesga a escuchar el oleaje de la obra que lo recorre, es difícil que propicie un ambiente para que sus alumnos lo hagan.

Quien ha vivido la lectura como experiencia y ha escuchado las palabras expresadas en *Medea*: “[...] Mas tú viniste desde la casa de tu padre a través del mar, con el corazón enajenado de amor, después de sobrepasar las dobles rocas del Ponto; y habitas en una tierra extranjera” (Eurípides en Camus, 1996, p. 70), posiblemente sienta que otro ser, más real y valeroso, se personifica para afrontar la llegada a una patria extraña. Escuchar la escritura de las obras literarias nos transforma en otros: con nuevas palabras, representaciones, heridas y anhelos que nos impulsan a dejar atrás lo insustancial de la vida. ☺

Fuentes de consulta

1. Baricco, A. (2011). *Los bárbaros: Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
2. Bécquer, G. A. (2013). *Rimas*. Barcelona: Plutón Ediciones.
3. Camus, A. (1996). *El verano*. Madrid: Alianza Editorial.
4. Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
5. Kundera, M. (2017). *La insoportable levedad del ser*. México: Maxi Tusquets.
6. Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
7. Proust, M. (1969). *El tiempo recobrado*. Madrid: Alianza.
8. Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio: Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Formación de lectores competentes

Maestra en Pedagogía por la UNAM, profesora de asignatura "B" definitiva en la asignatura TLRIID en el Plantel Sur desde hace 33 años y Técnica Académica en la Dirección General del CCH.
dulcemaria.santillan@cch.unam.mx / dsantillnreyes2@gmail.com

Dulce Santillán

Egresado del Plantel Sur del CCH y pasante de la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas en la FFyL de la UNAM.
donosdonas@hotmail.com

Donovan Herrera



"La lectura voluntaria, la lectura por gusto, por placer, no se enseña como una lección, sino se trasmite, se contagia como todas las aficiones."

Felipe Garrido

El concepto de lectura

A lo largo del tiempo, la lectura ha tenido distintos significados y diversas prácticas. Entre ellos han estado el ser privilegio de una minoría, muralla y centro de ataque letrado, punto medular para el conocimiento y la formación de y para las sociedades modernas, motor de reflexión, lucha, resistencia y cambio social, abstracción de la realidad o viaje desorbitado hacia mundos imaginarios.

Para Daniel Cassany (2007) la lectura "es un instrumento potentísimo de aprendizaje (...) Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento" (p. 193). Para Felipe Garrido (1997), leer requiere de una atención intensa; implica interés, pasión y afecto, "leer significa adquirir experiencias e información; ser activo (...) la lectura es un ejercicio de muchas facultades: la abstracción, la imaginación, el sentimiento" (p. 14).

Desde una perspectiva más académica y enfocada al bachillerato, Adriana de Teresa (2010) comenta que "la lectura es una apropiación subjetiva, íntima, del texto, en la que el lector produce sentido a partir de sus conocimientos previos y sus expectativas, pero también de sus experiencias e intereses particulares" (p. 227).

Sintetizando estas tres concepciones de lectura, se puede decir que ésta es una capacidad y actividad propia de las personas que permite el desciframiento de significados que hacen posible la comprensión e interpretación de textos. La lectura se desarrolla paulatinamente con el crecimiento de los individuos, se practica y se conserva durante toda la vida, de modo que siempre es posible perfeccionarla.

Como quiera que se defina o se opte por un concepto de lectura, lo cierto es que en ésta se encuentran implícitos un proceso y un

uso de la lengua que precisa de habilidades que se van desarrollando social, cultural y también escolarmente. Y es justamente en las instituciones educativas donde los programas de estudio explicitan tanto la enseñanza como el aprendizaje de habilidades lectoras como vía de acceso a diferentes niveles y ámbitos de conocimiento, además de la adquisición de una competencia comunicativa.

La lectura en el bachillerato

En el nivel bachillerato la promoción de la lectura no está fuera de sus intereses y programas de estudio. La importancia de la lectura en el nivel medio superior recobra especial sentido porque abre a los alumnos una puerta de acceso a todo tipo de conocimientos, y les permite adentrarse en sus propias reflexiones de vida, crear sus propios pensamientos a partir de experiencias significativas, darle sentido a sus aspiraciones y deseos como seres humanos. También, la lectura es una herramienta útil para su crecimiento en la educación formal e informal, pero sobre todo para crecer en el ámbito personal. La lectura abre caminos a todo tipo de saberes, posibilita aprendizajes insospechados. En la formalidad del bachillerato se crean pautas de acceso y desarrollo del alumno como lector que a su vez le permiten la creación de otras nuevas que posibilitan a los estudiantes crecer como personas tanto en lo social como lo cultural.

La importancia de la lectura en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), según Ruíz, Ortega y Arnaud (2008), implica un enfoque comunicativo: "enseñar a hacer las cosas con las palabras, y ello no se logra desde una actitud convencional o vertical, sino desde un trabajo cooperativo, colaborativo y de

interacción constante, donde el aula se convierte en un espacio social, cultural y discursivo que debe admitir como formulación una enseñanza aproximada al taller, donde, con la herramienta de la palabra, se construyen cotidianamente sentidos, se generen conocimientos, se discutan, se reformulen.” (pp. 270-271). Esto basado en los principios pedagógicos del Colegio: *aprender a aprender* (elaboración de estrategias para la adquisición de conocimientos), *aprender a hacer* (desarrollo de habilidades para transformar conocimientos adquiridos) y *aprender a ser* (formación de valores y actitud crítica).

La lectura en los programas del CCH

Dentro de los primeros programas de estudio del CCH (1979) la lectura, tenía una asignatura específica denominada Taller de Lectura y se centraba en textos de diversos tipos, aunque, con el tiempo, como apunta Carmona (2010), su instrucción fue “cediendo terreno a favor de la enseñanza de la teoría de la lengua y las lecturas literarias exclusivamente” (p. 105). En esos primeros programas del Colegio, el objetivo fundamental era que el alumno realizara lecturas significativas y que valorara la lectura como un medio importante de autoafirmación, para lo cual se iniciaba con Taller de Lectura de Clásicos Universales en el primer semestre; Taller de Lectura de Clásicos Españoles e Hispanoamericanos en el segundo; Taller de Lectura de Autores Modernos Universales en el tercero, y finalmente, en el cuarto con Taller de Lectura de Autores Modernos Españoles e Hispanoamericanos.

Con la revisión de los programas de estudio en 1996, la enseñanza de lectura en la ahora llamada Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, conocida coloquialmente en la comunidad del Colegio como TLRIID, pretendió “incrementar (...) [su] disfrute (...) y (...) la comprensión e interpretación de textos literarios, de manera apropiada a su naturaleza” (CCH, p. 5). En estos programas se señalaba la intención, también, de formar lectores críticos y autónomos.

Previo a la última revisión de programas en el *Diagnóstico del área de talleres del lenguaje y comunicación para la actualización del plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM* (2012) se enfatiza la importancia de la lectura, se reconoce que su enfoque comunicativo sigue vigente en la asignatura de TLRIID, además de su vinculación y pertinencia con el resto de las materias de su plan de estudios. Para la última versión de los programas de estudio (CCH, 2016), hoy vigentes, se reconoce además de lo anterior, los soportes digitales como recursos y vías de acceso que permiten la comprensión lectora del estudiantado y la afinación de sus estrategias lectoras. También, el documento menciona en las características curriculares de los programas de TLRIID que: “Entre las tareas imprescindibles del lector destacan actualmente: saber cómo proveerse de textos pertinentes para sus quehaceres académicos o cotidianos, cómo discriminar fuentes autorizadas y no autorizadas, cómo construir rutas de lectura que eviten naufragar en el océano hipertextual, cómo regular la utilización de los hipertextos y cómo organizar la información proveniente de diversas fuentes” (p.15).

Por otro lado, Pedraza (2000) respecto a si los alumnos leen o no en el Colegio, afirmó: “El hecho de que los jóvenes prefieran otras actividades a la de leer no significa que no lean. Leen, ¡claro que leen!” (p. 47). En *Culturas Juveniles y Violencia 2012 en el CCH* (Bermúdez y Sánchez, 2012) se destaca que 23% de los encuestados reconocieron que la lectura es muy importante dentro de las actividades que realizan fuera de la escuela, 40% reconoció que es algo importante y apenas 3% refirió que la lectura es nada importante dentro de sus actividades cotidianas. Dentro de los gustos por la lectura, los alumnos comentaron en esta misma encuesta dos de sus preferencias: en primer lugar, la lectura de libros (85%) y la lectura de revistas en segundo lugar (15%).

Asimismo, de acuerdo con el último reporte del TICómetro (UNAM, 2018), en el Colegio 91% de los alumnos tiene Internet en casa. Dentro de las actividades que realizan los estudiantes con sus dispositivos, se encuentra precisamente la lectura, aunque en menor porcentaje que la realización de tareas escolares. Sin embargo, como hemos visto, es innegable afirmar que los alumnos del Colegio leen, pues ya sea en libros impresos, en dispositivos electrónicos o en otros soportes, los alumnos leen y le asignan a la lectura un papel importante o muy importante en su formación no sólo académica sino también personal.

Hacia la formación de lectores competentes

Se ha enfatizado anteriormente que los jóvenes del bachillerato, específicamente del CCH, leen y leen mucho. Si la lectura es una actividad que se realiza de manera constante en su vida tanto académica como no académica, ¿cuál es el reto o la misión de los profesores en la formación de lectores? Como se ha anotado en el plan y programas de estudio del CCH y también en algunas definiciones de lectura aquí esbozadas, se trata de formar *lectores competentes*, lectores activos y no pasivos.

Se debe superar para esto la constante idea de que “los jóvenes ya no leen” porque no leen lo que los adultos y profesores les asignan o lo que desean que ellos lean. El placer por la lectura no puede imponerse, debe contagiarse. Es inútil empeñarse en que los alumnos o jóvenes lean lo que se les impone, más aún cuando el profesor o el adulto fomenta valores negativos hacia la lectura o tampoco lee “placenteramente”, lo cual resulta terrible, porque estos dos son medidores principales de lectura. Se deben buscar mecanismos más efectivos para lograr interesar al estudiantado en las lecturas propuestas en clase (cualquiera que éstas sean) y en la lectura en general, enfatizando siempre la atención en lo que leen y cómo lo leen, aunque no sea literatura, filosofía



DARIA NEPRIAKHINA

o ciencia, ya que la lectura no se reduce únicamente a estos tres géneros como a menudo se piensa.

Se debe proporcionar a los alumnos herramientas de análisis y de introducción a diversos textos para que los lean competentemente, esto es, que estén familiarizados con el tipo y las convenciones del texto que se les propone o con el texto que por cuenta propia ellos deseen leer, para que de esta forma los puedan comprender, disfrutar y utilizar de la mejor manera posible.

Un buen lector, un lector activo, es aquél que construye el sentido del texto y lo modifica, aquél que es crítico y defiende sus opiniones argumentando, aquél que no reduce su horizonte a unas cuantas lecturas, sino aquél curioso que se atreve a expandirlo, aquél que sale de su zona de confort en la búsqueda de nuevos saberes para enriquecer su conocimiento, su vida y por lo tanto, sus relaciones sociales.

Finalmente, es importante fomentar la lectura competente en el bachillerato, pues es la etapa



HARPS JOSEPH

en donde los alumnos afianzan conocimientos previos de la educación básica y desarrollan habilidades lectoras y argumentativas que les serán necesarias en los siguientes niveles escolares y en su vida diaria. ©

Fuentes de consulta

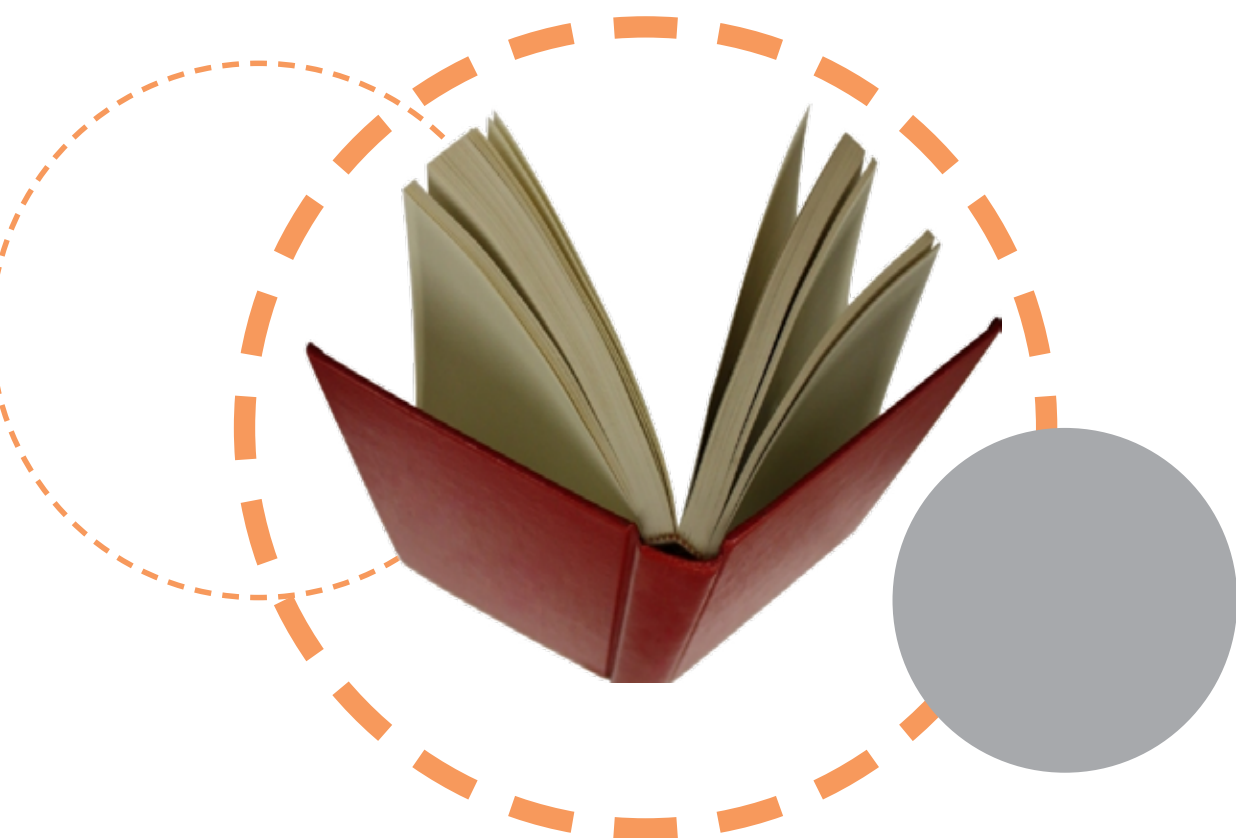
1. Barajas Sánchez, B., et al., (2012). *Diagnóstico del área de talleres de lenguaje y comunicación para la actualización del plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM*. México: UNAM-CCH.
2. Bermúdez, R., Sánchez, A. (2012). *Reporte: Culturas Juveniles y Violencia*. México: UNAM-Dirección General del CCH-Secretaría de Planeación.
3. Carmona Zúñiga, C. (2010). *Saber leer y escribir*. Revista Eutopia, números 12-13, pp. 105-109.
4. Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
5. CCH-Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (1996). *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. México: UNAM-CCH.
6. CCH-DUACB (1979). *Programas (documento de trabajo)*. México: UNAM-Colegio de Ciencias y Humanidades-Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato.
7. ENCCH-Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. México: UNAM-CCH.
8. Garrido, F. (1997). *Cómo leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer*. México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A. C., 2ª edición.
9. Pedraza Castillejo, B. (2000). *El placer de la lectura, ¿irreconciliable con la escuela?* Desde el Sur, número 17, pp. 47-58.
10. Ruiz Gutiérrez, R., Ortega González, L. y Arnaud Bobadilla, A. [Coordinadores generales] (2008). *Área de las humanidades y las artes. Conocimientos Fundamentales de Español. Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato*. México: UNAM.
11. Teresa, Adriana de. *Literatura y Lectura*, en *Enciclopedia de conocimientos fundamentales*. México: UNAM-Siglo XXI.
12. Universidad Nacional Autónoma de México. Secretaría de Desarrollo Institucional. Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación. Coordinación de Tecnologías para la Educación-h@bitat puma. (2018) *TICómetro 2017. Resultados de la sexta aplicación del cuestionario diagnóstico sobre habilidades digitales a estudiantes de primer ingreso al Bachillerato de la UNAM. Generación 2018*.

La lectura de textos en latín

COMO UN ACTO DE COMUNICACIÓN

Es licenciado en Letras Clásicas por la UNAM. Fue distinguido con la medalla al mérito universitario "Gabino Barrera" generación 2009-2012. Es Profesor de Asignatura de Latín I y II y Griego I y II en el plantel Vallejo con seis años de antigüedad. Actualmente es estudiante de la MADEMS en Letras Clásicas.
raulalejandro.romo@cch.unam.mx

Raúl Alejandro Romo Estudillo



1. Introducción

Las materias de lenguas clásicas en el CCH tienen el objetivo de acercar a los estudiantes a los textos de los grandes escritores de la antigüedad grecorromana, como parte del principio del modelo educativo del Colegio de ser un bachillerato de fuentes, no de comentarios (CCH, 1996). Sin embargo, un análisis de cómo el programa de estudios de latín concibe lo que es un texto revela una visión propia de la literatura o la filología y no del enfoque comunicativo propio del área a la que pertenece la materia dentro del *curriculum* del CCH. Las discrepancias entre la visión de un texto como un producto filológico, por un lado, y como una unidad de comunicación, por el otro, han llevado a afirmaciones tales como que el enfoque comunicativo es contrario a la “esencia” de una lengua como el latín: hay

quienes afirman que, debido a “la lejanía en el tiempo y en el espacio” y al “carácter inmutable” de los textos, “abordar los textos latinos desde un enfoque puramente comunicativo contradice su naturaleza” (Concha *et al.*, 2012: 162).

En el caso de la materia de latín, los textos escritos cobran una relevancia mayor porque, como el programa de estudios declara, se trata de la “única modalidad textual de conservación de la lengua latina” (CCH, 2016: 9). Sin embargo, al declarar, con respecto al latín, que “por ser una lengua en desuso, debe privilegiarse el aprendizaje de sus componentes morfológico, fonológico, léxico y sintáctico” (*ibid.*: 11) —esto es, el aspecto puramente formal de los textos—, se está haciendo a un lado la visión del texto como una unidad de comunicación y la visión de la lectura como un acto de comunicación. El objetivo de este artículo es argumentar que la lectura de un texto en latín o en griego también puede ser un acto de comunicación como los que se contemplan desde un enfoque comunicativo.

2. Lectura y comunicación

Consideramos que una de las razones por las que el latín y el enfoque comunicativo parezcan, a primera vista, conceptos incompatibles, deriva de la percepción que se tiene del término *comunicativo*. VanPatten (1988) discute tres ideas sobre lo que es *comunicativo* que reflejan un desfase entre las ideas surgidas en el ámbito académico y la aplicación de esas ideas en contextos específicos. La primera nos parece especialmente relevante con respecto a la enseñanza del latín en nuestro medio: pues ve en el término *comunicativo* una referencia exclusiva al habla, a la dimensión oral del uso de la lengua.

Frente a esta idea generalizada, la literatura especializada en teoría lingüística y en lingüística aplicada reconoce, para empezar, que el concepto *comunicativo* incluye todos los modos de uso de la lengua y no se restringe únicamente al habla o a las llamadas habilidades productivas. Como señala



ANTHONY TRAN

Savignon, la enseñanza comunicativa no se centra exclusivamente en la comunicación oral cara a cara: “sus principios aplican igualmente a las actividades de lectura y escritura que involucran a lectores y escritores en la interpretación, expresión y negociación del sentido” (Savignon, 2012: 22). Asimismo, el concepto de competencia comunicativa —central dentro del enfoque comunicativo— también “aplica tanto a la lengua escrita como hablada, así como a muchos otros sistemas simbólicos” (VanPatten, 1988: 927).

De este modo, la lectura, vista como un acto comunicativo que involucra la expresión e interpretación (Lee y VanPatten, 2001) y la negociación (Larsen–Freeman, 2000) del sentido entre un autor y un lector, se revela no como una actividad pasiva o receptiva, sino como una actividad dinámica:

Un texto (sea escrito u oral) adquiere un sentido sólo en cuanto es interpretado por un lector, un oyente o un espectador. Esta interpretación depende, a su vez, del contexto atribuido al texto por aquel que lo interpreta: ¿por qué existe? ¿A qué hace referencia? ¿Qué implicaciones hace? En otras palabras, ¿cuál es su función? (Savignon, 1987: 236).

La lectura es, pues, un acto de interacción comunicativa entre un lector y un escritor. Aunque el escritor no está presente para participar en un intercambio inmediato con el lector (¿ni qué decir de textos escritos por autores que vivieron hace literalmente miles de años!), el lector hace un esfuerzo consciente para comprender las intenciones del escritor y el escritor, por su parte, ha escrito con la idea de un lector en su mente.

La misma teoría literaria contemporánea, que se encarga del estudio en específico del subgrupo formado por los textos literarios, postula que, bajo la perspectiva de la lectura como un acto de comunicación y como una actividad intencionada, leer un texto no consiste en extraer el sentido inerte que un texto aloja:



ANNIE SPRATT

Uno no puede apuntar al sentido como podría si fuera una propiedad del texto; más bien, uno puede observar o seguir su surgimiento gradual en la interacción entre el texto, concebido como una sucesión de palabras, y la respuesta que se desarrolla en el lector (Fish, 1980: 3).

3. Lectura, comunicación y latín

Es natural la identificación del término *comunicativo* con el uso oral de la lengua porque, al final de cuentas, términos como enfoque *comunicativo*, *competencia comunicativa* y *enseñanza comunicativa* de la lengua han surgido en el contexto de la didáctica de las lenguas modernas donde hablar sí es uno de los fines naturales del aprendizaje. En el caso del latín en el CCH, adoptar el enfoque comunicativo —cosa que prescriben las disposiciones institucionales— no hace que el objetivo de enseñanza sea ahora que nuestros estudiantes hablen y escriban en latín; el objetivo sigue



EMILY LEVINE

siendo el acercamiento a los textos escritos en latín, pero no para derivar primeramente (o únicamente) de ellos un análisis gramatical y una traducción sino, en palabras de Distler (1962: 3), “una total comprensión de la comunicación por parte de los autores latinos”.

Luego está la idea de que “la lejanía en el espacio y en el tiempo” y el “carácter inmutable” de los textos determinan una naturaleza contraria al enfoque comunicativo. Si aceptamos la primera parte de esta declaración, estaríamos poniendo en entredicho la pertinencia de intentar leer no sólo los textos latinos y griegos sino la tradición literaria entera de las lenguas nacionales. Como señala Pavur (1988), alguien que se acerca a la lectura de las epístolas de Séneca de una manera igual de la de quien puede leer los ensayos de Montaigne después de su paso por unos cursos de francés, “¿no diríamos que está llevando a cabo cierta comunicación *viva* que se origina con el autor y termina con el lector?” ¿No se puede producir incluso una suerte de interacción bidireccional “ya que uno puede, de cierta manera, *interrogar* al texto o interactuar con la persona construida por el autor”?

Pero si los textos clásicos —y, en esencia, todos los textos de una tradición literaria— son en realidad tan ajenos a nosotros en espacio y en tiempo, ¿por qué, entonces, recurrir a ellos? Si, a partir del argumento de la lejanía, negamos el potencial comunicativo de los textos, tendríamos que concluir que obras como *la Ilíada*, *el Quijote*, *Hamlet*, *la Divina comedia* —por mencionar sólo algunas de las cumbres máximas de la literatura— simplemente no tienen nada que comunicarnos actualmente.

Con respecto a la idea del «carácter inmutable» de los textos, se trata de una cualidad que podría aplicar de igual modo a cualquier producción escrita por el hecho de haber quedado fijada en un soporte material, lo que no significa que no pueda establecerse una relación dinámica con los textos a través de su lectura. La teoría de la recepción, por ejemplo, ha establecido la necesidad de un paradigma literario que, como dice Jauss, tenga:

la habilidad de arrancar obras de arte del pasado a través de nuevas interpretaciones, de traducirlas a un nuevo presente, de hacer accesibles de nuevo las experiencias preservadas en el arte del pasado; o, en otras palabras, de hacer las preguntas que son planteadas de forma diferente por cada generación, sobre las que el arte del pasado es capaz de hablar y a las que, de nuevo, puede darnos respuestas (Holub, 2005: 3–4).

De esta forma, la cantidad relativamente pequeña de textos de la antigüedad que se conserva (en el caso del latín, la producción de textos es parte de una tradición mucho más amplia que todavía continúa en curso) ha sido leída e interpretada de distintas maneras en la historia de su recepción; sin embargo, tampoco podríamos decir que ya se han agotado todas las lecturas posibles. Es parte de nuestra labor de difusores de la cultura grecorromana reinterpretar la tradición clásica en nuestro propio tiempo y espacio y con miras

a contribuir a la función educativa que se le ha encomendado. Como dicen Abbott *et al.*, (1998: 57), “la belleza de nuestra disciplina radica en que sus contenidos pueden ser fácilmente adaptados para (y despertar el interés de) una gran variedad de audiencias”.

Por ende, no podemos aceptar que no se pueda atender la función comunicativa de los textos en latín por su lejanía en el espacio y en el tiempo, por su carácter inmutable, por tratarse de una lengua muerta o por cualquier otra razón. Atender la función comunicativa de los textos significa, básicamente, establecer una interacción con los mismos en busca de construir el sentido de lo que el autor desea comunicarnos (Distler, 1962) y, más técnicamente, tener en cuenta los rasgos de la textualidad desde un enfoque comunicativo (De Beaugrande y Dressler, 1997).

4. Conclusión

Consideramos que las ideas sobre la limitación y el estatismo de los textos escritos en latín derivan, en última instancia, de la visión que prevalece en nuestro medio de la lengua latina como una lengua muerta o, en el mejor de los casos, como lengua en desuso. De esta perspectiva se desprende, en términos prácticos, que el uso de los textos en las aulas se reduzca a la ejercitación de temas gramaticales a través de ejercicios de análisis morfosintácticos y traducciones; esto es, poner los textos en función de la gramática y que su sentido (esto es, lo que comunican) pase a segundo término.

En contraposición, el enfoque comunicativo nos impele a ver el texto desde una perspectiva más amplia, como una unidad de comunicación, y una enseñanza comunicativa de la lengua nos invita a ver el proceso de la lectura como un acto de comunicación entre los participantes de la actividad educativa, por una parte, y con el mundo antiguo, por otra.

La lectura de los autores grecorromanos es la llave de acceso a las ideas que, de una manera u otra, han definido la civilización occidental; es la manera más directa de entablar una comunicación

con el mundo del pasado que todavía tiene muchas cosas importantes y valiosas que decirle a nuestro mundo. Nuestra labor, pues, como docentes de las lenguas clásicas debe ser crear las condiciones para propiciar que los estudiantes puedan tener ese acceso a los textos de la antigüedad en busca principalmente de su sentido. ☞

Fuentes de consulta

1. Abbott, M., Davis, S. y Gayscone, R. (1998). «National Standards and Curriculum Guidelines». En LaFleur, Richard (coord.). *Latin for the 21st Century. From Concept to Classroom*. Glenview: Addison-Wesley, pp. 44–58.
2. Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (1996) *Plan de Estudios Actualizado*. México: UACB UNAM.
3. 2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Latín I y II*. México: ENCCH UNAM.
4. Concha, L., Hernández, R. y López, A. (2012). “Latín I y II”. En Concha, L. y Ortega, M. (coord.). *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*. México: ENCCH UNAM, pp. 141–165.
5. De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
6. Distler, Paul (1962). *Teach the Latin, I pray you*. Hungría: Wimbledon Publishing Company.
7. Fish, Stanley (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
8. Holub, Robert (2005). *Reception Theory*. Nueva York: Routledge.
9. Larsen-Freeman, Diane (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
10. Lee, J. y VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw-Hill.
11. Pavur, Claude (1998). «Upgrading Latin Pedagogy». *Electronic Antiquity* 4, 2. Disponible en <http://www.slu.edu/colleges/AS/languages/classical/latin/tchmat/pedagogy/ulp-ea.html#top>
12. Savignon, Sandra (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading: Addison-Wesley.
13. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching. Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven: Yale University Press.
14. VanPatten, Bill (1988). «Perceptions of and Perspectives on the Term “Communicative”». *Hispania* 81, 4, pp. 925–932.

Ejemplificar la intertextualidad

EXISTENTE EN DIVERSAS MANIFESTACIONES
CERCANAS A LOS ALUMNOS PARA FOMENTAR EL
DISFRUTE DE LA LITERATURA

Comunicólogo por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor de asignatura A interino. Trece años como docente, 11 de ellos en el CCH Vallejo en las materias TLRIID I-IV y TdC I y II y diseñando material educativo sonoro, audiovisual e impreso para el colegio. Ha impartido cursos para profesores de análisis de mensajes masivos, edición de audio e imagen digital. Ha trabajado en prensa escrita y estaciones de radio como director artístico, locutor en vivo y productor. Estudió doblaje de voz. Es voiceover para publicidad. Hace caricatura política independiente.
beaudio@gmail.com

Alberto Téllez Hernández



Partiendo de la estructura constructivista que posee el Colegio de Ciencias y Humanidades donde se espera que el docente cumpla el rol de mediador (Santiváñez, 2004) de los aprendizajes incluidos en los programas de estudio y partiendo de las experiencias cotidianas previas del alumnado (modelo de los conocimientos previos de Ausubel), podemos optar por involucrar a nuestros estudiantes en una dinámica intertextual que no sólo se limite a la cuestión literaria, poética o teatral.

Si bien existen casos particulares donde los alumnos llegan a tener una amplia experiencia literaria desde pequeños, no siempre es el caso y eso puede llegar a entorpecer el desarrollo de dicha temática enfocada para la primera unidad del cuarto semestre del TLRID.

Dado que el objetivo de la unidad es intentar una vez más un acercamiento del alumnado a la literatura (Aguilar *et al.*, 2016) —en muchos casos por última vez, puesto que sus elecciones de carreras se enfocarán hacia ingenierías, arquitectura, medicina, u otras ramas de las ciencias donde quizá sus escuelas o facultades no les demanden ningún texto por el estilo— es importante que logren desarrollar un disfrute por este tipo de textos narrativos.

Por ello, es vital no “avergonzarse” frente a la clase del pasado o presente lector de los alumnos (recordar ser mediadores, no jueces propietarios de verdades absolutas). Si se desea ejercer un crítica individual sobre algún texto que el alumnado haya leído o esté leyendo por moda, es mejor dar opciones basadas en la intertextualidad, con la finalidad de que los alumnos amplíen su conocimiento.

No es tarea fácil “dar en el clavo” de cada uno de los gustos personales de los adolescentes que conforman los grupos que atendemos, más en los que por cuestiones diversas de su ámbito personal no han podido tener una aproximación continua o significativa a la literatura.

Realizar encuestas o alguna especie de lluvia de propuestas no sólo de lecturas, sino de otras narrativas manifiestas en el cine o series

de televisión (elementos con los que nuestros alumnos están bastante vinculados) en cada grupo con los que trabajamos es una buena opción para clarificar el panorama y lograr coincidencias entre lo que los alumnos conocen y lo que deseamos proponer que conozcan.

Un caso relativamente reciente es el resurgimiento de las viejas novelas de Stephen King —en especial el caso de *It* (Eso)— gracias a su remake cinematográfico en 2017, el que hizo que los adolescentes actuales recurrieran no sólo a esta novela del norteamericano. Diariamente, podíamos ver en las aulas y pasillos del colegio tanto alumnas como alumnos con alguno de sus trabajos bajo el brazo.

Aprovechando casos como el anterior, en nuestra experiencia durante los semestres actuales logramos un caso parecido que sirvió tanto para ejemplificar el sentido de intertextualidad como para acercar al alumnado a determinados autores con sólo considerar los discursos a los que los jóvenes tienen acceso de manera voluntaria, como preferencia de elección (Llorca, 2016), desde la palma de su mano (pensemos, sólo como un ejemplo simple, el caso de Netflix, ya sea instalado en sus celulares, tabletas o en la pantallas inteligentes en casa).

El Kitab al-Azif de Al Hazred (o el que ha leído todo...)

En nuestra situación, nos basamos en las series *Gravity Falls*, *Rick & Morty* (las dos animadas) y *Stranger Things* (actuada), disponibles en la plataforma mencionada y con claros guiños al personaje del Cthulhu (Lupián, 2019). En la primera, se hace presente una trilogía de diarios que poseen una similitud con el grimorio ficticio del *Necronomicon* (ReyNoMuertoAlucard, 2016); e incluso, en una pila de juegos de mesa aparece uno de nombre “Necronomiconopoly” (Gravity Falls Wiki, 2018).

En promedio, sólo dos o tres alumnos de cada grupo (considerando que están conformados por 50 personas, aproximadamente) habían leído anteriormente a H.P. Lovecraft. No así, con el

conocimiento previo de las series mencionadas, donde la mayoría del grupo (más de 40 personas en promedio) habían visto e, incluso, terminado las temporadas disponibles de dos de las series, teniendo bien ubicadas las referencias antes expuestas al momento de comentarlas en clase.

De manera similar, otras oportunidades recientes fueron la serie —también incluida en el catálogo de la plataforma mencionada— *The Hollow (El Vacío)* y la película *The Hunger Games (Los Juegos del Hambre)*, donde los personajes de ambas series se encuentran en una competencia de supervivencia, mientras son vigilados por cámaras dentro de una isla. De ahí se pudo partir para abordar a Aldos Huxley y las distopías *Brave New World (Mundo Feliz)* y *1984*, de George Orwell (Jusino, 2011).

Usa el amor (y la música) como un puente...

En el rubro musical latinoamericano, existe otra gran oportunidad para dar una muestra de intertextualidad al alumnado sobre Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Octavio Paz, Edgar Allan Poe y Federico García Lorca, partiendo del finado músico argentino Gustavo Cerati, ya sea en su etapa solista o bien desde los años en Soda Stereo (Cázares, 2017). Pese a no ser un artista en boga, la mayoría del alumnado actual ha escuchado algunas de sus canciones.

Éste es un caso particular, en donde bien se podría entrar en el debate en clase, después de conocer diferentes ejemplos, donde podría pensarse que parte de su obra pertenece al mero plagio o, por otro lado y argumentando la costumbre noventera del sampleo de fragmentos de otros creadores (líricos y musicales), produjo algo distinto a partir de una base ya realizada. Situación que puede ser útil para tratar en el aula y que los estudiantes opinen.

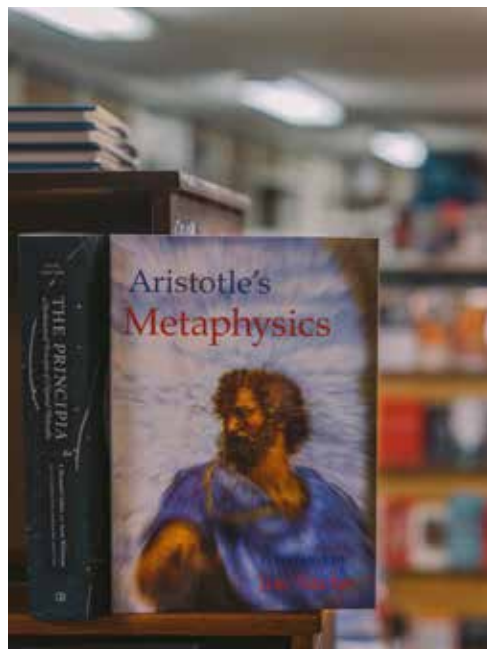
Por ejemplo, en cuanto a la parte lírica, podemos encontrar en la canción “Aquí y ahora”, del disco *Bocanada* de 1999, las frases “Un ave rayó el cielo en un trémolo trueno” equiparada con “Un pájaro rayó el cielo gris[...]” (Relmucao, 2016), así como “Precisamente todo

está pasando aquí y ahora” que su obviedad la localizamos en el fragmento “Siglos de siglos y sólo en el presente ocurren los hechos[...] y todo lo que realmente me pasa me pasa a mí...”, partes de “El jardín de senderos que se bifurcan”, de Borges.

Del mismo álbum, tenemos el ejemplo intertextual presente de Octavio Paz, en el poema *Razones para morir*: “La rima que se acuesta con todas las palabras”, localizada en la canción “Puente”: “Hoy te busqué en la rima que duerme con todas las palabras” (Relmucao, 2016).

Otro muestras basadas en Cerati son la canción “Un misil en mi placard”, que menciona “Un modelo para armar, pero nunca para desarmar” y claramente nos remonta al título del libro “62/Modelo para armar” de Cortázar. El caso de “Corazón Delator”, haciendo referencia obvia a Poe. El verso “Yo ya no soy yo”, del Romance Sonámbulo de Lorca en “Hoy ya no soy yo”, del disco *Colores Santos* (Relmucao, 2016).

Lo aquí abordado nos permite mostrar al alumnado no sólo el ejercicio intertextual que se hace de manera cotidiana hasta nuestros



TBEL ABUSERIDZE

días de obras u autores consagrados, sino también para que pueda conocer y apreciar la belleza existente en diferentes tópicos del arte.

Para atesorar, primero hay que aprender a valorar. Para valorar, es necesario aprender a disfrutar. Es un hecho que a los adolescentes les fascina la ficción, otro ejemplo para comprobarlo es echar una mirada a sus listas de videojuegos favoritos, donde no sólo se trata de completar misiones y ya, sino que entre cada una de ellas, existe el recurso del cinematic, que sirve para complementar la narrativa del videojuego en sí y sus características de la componen (personajes, temporalidad, espacio).

En conclusión, como pudimos revisar a lo largo del texto, tenemos varias oportunidades al alcance de la mano de cualquier docente para involucrarnos con las narrativas escritas, sonoras o audiovisuales de los adolescentes que conforman el alumnado en cada plantel del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Es una buena oportunidad para que nosotros como docentes nos sumerjamos en los intereses de nuestros alumnos en cuanto a cultura popular se refiere, por muy banales que los consideremos (aunque lo mejor es evitar los prejuicios), con la finalidad de abrirles las puertas a un mundo más amplio que permita la autonomía de lectura que tanto anhelamos inculcar en ellos (Aguilar *et al.*, 2016). Aprovechemos el conocimiento y apreciación de las diversas manifestaciones culturales que puedan llevarnos junto con el alumnado, directa o indirectamente, al goce libre de la literatura, desde la más básica hasta la más elaborada, para que pueda formar un criterio reflexivo lejos de prejuicios pero con base en argumentos de la experiencia propia.

Asimismo, tengamos como objetivo docente, facilitar la obtención adecuada de competencias en cuanto a citación se refiere, para que el alumnado del CCH se lleve bien claro y arraigado a una escuela o facultad que más vale una buena intertextualidad que un mal plagio que lo exponga en lo social y profesional, quedando humillado como un ente

poco creativo e irrespetuoso del trabajo ajeno (como aquel mexicano que recordaremos más por su precaria cultura e inteligencia que por presidente) y, en el extremo del caso, hasta pagar multas o regalías. 

Fuentes de consulta

1. Santiváñez, V. (2004). La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula [Ebook] (p. 139). 12 de febrero de 2019. Sitio web: http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_18_1_la-didactica-el-constructivismo-y-su-aplicacion-en-el-aula.pdf
2. Aguilar, E. (2016). Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV [Ebook] (1a ed., p. 71). Ciudad de México. 21 de febrero de 2019. Sitio web: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf
3. Llorca, Á. (2016). Los adolescentes prefieren Netflix y YouTube para consumir contenidos. Sí, por este orden. 20 de febrero de 2019. Sitio web: <https://www.genbeta.com/actualidad/los-adolescentes-prefieren-netflix-y-youtube-para-consumircontenidos-si-por-este-orden>
4. ReyNoMuertoAlucard. (2016). La influencia lovecraftniana en Gravity Falls. 12 de febrero 2019, de AminoApps Sitio web: <https://goo.gl/yHqN5D>
5. Gravity Falls Wiki. (9 de agosto 2018). List of allusions/Season 2. 11 de febrero 2019, de Gravity Falls Wiki Sitio web: <https://goo.gl/RGKpHG>
6. Jusino, T. (2011). Dystopias Can Be Beaten: The Hunger Games As a Dystopia in the Age of New Media. 12 de febrero de 2019. Sitio web: <https://www.tor.com/2011/04/15/dystopias-can-be-beaten-the-hunger-games-as-a-dystopia-in-the-age-of-new-media/>
7. Relmucao, J. (2016). Un maestro, una causa, un efecto: cinco escritores que inspiraron a Gustavo Cerati. 25 de febrero de 2019. Sitio web: https://www.vice.com/es_co/article/yv7akb/un-maestro-una-causa-un-efecto-cinco-

La literatura en las aulas.

POR UNA LECTURA FELIZ

Licenciado en Lengua y literatura hispánicas por la UNAM, donde realizó estudios de maestría en Literatura iberoamericana. Actualmente es profesor del CCH Naucalpan.

En 2007 recibió la Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos. Entre sus artículos publicados destaca "Francisco Zarco y la ciudad de México" (2005).
enriqueazua@hotmail.com

Enrique Azúa



Este texto apareció originalmente en el libro Didáctica de la literatura en el bachillerato, coordinado por Benjamín Barajas y Mariana Mercenario: México, CCH Naucalpan, 2013.
Para León Azúa y Netzahualcóyotl Soria

La literatura es una actividad que se puede desarrollar al margen de la academia. Jorge Ibargüengoitia y Guillermo Sheridan han mostrado, irónicamente, cómo la escuela incluso, en su vertiente enciclopedista, es la primera victimaria de la literatura al enseñarla como un conjunto de datos secos y autores enlistados. Quien tenga verdadera vocación —afirman estos autores mexicanos— sobrevivirá a esa educación inclemente; quien, a pesar de los programas educativos y a veces de los maestros que los instrumentan, escoge el camino de la lectura y la escritura tiene una natural e irrefrenable inclinación al placer de los textos literarios. Recuerdo cómo un amigo muy querido y yo nos entregábamos a la delicia silenciosa de la lectura, en lugar de hacer la (poca) tarea del CCH. Nos lo confiábamos con un orgullo semejante al de nuestros actuales alumnos cuando, jactanciosos, afirman deber más de diez asignaturas en el tercer semestre.

Ya Daniel Pennac aludía a lo mismo en su importante libro *Como una novela*: la literatura mal estimulada pero enseñada en las aulas se puede convertir en un infierno atroz, vacuna efectiva contra los libros. Sin embargo, muchos autores (en especial los novelistas —es curioso advertir que los principales defensores de la academia sean los que padecieron una mala educación—) señalan, entre ellos Carlos Fuentes y Ernesto Sabato, la importancia inmensa de la formación literaria en las escuelas. Es ella el ámbito casi único donde el estudiante de secundaria y de bachillerato tal vez por primera y última vez en su vida, tendrá contacto con obras artísticas, no sólo escritas. Casi único porque hay excepciones: muy pocos alumnos crecen con la influencia de familiares (padres, hermanos, primos) lectores o amantes del arte.

Es, pues, la escuela un semillero de vocaciones y, al mismo tiempo, azada de los

mejores propósitos. ¿De qué depende que la balanza se incline hacia un lado u otro, hacia una educación estimulante o hacia, otra, desabrida, sin sentido, tecnocrática, deshumanizada y deshumanizante? Desde luego, del profesor, de su vocación y su responsabilidad.¹ Los planes y los programas de estudio, afirma Sabato, afectan poco la enseñanza-aprendizaje pues el docente puede interpretarlos y modificarlos en la práctica real. La literatura, como las humanidades en general, no manifiesta un progreso como las demás ramas de la actividad humana. Siempre “es la misma”: Sor Juana se preserva y se goza, más allá de que ahora se lea y se interprete en una forma distinta que en otras épocas. Es decir, para enseñar literatura se necesita no tanto una actualización de sus contenidos (claro que es muy vivificante leer a nuevos autores) sino un gusto genuino y, eso sí, una preparación didáctico-psicológica para enfrentar y motivar la lectura y el estudio de textos literarios.

Habría, entonces, que rescatar lo que los mismos escritores enfatizan respecto a la lectura plena y placentera, atreverse a estudiarla en clase de modo que no se perdiera esa sensación que mi amigo y yo teníamos en aquella época gloriosa de lectores felices y despreocupados.

Como los citados Ibargüengoitia y Sheridan, hay muchos más autores que hablan sobre la deshumanización de la enseñanza de la literatura: el propio Fernández de Lizardi, en la originaria novela *El Periquillo Sarniento*, ya advertía sobre las consecuencias negativas de una educación rígida, instrumentada por maestros sin vocación, inexpertos en

1. Por supuesto que habría que mencionar otros factores, como la política educativa del país, cuya dirección determina tan la visión de la importancia de la educación, como el ingreso económico del maestro, elemento inevitablemente estimulante en cualquier profesión.

su materia y trabajando (porque no hay de otra) en la academia para sobrevivir. John Kennedy Toole, más ácidamente, presenta en *La conjura de los necios* a un profesor en un estado salvaje de ignorancia, enquistado en un buen puesto en una universidad americana. El protagonista de la novela, Ignatius Reilly, su alumno, se da cuenta de la gran estafa y pone en aprietos al maestro, haciendo evidente su débil magisterio. Ignatius no necesita de la academia para vivir la cultura; sabe que ella, como la vida, está en otra parte: en el deseo individual, en el acercamiento voluntario al arte, en la convicción genuina y profunda de que leer “sirve”. Por otra parte, Italo Calvino, en *Si una noche de invierno un viajero*, expone el placer de leer: sus personajes se entregan, sin ambages, a la profundidad de la experiencia lectora, al desvanecimiento de la realidad para fortalecer la que se forja en la mente a través de los libros. Asimismo, como ya lo hemos advertido antes y como lo han expresado ensayísticamente otros autores —Todorov entre ellos—, en esa novela Calvino reprocha la exagerada propensión de la crítica y de la academia a desnaturalizar el acto literario y examinar la literatura como un objeto; se olvida que los comentarios lingüísticos, históricos o semánticos deberían alumbrarla y ayudar al lector a su comprensión o su deleite.

Sin embargo, pese a los maestros sin vocación y mal remunerados, a la percepción de la lectura como un acto inútil, a la enseñanza desapasionada de la literatura, a su desnaturalización sistemática a base de análisis académicos secos, a la ausencia cada vez más creciente —valga la contradicción— de lectores amorosos, a programas de estudio en que, gracias al enfoque comunicativo, la literatura es sólo otra manifestación comunicativa y no es ponderada en su justa autonomía frente a otros textos, la escuela —como ya lo decíamos

El maestro, en este sentido, se convertirá en el gran auspiciante de la idea de que el arte literario

al principio de este escrito— emerge como el sitio en que todo lo anterior puede ser enfrentado. El maestro, en este sentido, se convertirá en el gran auspiciante de la idea de que el arte literario, además de causar emoción estética con sus construcciones verbales, expone la condición humana, de modo que el lector, a partir de la experiencia única de alejarse un poco y por un momento de la realidad inmediata, puede reflexionar sobre su propia situación o sobre su entorno, sentirse identificado con lo que lee o no, conocer otras visiones de la vida, divertirse, reír, conmoverse. Dudo mucho que el docente que, como los personajes de la novela de Calvino o como mi amigo y yo en aquellos años maravillosos, se haya compenetrado casi mágicamente con

un libro, no logre considerar que en la enseñanza de la narrativa, la lírica, el teatro o los ensayos hay un compromiso: preservar a toda costa el acto inocente y voluntario de la lectura.

Una vez un maestro de la carrera de Lengua y literatura hispánicas confesó: “No vuelven los tiempos de la lectura adolescente cuando, sumergido en una biblioteca, engullía los libros, y la lectura feliz se desarrollaba naturalmente”. Recalcaba: “Esos tiempos no vuelven”. Había en su confidencia un dejo de nostalgia, un dolorcito de algo que se perdió casi para siempre, una evidencia de que lo que comenzó de una manera libre y apasionada se fue transformando en un ejercicio académico regularizado. Desde luego que yo comprendía lo que dijo mi profesor, pues en ese tiempo empecé a padecer una suerte de dislexia (inoportuna en plena carrera de Letras) y ya recordaba en ese momento atroz, con añoranza, los días de mi infancia (y sobre todo las noches) en que devoraba libros leña a escondidas de mis padres en las madrugadas: de pronto, en una de sus visitas constantes al baño,



SEPTUMIA JACOBSON

irrumpían en mi cuarto y me apagaban la luz. Yo deploraba que las ventanas de mi habitación, por donde se colaba la luz de la lámpara de escritorio junto a mi cama, dieran precisamente al pasillo desde donde mis padres me veían. En medio de la lectura de *S/Z*, de Barthes y de textos de estilística, me miraba a mí, años antes, en esas noches de nerviosismo por si me cachaban mis papás, leyendo a Isaac Asimov, a Arthur C. Clarke, a Vargas Llosa, a Marco A. Almazán, tranquilo, gozoso, despreocupado de la historia literaria, la gramática, la lectura de comprensión, la “lexía por lexía”, el análisis estructural... Yo era feliz en mi cuarto y, al mismo tiempo, estaba educándome sentimental e intelectualmente, porque toda esa literatura que leía se trasminó en mi estructura psíquica y, casi fatalmente, consolidó mi ser. Asimismo, en medio de Peirce y de Ullmann, recordaba con cariño el comienzo de amistad con el buen amigo al que he estado mencionando, con quien en aquel entonces de estudiantes cchacheros

compartí mis primeras impresiones de los libros que leíamos. Yo lo buscaba mucho: era él un muchacho infrecuente dadas su humildad y su sabiduría. Pero también a él le pasó lo mismo que a otra amiga que estudió Letras. Él confesó después de haber entregado unos trabajos para una materia de la carrera: “Nunca más analizaré de esta manera estos textos literarios. Leeré por placer, sin la obligación de rendir cuentas”. Mi amiga dijo, años después: “Sigo amando mucho a la literatura, a pesar de haber estudiado Letras”. Declaraciones impúdicas, políticamente incorrectas, dichas en la intimidad de la amistad. Por la vergüenza muchos estudiantes no las dijeron, no las dicen, pero saben que las suscriben.

No obstante, hay que matizar: la escuela permitió a mis amigos y a mí conocer autores y obras que, por momentos y a pesar de la obligación de leerlos para una fecha determinada y de entregar un escrito, nos regresaron al “paraíso perdido” de la lectura feliz; la escuela (por conducto de algunos maestros maravillosos, cuya vocación era evidentísima) nos enseñó a disfrutar —con todas sus letras— géneros literarios que no “frecuentábamos”, cuyo estudio —reitero— otra vez nos “instaló” en la alegría de vivir; la escuela nos impulsó a ordenar nuestros pensamientos y cristalizarlos en la escritura, práctica que a la larga fue de mucho provecho para nuestros logros docentes; la carrera nos constató (a algunos, no a todos, porque creo que en verdad existen compañeros amantes de la “ciencia del lenguaje”) lo que dice Gabriel Zaid sobre los demasiados libros: la crítica, la teoría literaria, los ensayos “duros”, la hermenéutica, la historia literaria, si contribuyen al diálogo incesante de la cultura, si tienen “corazón” (como pedía don Juan, el de Castaneda, para todas las cosas de la vida), si no deshidratan la experiencia literaria, entonces serán medios válidos de conocimiento significativo, iluminarán las obras artísticas para mostrar al lector las zonas oscuras; la escuela, en fin, posibilitó el diálogo en el aula, el intercambio de pareceres y dudas.

Sin embargo, sin embargo...

Sin embargo, nuestros estudiantes del CCH no van a estudiar Letras, su objeto de estudio no será la literatura: “No se busca, en la enseñanza escolar, formar especialistas; la vocación por las letras, como cualquier otra, está designada casi genéticamente”.²

Afirma Joachim E. Berendt que el jazz ha sido asunto de una minoría. Me atrevería a decir que el arte en general también, más aún la literatura. Pretender que esta inclinación natural, esta experiencia de vida, esta afición que nace inocente y placentera, que con el tiempo se complejiza y deviene una actividad no sólo del espíritu sino de la razón, que podría encontrar el goce asimismo en los paratextos literarios (la teoría y la crítica, porque ayudan a comprenderla) y sobre todo en la lectura de ensayos literarios, suma de belleza e ideas (magnífico centauro: satisface a un tiempo la demandada de gozo y raciocinio), pretender que se estudie en la escuela desdeñando su relieve artístico y olvidando la edad nuestros estudiantes (14, 15, 16, 17 años), tiempo propicio y ávido, época voraz en que se forjan las mejores pasiones por la cultura, es desnaturalizar y sofocar un acto único de conocimiento de la existencia. Los programas de estudio actuales del CCH si bien tratan de rescatar en sus semestres el carácter trascendental (no en un sentido metafísico) de la literatura, contienen elementos conceptuales del más rancio cuño estructuralista, ajenos absolutamente a la lectura feliz.

¿Qué hacer?, diría Lenin. ¿Cómo combinar en la escuela —medio por esencia coercitivo— la enseñanza de la literatura (ya sea por géneros o por historia literaria o por nacionalidades, como sea), atendida a unos programas establecidos con temáticas y ¡estrategias!, con la lectura feliz, la misma que practicamos todos los profesores cuando teníamos la edad de nuestros alumnos, felicidad preservada con menor intensidad en

nuestra adultez? ¿De qué manera se puede enseñar literatura, si el apego a ésta es como la predilección a otras actividades humanas? ¿Es necesario que el estudiante, aunque no tenga esa propensión por la literatura, conozca a un gran autor? ¿Esa propensión es enseñable o transmisible? “¿A razón de qué es importante la presencia (la presencia adecuada) de la literatura en las escuelas?”.³

Creo que hay tantas respuestas como maestros interesados en este tema. Son su conocimiento, sus deseos y sus recuerdos los que validarán la existencia de la literatura en las aulas. Afirmando que la enseñanza de la literatura tanto en los CCHs como en las preparatorias de la UNAM es muy buena, pues sus profesores son egresados de alguna carrera literaria (Letras hispánicas, modernas, clásicas, o Literatura dramática y teatro). En un momento de la adolescencia de esos maestros, descubrieron la riqueza emocional, estética y existencial que

3. *Idem.*



ALEJANDRO SOTILLET

2. André del Arenal, “La literatura y la vida”, en *Letras Libres* 133, México, enero de 2010.

comportaban los libros. La vocación nos inclinó a todos hacia la literatura, como arrastró a otros a otras carreras. Muchos ni siquiera veíamos como una posibilidad ser maestros: estudiamos por gusto. Al revisar la lista de opciones, descubrimos que la única realmente significativa era Letras. Los profesores, entonces, sabemos que leer literatura es importante, que, a pesar de su desnaturalización en la academia, creemos que puede ser enseñada (con el sentido de “mostrar”) en los salones de clase porque otras personas podrían, por un momento, experimentar lo que nosotros experimentamos cuando éramos jóvenes.

Se puede decir, pues, que el maestro tiene la oportunidad de responder a título personal aquellas preguntas que hicimos, y de fomentar, si quiere, si se acuerda de lo que ha vivido con los libros, la lectura feliz.

Juan José Arreola, en una entrevista publicada en 1996, decía que había dos tipos de escritores: los posibles y los imposibles:

La primera categoría es la que demuestra que alguien puede llegar a ser escritor por una serie de actos de la voluntad. Esta es una especie que se hace prácticamente a mano, con tenacidad, estudio y otros medios racionales. Por el otro lado está el escritor imposible, el que con mucha frecuencia escribe a pesar de sí mismo; el que no es consciente de que en él habita la capacidad de transmitir lo inefable, eso que hasta antes de su advenimiento parecía indecible.⁴

En ese sentido, se podría decir (más modestamente) que habría también dos tipos de lectores de literatura. Los que leen porque tienen que hacerlo (por pasar la materia, generalmente), quienes se esfuerzan por terminar una novela, por descifrar un poema y determinar en él figuras retóricas —desviaciones de la lengua—; quienes leen la guía del examen extraordinario y deben estar atentos a si un relato está escrito en primera o tercera persona, qué personaje está focalizado en cuento; quienes tienen que escribir —tras

quizás una lectura placentera— un resumen, un comentario, una reseña, ¡un ensayo!, de manera obligatoria con el fin, se dice, de poner en práctica la “habilidad de la escritura”. El segundo tipo de lectores lo constituyen aquellos que encuentran placer (emocional, intelectual, vivencial y, según Borges, hasta físico) en el acto mismo de leer, aunque la lectura haya sido obligatoria; aquellas personas que, partir de la coerción, encontraron un sentido positivo en sus vidas leyendo literatura; los que disfrutaron los comentarios de otras personas sobre la obra leída y consideraron el intercambio de ideas provechoso; aquellos que no tuvieron una familia que los estimulara intelectualmente pero que encontraron en la escuela el lugar ideal para el conocimiento de todas las artes, y vieron que las artes eran buenas; los que escribieron, después tal vez de una lectura obligada, un texto con la intención de seguir la conversación infinita de la cultura; aquellos que “independientemente de la profesión que elijan, hagan de la literatura un pilar de su existencia”⁵ (aunque hayan estudiado Lengua y literatura hispánicas).

Conclusiones a manera de propuestas

1. Considero que muchos de los que se acercan a la literatura (ya sea para leerla o escribirla, o para estudiarla), como quienes se aproximan a cualquier otra rama de las actividades del hombre, tienen una predisposición natural a ella, sin duda alentada por su contexto (la familia, los amigos, la escuela). No todos “sienten” el llamado, el apetito, el interés, aunque hayan tenido padres lectores o escritores, amigos entusiastas de los libros o magníficos maestros. Hay una combinación dichosa entre una inclinación casi congénita y un medio favorable. Sin embargo, para algunas personas el ambiente es negativo: ha sido esa vocación la que se ha adecuado a las circunstancias y las ha vencido. No sucede lo contrario: que una persona con las condiciones

4. Juan José Arreola, “Borges, escritor imposible”, en *Vuelta* 241, México, diciembre de 1996, p. 43

5. Andrés del Arenal, *op. cit.*

propicias, pero sin deseo, aprecie la literatura o tenga talento para escribir.

2. Aunque la literatura es un acto eminentemente vocacional, puede estudiarse en las escuelas porque forma parte del saber humano, de la cultura general. Su importancia es innegable, pues da cuenta de la condición humana. Como arte, enuncia con belleza la simplicidad y, al mismo tiempo, la complejidad de la existencia del hombre. Debe ser revisada en clase porque “ayuda” a vivir, porque la problemática humana se muestra y, por consiguiente, se analiza, se contrasta con la propia. La literatura presenta, abierta, la realidad, agazapada tras la chabacanería de los medios de comunicación y la insustancialidad de las analepsis y las prolepsis, los ejes actanciales de Greimas,⁶ los grandilocuentes crono-topos...

3. La teoría literaria, la narratología, el estructuralismo, la estilística —entre otras—, son, sin duda, valiosas herramientas de conocimiento y de análisis de la literatura, pero no indispensables a la hora de leer, a la hora de dar clases en el CCH. Su valor didáctico es ínfimo, a menos que sus métodos o ideas fortalezcan la lectura, la comprensión y el disfrute colectivo de una obra literaria en un aula. Habría que recordar a los grandes maestros que nos dieron clase, en la secundaria o en el bachillerato, en la carrera inclusive: no había teoría, los mismos textos marcaban las diferentes rutas de comentarios, análisis, aclaraciones, preguntas. El profesor o la profesora, gracias a su pericia, nos guiaba en el recorrido de la experiencia literaria, como si los textos fueran una bella escultura cuyo goce estriba en rodearla y ver sus dimensiones y sus formas. Aquellos libros que no son literatura pero que tratan de literatura deberían ayudar al maestro en la rica aventura de compartir los textos literarios. De lo contrario todos estos artefactos posibles imposibilitarán la lectura imposible.

6. Cfr. *idem*.

4. Si se quiere que la literatura sea un “pilar en la existencia” del alumno, el maestro debe confeccionar sus propias estrategias didácticas —muy personales— con base en la idea de que el estudiante tiene una edad idónea para la práctica de una lectura feliz; acordarse de cómo fueron revisados, cuando él era estudiante, algún poema, algún cuento, alguna novela, algún ensayo (incluso algún contenido teórico) sin que ello interfiriera con el interés o la emoción: al contrario, acrecentaron el deseo de seguir leyendo. El maestro debería pensar cómo le hubiera gustado que se le enseñara el texto que está enseñando, cómo aquel texto que leyó y que significó tanto para él (y que tal vez no recomendó ningún maestro) puede ser igualmente significativo para su alumno. Las estrategias didácticas más estimulantes son aquellas provenientes del recuerdo, el conocimiento y la originalidad del profesor. Quizá esta didáctica es intransferible.

5. Medir la lectura imposible parece un despropósito (no obstante tenemos que evaluar). Jorge Luis Borges, Juan José Arreola, Antonio Alatorre, siempre acreditaban a sus alumnos con diez, entraran o no al salón de clases. La escuela como un espacio para comunicar los resultados de una lectura feliz. ☺

Fuentes de consulta

1. ARENAL, Andrés del, “La literatura y la vida”, en *Letras Libres* 133, México, enero de 2010.
2. ARREOLA, JUAN JOSÉ, “Borges, escritor imposible”, en *Vuelta* 241, México, diciembre de 1996.

La lectura de textos

LITERARIOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR COMO MEDIO DE REFLEXIÓN PARA
LA VIDA

Profesor de Asignatura "A", en el Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo; licenciado en Comunicación por la UNAM y maestro en Docencia para la Educación Media Superior en Español. Es periodista radiofónico y colabora en diversos medios electrónicos.
pedrordaz@yahoo.com.mx

Pedro David Ordaz Arredondo



Los jóvenes caminan en el mundo adulto de la escuela, del Estado [...] de la profesión como clandestinos. En la escuela escuchan perezosamente lecciones[...] que enseguida olvidan. No leen periódicos [...] Se parapetan en su habitación con carteles de sus héroes, ven sus propios espectáculos, caminan por la calle inmersos en su música. Despiertan sólo cuando se encuentran en la discoteca por la noche, que es el momento en el que, por fin, saborean la ebriedad de apiñarse unos con otros, la fortuna de existir como un único cuerpo colectivo danzante
(Alberoni en Sartori, 2001, p. 42)

Introducción

El presente texto reflexiona sobre el papel que juega la lectura de textos literarios en el bachillerato en México. Se presenta en tres partes: en la primera se hace una descripción general de la Educación Media Superior (EMS) y los problemas que enfrentan los jóvenes que cursan dicho nivel. En la segunda parte, se analiza el problema de la lectura. Y la última parte, desde una experiencia literaria, se diserta sobre la importancia que tiene la lectura para los jóvenes en este ciclo de estudios.

1. La Educación Media Superior en México

En 2017 la matrícula en EMS en todo el país aumentó en un millón de alumnos al pasar de 4.44 a 5.48 millones (Vicenteño, 2017) de jóvenes que son atendidos por 270 mil docentes (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2015).

Datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (Muñoz Corona, Ávila & *et al.*, 2012) revelan que la EMS se dirige fundamentalmente a jóvenes de entre 15 y 18 años.

En 1762 Jean-Jacques Rousseau explicó que a partir de los 15 años hasta y la mayoría de edad los seres humanos atravesamos por una fase a la que llama *Período de los tormentos y las pasiones* (Rousseau, 2000). En el siglo pasado, la psicología denominó a este período de la vida como adolescencia.

Obregón (1993) explica que en esta etapa de la vida, los humanos conforman una identidad que lleva a enfrentar y superar diversas crisis existenciales; como vicisitud, los jóvenes reflejan una serie de comportamientos contradictorios que van desde la rebeldía, pasan por el conformismo y en muchas ocasiones los llevan a asumir posturas tradicionales avaladas por autoridades, padres de familia y/o profesores, quienes los ponen de ejemplo. Sobre el tema Weiss (2006) apunta:

La mayoría de adolescentes y jóvenes están, hoy en día, en la escuela. En los escritos de la investigación educativa aparecen, fundamentalmente, como estudiantes: inscritos o excluidos, reprobados y desertores, con calificaciones académicas y con o sin competencias para la vida. Los docentes suelen etiquetarlos, en función de la lógica y la norma institucional, como "indisciplinados", "apáticos", "flojos", "casos perdidos"; o bien se es "buen alumno", "cumplido", "responsable", "obediente" (p. 360).

Ahora bien, institucionalmente, el principal problema que enfrentan los jóvenes en la EMS es la deserción. En 2015, cifras del INEE revelaron que 770 mil jóvenes inscritos en el bachillerato (15 por ciento) no se inscribieron para el siguiente año escolar. Las principales causas para dejar la escuela fueron pobreza, embarazos no deseados y el número de materias que adeudan.



PAUL HANAOKA

Guerrero (2006) investigó la forma en que un grupo de estudiantes del CCH vivió sus estudios en el bachillerato. Esta autora explica que los jóvenes ingresan al Colegio con expectativas positivas; luego una situación detonante, una clase aburrida, la acción injusta de un profesor, una evaluación arbitraria, la impuntualidad o inasistencia de un profesor, entre otras causas, aleja a los jóvenes de la vida académica, pero no de la escuela, porque buscan la compañía de los amigos para realizar actividades que los ayudan a formar su identidad.

Así, en la escuela, como espacio físico se practican y se forman valores tales como la solidaridad, el compañerismo, la amistad, el respeto, la pluralidad, pero también elementos tóxicos como el alcoholismo y la drogadicción. Al respecto Corvera (2011) señala:

Los adolescentes y jóvenes, desde muy temprana edad están siendo reclutados por los grupos delincuenciales, por el arrojo, osadía y el valor de usar y disparar armas de fuego. Saben que éstos prefieren gozar la vida en el presente, aunque sea efímera. De tal manera que al ingresar al narcotráfico saben que en cualquier momento pueden encontrar la muerte y la conciben como parte de los riesgos de su trabajo. Esto los lleva a realizar actos violentos que degradan la condición humana, al grado tal que pareciera que hemos perdido la capacidad de asombro ante los hechos sangrientos, donde cientos de jóvenes son asesinados de formas diversas: a balazos, decapitados, torturados, enterrados vivos en tambos llenos de cemento.[...] Las expectativas de desarrollo y crecimiento de los jóvenes del bachillerato no está en la obtención de algún título universitario, pues afirman que al egresar no encuentran empleo, y si lo hallan, el salario es mal remunerado y no les permite satisfacer sus necesidades más elementales. No obstante, para muchos estudiantes es la educación la que puede generar movilidad social sin los riesgos que implica situarse en la ilegalidad; pero observan a otros jóvenes con dinero, vestimenta cara, que consiguen mujeres con relativa facilidad, asisten a fiestas, se emborrachan; entonces sus expectativas en torno a la educación cambian. Ya no es el camino para ascender en la sociedad. (p. 124 y 125).

Así, cerca de un millón 800 mil estudiantes de educación básica y bachillerato en el país han consumido alguna droga; de ellos, casi 150 mil son niños de quinto y sexto grado de primaria; y la Ciudad y el estado de México son las entidades con el mayor consumo de estupefacientes (Olivares, 26 de abril 2017, p.6).

2. El problema de la lectura en la EMS

Jesús de Bazán Levy, director general del CCH de 1998 a 2006 definió que la misión de la EMS “es, ante todo, que el alumno aprenda a pensar y recrear para sí la comprensión del mundo y de sí propio y se convierta por ello en sujeto de la cultura” (Bazán, 2001, p. 37) y para lograr este objetivo es necesaria la lectura.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) afirma que la lectura conduce al éxito escolar y a otras áreas de la vida, enriqueciendo contactos personales y aumentando el bagaje cultural. Además, fortalece el desarrollo cognoscitivo coadyuvando a múltiples funciones intelectuales.

Sin embargo, desde el 2000 que se aplica el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA por sus siglas en inglés (*Program for International Student Assessment*), los resultados en comprensión lectora revelan que el promedio de calificación de los jóvenes mexicanos de 15 años es de 417 puntos lo que lleva a nuestro país a ocupar la última posición de las 34 naciones evaluadas (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2012).

Por su parte, la encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2015) señala que 44% de las personas que leen un libro lo hace por entretenimiento y 30% por estudio. Los niveles más altos de lectura de libros se dan entre jóvenes de 18 a 22 años, con 69.7%, y de 12 a 17 años, con 66.6%.

Al interpretar estas cifras surgen dos premisas: la mayoría de las personas que leen se encuentran en edad escolar y cuándo leen, lo hacen por placer o para entretenerse. Lo anterior nos lleva a la tercera parte de este texto.

3. Para qué sirve leer en la EMS

Mucho se ha escrito y hablado sobre el tema de la lectura desde la propia escuela. En abril del 2008, en el CCH Vallejo se realizó un coloquio que llevó por título *Leer literatura en*

el bachillerato. (Seminario de Estudio para el Análisis de la Enseñanza de la Literatura, 2008). En 2013, Mariana Mercenario y Benjamín Barajas coordinaron un trabajo que lleva por título *Didáctica de la literatura en el Bachillerato*. En 2015, 2017, y 2019 profesores de la UNAM, en conjunto con la UAM Azcapotzalco realizaron el *Congreso de Lectores y lecturas para otro mundo posible*. Así que como puede observarse, el presente trabajo, intenta abordar de manera modesta y desde una experiencia personal las siguientes interrogantes ¿para qué me sirve a mí como docente leer textos literarios? ¿para qué me sirve la literatura como ser humano en la vida cotidiana?

Desde la experiencia de quien sustenta, se afirma que leer literatura sirve para todo y para nada. Leer representa el principal medio para obtener conocimientos. Sin embargo, dicho conocimiento no se adquiere sólo por el acto de leer, sino que debe interactuarse con los textos y con otros lectores para intercambiar experiencias, lo que brinda la posibilidad de incorporar a las estructuras de pensamiento



ELIABE COSTA

de cada individuo nuevos conocimientos que pueda utilizar en su vida cotidiana.

En la propuesta de quien escribe el presente texto, se pretende que los estudiantes conozcan y aprendan a partir de la lectura de textos literarios. Que al mismo tiempo que construyen una experiencia artística y estética logren enfrentarse a textos en los cuales se expresan ideas, sentimientos, emociones, comportamientos, actitudes y otros fenómenos de la vida, que los lleven a la representación del mundo.

Ferit Orhan Pamuk, al recibir el Premio Nobel de Literatura en 2006, manifestó:

Estoy convencido de que la literatura es el más valioso acervo de materiales que la humanidad ha creado en su esfuerzo por comprenderse a sí misma. Las sociedades humanas, tribus, naciones, se hacen más inteligentes, se enriquecen y se elevan en la misma medida en que toman en serio su literatura y escuchan a sus escritores (Pamuk, 2007).



ANNIE SPRATT

De esta manera, se puede asegurar que se lee porque los seres humanos aman imaginar caminos que, en la vida común, jamás recorrerán; porque las personas gustan compartir la emoción, la pasión y la fuerza de los sentimientos que subyacen en los textos literarios y a los que, de otra manera no podrían dar curso. Quienes leen literatura, algunas veces ven reflejada la personalidad, se identifican con los conflictos que padecen los personajes, aprenden a conocerse a través de ellos y descubren nuevas maneras de enfrentarse a problemáticas específicas, a partir del contexto social, político y económico que vive. Y por ello, en la medida en que uno modifica su contexto, también se modifica la interpretación de un texto. De ahí la riqueza inacabable de los clásicos.

Ahora bien, ¿de qué depende que la lectura se presente como un montón de datos o se convierta en una experiencia placentera? Del mediador, en otras palabras, del profesor y su visión que tenga de la lectura. Así que para argumentar sobre el papel de la literatura en la formación de seres humanos y en especial de los jóvenes de la EMS se cita un pasaje de la *Historia Interminable*:

Quien no haya pasado nunca tardes enteras delante de un libro, con las orejas ardiéndole y el pelo caído por la cara, leyendo y leyendo, olvidado del mundo y sin darse cuenta de que tenía hambre o se estaba quedando helado...

Quien nunca haya leído en secreto a la luz de una linterna, bajo la manta, porque papá o mamá o alguna otra persona solícita se apague la luz con el argumento bien intencionado de que tiene que dormir porque mañana hay que levantarse temprano...

Quienes nunca haya llorado abierta o disimuladamente lágrimas amargas, porque una historia maravillosa acababa y había que decir adiós a los personajes con los que había corrido tantas aventuras, a los que quería y admiraba, por los que habían temido y rezado, y sin cuya



KS KYUNG

compañía en la vida le parecería vacía y sin sentido [...] (Ende, 2013, p. 13 y 14).

Por su parte, Calvino (1993) considera que la lectura de juventud puede ser poco provechosa por la inexperiencia en la vida, pero en la edad adulta sin duda, se agradecen. De tal manera, se puede afirmar que la lectura posibilita el diálogo y la interacción con uno mismo y con los otros. Desarrolla cuestionamientos y el placer estético. Brinda la posibilidad de conocer otras vidas, experimentar los aciertos, angustias, pasiones, errores y virtudes de los otros.

Para los alumnos de la EMS es importante que el docente realice lecturas en voz alta de textos literarios porque en ellos encontrarán placer emocional, vivencial e intelectual. Realizarán descubrimientos, disfrutarán los comentarios sobre la obra leída, observarán y escucharán posturas encontradas a partir de la mediación del docente y su experiencia lectora.

A los estudiantes del siglo XXI les toca vivir un tiempo vertiginoso, dónde todo es desechable, donde todo se deshumaniza,

donde nuestro ritmo de vida nos impide la reflexión, porque la mayoría de la población mundial vive en angustia, agitación, falta de confianza; porque los principales problemas de la humanidad siguen siendo la pobreza, el hambre, la falta de vivienda y sobre ello todos los días dan cuenta los periódicos, la radio, televisión o el internet. Estos medios brindan información sobre los problemas mundiales de un modo rápido y sencillo, pero la literatura ayuda a los estudiantes a tener un ancla sobre la condición humana, por tanto, tiene una función humanizadora, simbólica y comunicativa.

Quién lee por placer se aleja del reino animal y se acerca a lo simbólico, a lo humano y no hay nada más humano que intercambiar impresiones con otras personas sobre un hecho. Por ello, los estudiantes necesitan saber que no son meras cajas de recepción y la literatura los ayuda a construirse como sujetos activos, en constante movimiento y transformación, pero con raíces profundas. (e)

Fuentes de consulta

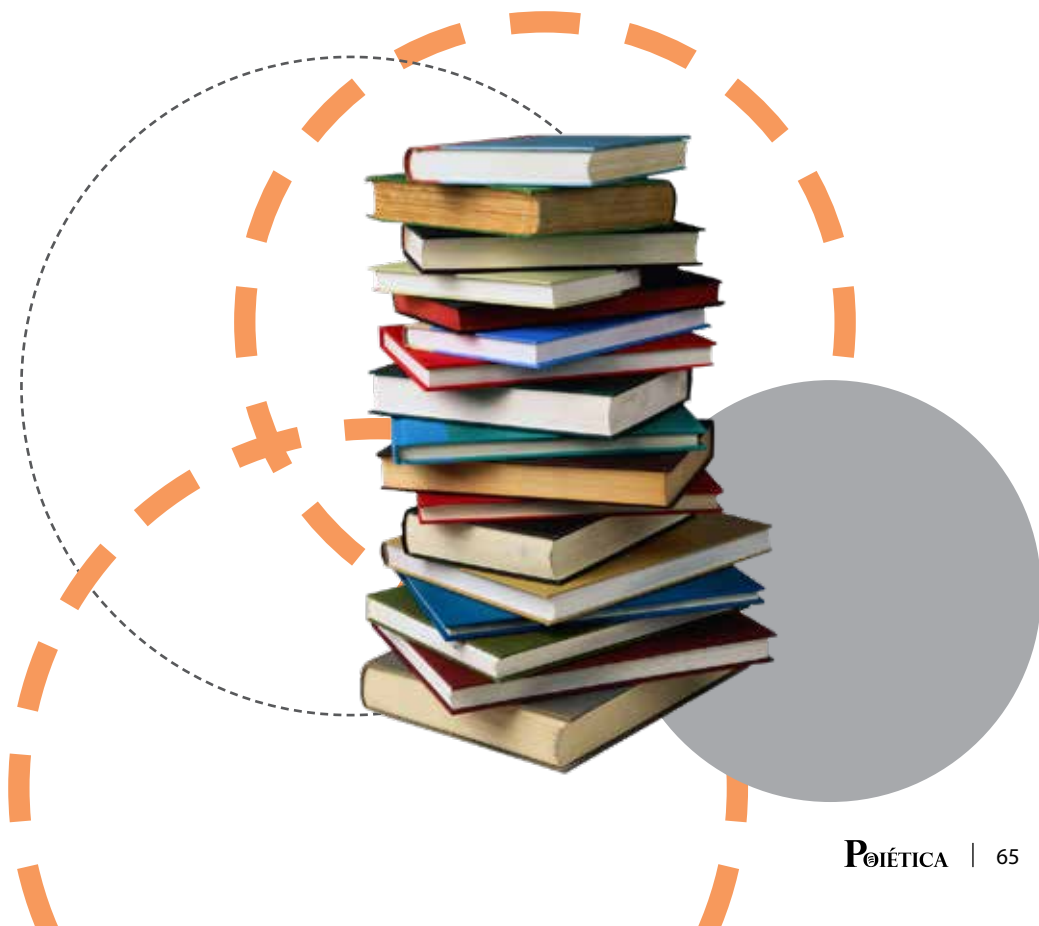
1. Bazán Levy, J. (2001). Horizontes Actuales de la Educación Media Superior. En J. Bazan Levy, & T. García Camacho, *Aportes Educación Media Superior* (Vol. 1, págs. 15-45). México: Dirección General del CCH.
2. Calvino, Í. (1993). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
3. Conaculta. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*. Recuperado el 19 de agosto de 2016, de Observatorio de la Lectura: <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>
4. Corvera Quevedo, L. J. (2011). *Influencia del narcotráfico en la identidad juvenil. El caso de la preparatoria Dr. Salvador Allende de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Tesis de Maestría. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
5. Ende, M. (2013). *La historia Interminable*. México: Alfaguara.
6. Guerrero Salinas, M. E. (abril-junio de 2006). El Punto de Retorno: Una Experiencia de estudiantes de Bachillerato Universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 483-507.
7. Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2015). *Los Docentes en México Informe 2015*. Fecha de consulta: 6 de febrero 2019. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P11240.pdf>
8. Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2018). *La Educación Obligatoria en México Informe 2018*. Fecha de consulta: 6 de febrero 2019. Disponible en: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/243/P11243.pdf>
9. INEGI (2010). *Cuéntame Población*. Recuperado el 10 de septiembre de 2016, de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx?tema=P>
10. Mercenario, M. y Barajas, B. (2013). *Didáctica de la literatura en el Bachillerato*. México: CCH Naucalpán-UNAM.
11. Muñoz Corona, L. L., Ávila, J., & et.al. (2012). *Población Estudiantil del CCH Ingreso, tránsito y Egreso. Trayectoria Escolar: siete generaciones 2006-2012*. México: CCH-UNAM.
12. Obregón Romero, T. M. (abril-junio de 1993). El Adolescente Estudiante. *Experiencia Docente. Perfiles Educativos*(60), s/p.
13. Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. [OCDE]. (2012). *Programa Para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA 2012)- Resultados*. Recuperado el 20 de febrero de 2019, de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
14. Olivares Alonso, E. (26 de abril de 2017). Preocupa que casi 2 millones de alumnos han consumido alguna droga, afirma Graue. *La Jornada*, pág. 6.
15. Pamuk, O. (2007). *La maleta de mi padre*. (C. Rafael, Trad.) Barcelona: Mondadori.
16. Rousseau, J. J. (2000). *Emilio o de la Educación*. México: Porrúa.
17. Sartori, G. (2001). *El Homo Videns: La sociedad Teledirigida*. (2ª. Edición) Madrid: Táurus.
18. Seminario de Estudio para el Análisis de la Enseñanza de la Literatura. (2008). *Memorias del coloquio Leer literatura en el bachillerato*. México: CCH Vallejo- UNAM.
19. SEP (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: Secretaría de Educación Pública.
20. SEP (2013). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*. México: Dirección General de Planeación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública.
21. UNESCO (2015). *La lectura en la era móvil: Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo, una mirada desde México*. Fecha de consulta primero de febrero 2019. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/lecturamovil.pdf>
22. Vicenteño, D. (28 de diciembre 2017) *Crece matrícula en nivel medio superior*. Fecha de consulta: 06 de febrero de 2019. Disponible en: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/12/28/1210410>

Sor Juana Inés de la Cruz

COMO MOTIVADORA A LA LECTURA EN EL
BACHILLERATO

Maestra en Docencia para la Educación
Media Superior (Español) y Licenciada en
Comunicación de la FES Acatlán UNAM.
Profesora de Asignatura Definitiva del CCH-N
con 13 años de antigüedad en las asignaturas
de TLRID I a IV.
juliach021@hotmail.com

Julia del Carmen Chávez Ortiz



*En perseguirme, Mundo, ¿qué interesas?
¿En qué te ofendo, cuando sólo intento
poner bellezas en mi entendimiento
y no mi entendimiento en las bellezas?.*

Sor Juana Inés de la Cruz

Juana Inés de Asbaje y Ramírez de Santillana murió hace 324 años en el Convento de San Jerónimo de la entonces Nueva España a causa de una epidemia de tifo exantemático o fiebre pestilencial, como le decían en aquéllos años, esto provocado por las inundaciones y poca higiene de los espacios públicos de la Ciudad. Cuentan las crónicas de la época que “a uno de los lados del convento, la suciedad acumulada originaba una pestilencia constante y era un foco de enfermedades”. (Saucedo, 2004, p.92). Desde aquel 17 de abril de 1695 esa mujer pasó a la historia como la escritora más sobresaliente del Barroco Novohispano. En este trabajo explicaré brevemente una secuencia didáctica que gira en torno a un soneto de la *Décima Musa*, ya que sor Juana Inés de la Cruz es un referente obligado dentro de mis clases con la finalidad de incitar a mi alumnado a la lectura.

La obra de sor Juana es vasta y contiene textos teatrales, poéticos y disertaciones en prosa, la importancia y belleza de sus escritos ha sido investigada, interpretada y alabada por estudiosos de todo el mundo durante siglos. Como parte de la corriente literaria del Barroco, hay en sus textos indicios muy sugestivos de abundantes lecturas y autores como Góngora, Quevedo y Calderón de la Barca que destacan en numerosas secciones de sus creaciones, sin embargo es su poesía lírica la que elevó su fama a un plano internacional y la mantiene en el gusto de los lectores. La suya es poesía muy diversa, que contiene epigramas, décimas, liras, villancicos, redondillas y sonetos.

Justamente los sonetos de sor Juana Inés de la Cruz son tal vez su producción poética más conocida, más leída y compartida, ya que se encuentran entre los más hermosos y perfectos del Siglo de Oro. La brevedad de

estos textos exigió gran destreza de la poetisa, pues se plantean y desenlazan contenidos temáticos profundos y complejos, sus sonetos están agrupados en los de contenido: *Histórico-mitológicos*, *Satíricos-burlescos*, *De ocasión y circunstancia* y de *Amor y discreción*.

Hablar de un solo texto de la *Décima Musa* sería más que injusto, ya que sus aportaciones a la literatura universal se encuentran presentes en todas las bibliotecas públicas y privadas de México y el mundo. Fácilmente pueden insertarse en cualquiera de los cuatro semestres de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental del Colegio de Ciencias y Humanidades. Como parte de mi quehacer docente, procuro incluir en mis planeaciones semestrales uno o varios textos de *El Fénix de América*, en específico, su poesía amorosa ya que goza de gran aceptación entre mis estudiantes y me atrevo a decir que esto se debe al proceso de lectura que realizamos con cada uno de los poemas seleccionados.

En concreto, la lectura de los textos escritos por sor Juana Inés de la Cruz, la realizamos durante la Unidad 2. *Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis* del segundo semestre de TLRIID y la Unidad 1 *Narrativa, poesía, texto dramático y ensayo con temas comunes. Ensayo académico* de TLRIID IV. Eso sin ignorar que el texto dramático y argumentativo, también tienen cabida en otras unidades. A continuación expondré un ejemplo de cómo abordamos un soneto de sor Juana en una clase con una duración aproximada de dos horas.

Como primer elemento, en la etapa de prelectura, indico a mis estudiantes que investiguen, utilizando sus teléfonos celulares, los datos biográficos de la autora y a partir de la información que presentan les hago

cuestionamientos precisos que dan paso al debate, por ejemplo: ¿En qué época vivió sor Juana? ¿Cómo era la vida de las mujeres en la Nueva España? ¿Cuáles son las características de la corriente literaria conocida como Barroco? ¿Cuál es el poema más famoso de sor Juana? ¿Por qué creen ustedes que decidió ser monja? Entre otras. Posteriormente realizamos una primera lectura en voz alta, en este caso el soneto seleccionado es uno de los más conocidos de la obra lírica de la *Décima Musa*:

165

**Que contiene una fantasía
contenta con amor decente**

Detente, sombra de mi bien esquivo,
imagen del hechizo que más quiero,
bella ilusión por quien alegre muero,
dulce ficción por quien penosa vivo.

Si al imán de tus gracias, atractivo
sirve mi pecho de obediente acero,
¿para qué me enamoras lisonjero,
si has de burlarme luego fugitivo?

Mas blasonar no puedes, satisfecho,
de que triunfa de mí tu tiranía:
que aunque dejas burlado el lazo estrecho

que tu forma fantástica ceñía,
poco importa burlar brazos y pecho
si te labra prisión mi fantasía.

(De la Cruz, 2006, pp. 84-85)

Después de leer en voz alta el poema anterior, surge la pregunta obligada ¿Qué dice la voz lírica? O en otras palabras ¿qué entendieron de lo que se dice en el poema? Para descifrar el texto es importante comprender todas y cada una de las palabras, por ejemplo: **lisonjero**¹ es una palabra que siempre debemos buscar en un diccionario virtual, algunas otras son:

1. Persona que agrada y deleita.



DAVID MONJE

blasonar², fugitivo³, ceñía⁴ (ceñir) y labra⁵(labrar).

Una vez entendidas todas las palabras del poema podemos concluir que el tema es la queja por el amor no correspondido, esto se observa en las dos primeras estrofas de la siguiente manera: la persona amada es siempre una presencia que incita, dando esperanzas con sus adulaciones y alegría; una ausencia a pesar de estar presente, lo que provoca dolor. Tradicionalmente, amar es unas veces gozarse en estas contradicciones; otras como aquí en el caso de la voz lírica, pedir fin al suplicio: *Detente*; ¿para qué me enamoras lisonjero, / si has de burlarme luego fugitivo? La dulce enemiga o el dulce enemigo, que no atienden jamás a quien le adora, provocan así

2. Hacer ostentación de alguna cosa con alabanza propia.

3. Persona que huye y se esconde.

4. Rodear, ajustar o apretar la cintura, el cuerpo, el vestido u otra cosa.

5. Trabajar una materia reduciéndola al estado o forma conveniente para usarla.

el peculiar dolor del corazón dividido, aspecto que nuestros estudiantes conocen muy bien por lo que logran identificarse de inmediato. Hasta el Siglo XVII el tema amoroso se había venido repitiendo sin mayores variantes: amar es siempre un morir gozoso (alegre muero), un vivir doliente (penosa vivo). Y todo *bien* se refiere al don máspreciado que puede dar un amante a su amada o viceversa. En este caso es *esquivo* porque el amor solamente existe en la mente de la voz lírica. A partir de esta idea podemos concluir que el amor es siempre un *bien esquivo*, es decir una realidad no tangible.

Como parte de los aprendizajes indicados en los programas oficiales, es necesario que el análisis de un poema abarque también los elementos métricos y retóricos. En este punto me apoyo en materiales impresos donde se explican todos los contenidos teóricos necesarios que le permite al estudiantado concluir que el poema anterior es un soneto, ya que está construido por dos cuartetos, con rima consonante abrazada (ABBA ABBA) y dos tercetos con rima consonante trenzada (CDC DCD), los catorce versos son endecasílabos ya que están formados con once sílabas poéticas y el ritmo se encuentra principalmente en las sílabas pares, además, por ser un soneto perteneciente al idioma español, lleva un acento en la penúltima sílaba.

Las figuras retóricas presentes en este soneto, son el apóstrofe: *Detente, sombra de mi bien esquivo*, la metáfora: *pecho de obediente acero, te labra prisión mi fantasía*, antítesis: *alegre muero, penosa vivo*, la adjetivación o epíteto: *bella ilusión, dulce ficción*, A pesar de que en este soneto no encontramos retruécanos, una de las figuras retóricas más socorrida por Sor Juana, es obvio que los recursos empleados impregnan un sentido de contradicción. Este análisis permite que mi alumnado comprenda mejor el concepto de lenguaje poético y su contraposición al habla coloquial. Después de realizar todas las actividades de interpretación y análisis del soneto 165 con mi ayuda, ellos deben seguir los mismos pasos con otro soneto que también pertenece a la selección de *Amor y discreción*.

168

Prosigue el mismo asunto y determina que prevalezca la razón contra el gusto

Al que ingrato me deja, busco amante;
al que amante me sigue, dejo ingrata;
constante adoro a quien mi amor maltrata;
maltrato a quien mi amor busca constante.

Al que trato de amor hallo diamante;
y soy diamante al que de amor me trata;
triumfante quiero ver al que me mata
y mato a quien me quiere ver triunfante.

Si a éste pago, padece mi deseo:
si ruego aquél, mi pundonor⁶ enojo:
de entrambos modos infeliz me veo.

Pero yo por mejor partido escojo
de quien no quiero, ser violento empleo.
Que de quien no me quiere, vil despojo.

(De la Cruz, 2006, pp. 86-87)

El soneto anterior despierta en mis clases el asombro de los asistentes al descubrir que la voz lírica se debate entre dos personas, con uno de ellos es una ingrata y lo maltrata, con otro, el que la ignora, ella lo busca amorosamente. Siempre les pregunto a mis estudiantes ¿Al final con quién se quedó la voz lírica? La respuesta es obvia, decide quedarse con quien la quiere y la trata bien porque con ambos sería infeliz, pero su dignidad le impide estar con el que no la quiere. La figura retórica que predomina en el soneto es el retruécano, *ingrato-amante, amante ingrata; constante-maltrata, maltrato-constante; trato-diamante, diamante-trata; triunfante-mata, mato-triumfante*.

Como parte final del proceso de lectura, invito a mis estudiantes a reflexionar sobre la importancia de leer poesía, les pido que opinen respecto a la obra de sor Juana y esto los

6. Sentimiento que impulsa a una persona a mantener su buena fama y superarse.



STUDIO MEDIA

incita a buscar más textos y más información biográfica de la poetisa y sobre el Barroco, al final llegamos a la conclusión de que a pesar de haber sido una monja enclaustrada del siglo XVII, sor Juana Inés de la Cruz abordó temas y elementos que son comunes para cualquier ser humano, nunca sabremos a ciencia cierta cuáles fueron sus impulsos e intenciones que la llevaron a escribir su poesía amorosa, aunque ya existen interpretaciones que la relacionan sentimentalmente con la virreina María Luisa Manrique de Lara y Gonzaga, al final todo se reduce al sentido y valor que le otorgan sus lectores. Decía Octavio Paz (2009) que: “Una vez escrita, la obra tiene una vida distinta a la del autor: la que le otorgan sus lectores sucesivos” (p.14). Sucede así con sor Juana Inés de la Cruz que en pleno siglo XXI ha logrado a través de sus palabras, conmovir hasta las lágrimas a varios de mis estudiantes. ©

Fuentes de consulta

1. De la Cruz, Sor Juana Inés. (2006). *Fénix de México*. México: Grupo editorial Norma.
2. Paz, Octavio. (2009). *Sor Juana Inés de la Cruz o Las trampas de la fe*. México: Fondo de Cultura Económica.
3. Saucedo Zarco, Carmen (2004). *Sor Juana Inés de la Cruz*. México: Editorial Planeta.

Lectura y pensamiento crítico:

UNA RELACIÓN POSIBLE Y NECESARIA

Maestra en Comunicación Organizacional y Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Profesora desde hace 10 años en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el CCH, Plantel Vallejo. Imparte la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.
nayadeli@hotmail.com

Claudia N. Reynoso Monterrubio



*Pero para ir más lejos y más profundo,
para tener el valor de enfrentar nuestros
miedos y dudas y secretos ocultos,
para cuestionar el funcionamiento
de la sociedad con respecto
a nosotros mismos y al mundo,
para poder aprender a pensar,
tenemos que aprender a leer de
otras maneras, de modo diferente.*

Alberto Manguel

La lectura ha sido fuente de conocimiento y placer, al leer las personas se asombran con narraciones fantásticas e historias donde conocen personajes increíbles y lugares maravillosos. Anhelos que sólo se han visto reflejados en la ficción y situaciones que llenan de nostalgia por algo perdido.

Los lectores encuentran las palabras que los alientan a realizar aquello a lo que no se habían atrevido; se conocen a sí mismos y a los demás y desean compartir lo que leen porque en ello hallan motivos para seguir teniendo fe.

Descubrir todo este mundo en la lectura no es fácil para nadie y menos para los más jóvenes que inician en este camino; habrá que decirles la verdad: es necesario realizar un trabajo previo muy cuidadoso y leer constantemente. Además, hablarles de las recompensas, la principal de ellas es elevar el nivel de comprensión y razonamiento a alturas insospechadas y con ello entender mejor la realidad.

Lo cierto es lo siguiente: no se ha logrado que los jóvenes estudiantes de la Educación Media Superior alcancen este grado de disfrute de la lectura, y en lugar de ello, se les ha ofrecido una serie de actividades que acaban por cancelar la posibilidad de encontrar algún deleite en la comprensión de las ideas de los autores que tienen oportunidad de conocer.

En 2011, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), realizó un estudio sobre habilidades lingüísticas a los alumnos de primer ingreso de las Instituciones de Educación Superior en la ciudad de México. El resultado

de esta investigación arrojó que la comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso a Nivel Superior apenas les permitiría alcanzar una calificación de 5.9 (González, 2013, p. 180).

Lo anterior indica que después de doce años de estudios de nivel básico y medio, no se han logrado los objetivos propuestos en los Planes y Programas de Estudio en cuanto al desarrollo de las habilidades lingüísticas.

La evaluación de los estudiantes se realizó con el Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING), que midió la comprensión auditiva y de lectura, la conciencia lingüística y la expresión escrita, además de un cuestionario de contexto que exploró las variables socio familiares y la educación escolar, antecedente de la profesional (González, 2013, p. 180).

La presente reflexión tiene la finalidad de examinar una alternativa para que la habilidad lingüística de la lectura brinde mejores resultados. La lectura tiene capital importancia para la consecución de todos los conocimientos: acceder a la ciencia, la literatura, la filosofía o la historia, no sería posible sin el dominio de esta habilidad. Transformando las palabras de Alberto Manguel, se debe cambiar para aprender a leer de otras maneras y pensar de modo diferente. Por ello, se considera que la educación del pensamiento sería el camino adecuado para que los jóvenes obtuvieran mejores resultados en su formación escolar. El concepto de comprensión lectora incluida en el EXHALING, sustenta esta consideración:

se trata de una habilidad del pensamiento que transforma signos lingüísticos en imágenes mentales y se caracteriza por ser un proceso que va del lenguaje al pensamiento (González, 2013, p.172).

Más adelante se amplía dicha conceptualización al mencionar los aspectos medidos: capacidad de abstracción, síntesis, interpretación; transferencia de información verbal a imágenes, e inferencia de información y el conocimiento del uso de recursos retórico-argumentativos (comparación y ejemplificación), así como la identificación de voces enunciativas en un texto. También, se midió el manejo de vocabulario (comprensión de palabras o expresiones en contexto) (González, 2013, p.172).

Como se puede observar, la mayor parte de los aspectos medidos se relacionan estrechamente con habilidades del pensamiento; por ello es posible mejorar la lectura de los estudiantes si la educación se orienta al desarrollo de las operaciones mentales necesarias para definir, comprender, elegir, analizar y evaluar no sólo lo que se lee sino también acciones e ideas, en pocas palabras, toda la existencia. No obstante, estas habilidades cognitivas no son suficientes

para acceder a una mente superior, se requiere que la manera de pensar tenga una dimensión crítica.

Las ideas anteriores demandan una educación orientada a que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico. A continuación se hace referencia a algunos aspectos fundamentales de este tema.

De acuerdo a Robert Ennis, el pensamiento crítico debe ser razonable y reflexivo; centrarse en decidir qué creer y qué hacer, lo cual implica evaluar la información y conocimientos previos de los que se dispone, situación que constituye la base sobre la cual se fundamenta la toma de decisiones. Todo ello conforma un proceso de inferencia, una de las habilidades que se mide en el EXHALING.

Por otra parte, el reconocido filósofo Matthew Lipman, establece que el pensamiento crítico es un proceso cognitivo complejo “que hace posible el buen juicio porque: primero, se basa en criterios; segundo es autocorrectivo; y, tercero, es sensible al contexto” (2016, p.33).

Dicho autor, sostiene que un juicio implica la formación de opiniones o estimaciones, aprender nuevos conceptos, tomar decisiones para resolver problemas. Cuando los juicios están basados en criterios, entonces es un pensamiento bien fundamentado, estructurado



BRANDI REDD

y fiable porque está sustentado en la razón. Entonces, "parece razonable concluir, pues, que hay algún tipo de conexión lógica entre «pensamiento crítico», «criterio» y «juicio». La conexión se encuentra en el hecho de que el buen juicio es una habilidad, destreza, y el pensamiento crítico es un pensamiento hábil" (Lipman, 2016, p.34).

Ahora bien, el pensamiento crítico es autocorrectivo, porque da la posibilidad de rectificar lo que es erróneo, descubrir las deficiencias que hay en los razonamientos que se realizan. Cabe señalar, que esta dimensión está presente en los Programas de Estudio de la Educación Media Superior, pues éstos tienen como objetivo primordial que los alumnos adquieran una autonomía intelectual la cual se ha resumido en el principio: aprender a aprender. Lipman entiende esta autonomía así:

Los pensadores autónomos son aquellos que piensan por sí mismos, que no siguen a ciegas lo que otros dicen o hacen. Sino que realizan sus propios juicios sobre los sucesos, forman su propia comprensión del mundo y construyen sus propias concepciones sobre la clase de personas que quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir (1997, p. 61).

Finalmente, la última característica que Lipman considera central del pensamiento crítico es su sensibilidad al contexto, lo cual implica el reconocimiento de las circunstancias en que se generan determinadas situaciones y su influencia en la toma de decisiones.

Esta dimensión del pensamiento crítico es expuesta por Jacques Piette como la capacidad de aplicación de las habilidades del pensamiento crítico a diferentes contextos (1985).

Por otra parte, María del Pilar Rodríguez y Díaz, incluye la lectura como estrategia de desarrollo del pensamiento crítico y afirma que "la relación que se establece entre el texto y el lector es un proceso comprensivo en el cual

participan las estructuras cognoscitivas, las experiencias previas, la competencia lingüística, valores éticos y la vida afectiva de quien lee" (2011, p.59).

La comprensión, la reflexión, el análisis y la valoración son operaciones mentales que forman parte del pensamiento crítico. En este sentido, cada una de las habilidades medidas en el EXHALING se relaciona con el pensamiento, queda por analizar algunas de ellas y determinar la relevancia que tienen para el progreso intelectual de los alumnos.

Hasta aquí, se ha evidenciado la trascendencia que tiene el desarrollo de las habilidades mentales de los jóvenes para lograr un buen desempeño en los estudios superiores. Sin duda, la lectura es una herramienta fundamental en la adquisición de conocimientos, pero la tarea educativa tiene mayores alcances. Se trata de que los jóvenes, como ya se ha señalado, sean pensadores autónomos capaces de expresar opiniones fundadas y comprendan el mundo que habitan,



STEPHANIE LEBLANC



FABIOLA PEÑALBA

elijan ser lo que ellos quieran y también sean sensibles a las necesidades de los demás.

Por lo anterior, es necesario que la formación en el pensamiento crítico, se inicie, como lo han propuesto los teóricos, desde la educación básica y prosiga en la siguientes etapas educativas, pues se trata de un proceso complejo de largo alcance, del cual apenas se ha apuntado algunas características, y que, sin duda, dotará a los jóvenes de herramientas poderosas para enfrentar los retos que implica la educación profesional.

Es claro que para que este proyecto tenga los resultados esperados, los profesores tendrán que adiestrarse en el manejo del pensamiento crítico, y las instituciones educativas apoyar con los recursos necesarios la inclusión de las habilidades del pensamiento superior a través de los Programas y Planes de Estudio.

En suma, esta importante transformación solo es posible si la sociedad en su conjunto está dispuesta a evolucionar su manera de pensar. Por último, se han presentado estas ideas de manera muy general, ello significa que habría que abordar otros elementos fundamentales, para completar esta propuesta. ❸

Fuentes de consulta

1. González, R. (coord.) (2013). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la ciudad de México*. Recuperado el 4 de febrero de 2019 de <http://asambleaanui.es.iberomx/wp-content/uploads/2013/11/Estudio-EXHALING-6-nov.pdf>
2. Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Recuperado el 15 de febrero de 2019 de <https://edoc.site/pensamiento-complejo-y-educacion-matthew-lipman-pdf-free.html>
3. _____. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. México: Octaedro Editorial.
4. Piette, J. (1985). *Una base lógica para medir habilidades de pensamiento crítico*. Recuperado el 16 de febrero de 2019 de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_776/enLinea/5.htm
5. Rodríguez y Díaz, M. (2011). *Pensamiento crítico y aprendizaje. Una competencia de alto nivel en la Educación Básica*. México: Limusa.

La formulación de objetivos,

UNA ESTRATEGIA DE LECTURA

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Español, egresada de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la misma institución; profesora de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV; adscrita al Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo; con siete años de experiencia docente.
reyna.cristal@hotmail.com

Reyna Cristal Díaz Salgado



Las estrategias de lectura se definen como un conjunto de procedimientos mentales que se caracterizan por implicar componentes metacognitivos sobre la propia lectura; es decir, saber lo que se está comprendiendo y lo que no, cuándo sí y cuándo no. En otras palabras, son medidas acerca del camino más adecuado que se debe de tomar para llegar a una meta.

En dichos procedimientos, la formulación de objetivos se presenta como una estrategia de lectura, debido a que coadyuva a regularla; puesto que así se sabe lo que se pretende con ella y, a partir de ello, se toman acciones para reformular o no lo que se está haciendo, a fin de comprender un texto.

Al respecto, Isabel Solé apunta lo siguiente: “Saber por qué hacemos algo es lo que nos permite atribuirle sentido a la realización de una tarea y es una condición necesaria para abordar dicha actuación con mayor seguridad, con garantía de éxito” (Solé, 2003: 35).

De esta manera, se afirma que para poder atribuirle sentido a la lectura es necesario que se sepa para qué leer, qué es lo que se pretende, con la intención de alcanzar el objetivo propuesto, el lector realiza distintas tareas mentales, que resultan ser otras estrategias, para darle sentido a lo que se lee.

Por ejemplo, cuando necesitamos leer para obtener una información precisa, tal como la definición de una palabra (“zapatero”), podemos “saltarnos” sin la menor preocupación todas las letras anteriores a la “z” del diccionario. Pero si leemos para seguir instrucciones, resultará importante seguir cada paso; en otras palabras, no podemos omitir la lectura de ninguno.

De esta forma, se puede decir que fijar los objetivos de lectura además contribuye a determinar las otras estrategias que se activan para llevarla a cabo, tales como ignorar información, retroceder para compensar lagunas, acudir a un experto para ampliar la información. Con esto también se favorece desarrollar lectores activos durante su proceso. Unido a ello se menciona a David Cooper (1990:20), quien consideraba que al establecer

los objetivos de lectura, además se activaban los conocimientos previos a fin de vincular lo que ya se sabe con lo que se va a leer. Por ejemplo, si el objetivo de la lectura es buscar una información concreta, tal como el número telefónico, el conocimiento previo que se activa es el saber que el directorio está organizado alfabéticamente.

Lo anterior nos ayuda a entender que el lector es un sujeto activo que interactúa con el texto con base en sus conocimientos previos, los cuales no sólo son subjetivos, sino que también han sido construcciones sociales que le ayudan a interpretar el mundo y darle sentido a lo que se está leyendo.

En suma, establecer los objetivos de lectura es una estrategia que los alumnos tienen que manejar, dado que ésta sirve de guía para determinar el o los caminos a seguir para alcanzar la meta. Esto último es posible ya que en la medida que se fijan los objetivos, se fomenta el desarrollo de otras estrategias cognitivas, tales como la activación de conocimientos previos, la formulación de inferencias, predicciones, entre otras.

Pero ¿qué tareas podemos realizar en el aula para desarrollar lo arriba expuesto? Frida Díaz



TAKAHIRO TAGUCHI

Componentes	Autopreguntas-guía
Propósitos de lectura	¿Qué propósitos te propones al leer y para qué?
Otras estrategias	Al planificar tus acciones de lectura, ¿tienes en cuenta lo siguiente?: a) Características personales. b) Características del texto a trabajar. c) La organización de tus tiempos de trabajo
Activación de conocimientos previos y culturales	¿Qué conoces del tema en cuestión? ¿Qué necesitarías conocer?
Supervisión	¿Estás comprendiendo? ¿El plan que trazaste resultó apropiado?
Evaluación	¿Has comprendido el texto? ¿Cómo lo puedes comprobar?

TOMADO DE DÍAZ Y HERNÁNDEZ (2010), CON MODIFICACIONES.

y Gerardo Hernández (2010) establecen en su obra *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* el siguiente cuadro formado por algunas preguntas que podrían ayudar a lograrlo.

Obsérvese que las preguntas que establecen los autores son autorreguladoras. Sin embargo, es importante decir que al principio de la enseñanza puede ser el profesorado quien establezca los objetivos de lectura y con ello la dirija, a fin de mostrar un ejemplo de cómo deba de hacerse; pero es indispensable que, gradualmente, sea el alumnado quien aprenda a formularse sus propios objetivos de lectura y a ser consciente de las estrategias que pone en juego para alcanzar lo que se ha propuesto.

Conclusiones

Sirva lo arriba expuesto para mencionar la importancia de la formulación de objetivos como una estrategia de lectura al estudiantado, la cual aporta beneficios múltiples, tales como la elaboración de otras habilidades cognitivas: inferir, predecir, analizar, descartar, criticar, valorar; las cuales estarán determinadas de acuerdo al objetivo.

Así, la formulación de objetivos cobra un asunto de vital interés dado que nos permite

activar numerosas estrategias cognitivas; desarrollar nuestro intelecto y entender que podemos leer con distintos propósitos; en otras palabras, que la lectura nos puede resultar útil para muchas cosas.

Finalmente, con esta visión se presenta al alumno-lector como un sujeto activo, quien interactúa constantemente con el texto, a fin de otorgarle sentido. Esto es indispensable dado a que la manera como se concibe al alumnado es lo que nos permitirá seguir elaborando trabajos que nos ayuden a incidir favorablemente en ellos. ③

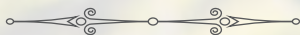
Fuentes de consulta

1. Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
2. Cooper, J. David. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
3. Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
4. Smith, F. (1990). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

Regresos

Así que has vuelto.
Como si hubiera pasado nada.
Como si el campo de concentración, no.
Como si hace 23 años
que no escucho tu voz ni te veo.
Han vuelto el oso verde, tu
sobretudo larguísimo y yo
padre de entonces.
Hemos vuelto a tu hijar incesante
en estos hierros que nunca terminan.
¿Ya nunca cesarán?
Ya nunca cesarás de cesar.
Vuelves y vuelves
y te tengo que explicar que estás muerto.

Juan Gelman

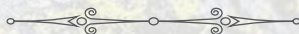


Este cuaderno pesa
Es pura luz
Es pura sombra:
es mi sangre total cargada de sentido.

2

Escribo este desorden
Soplo este polvo estéril esta hojarasca esta ceniza sucia
como quien escupe una brasa un alacrán
un trago de vitriolo
Los hombres pasan movidos por el viento de la preocupación
Pasa un largo silencio
Pasa un dolor como un recuerdo oscuro
Pasan las palabras iluminando la noche dolorosamente
Abro este verso para que entre por él todo el aire nocturno
Para que entre por él la palabra que no se ha dicho aún
la bienvenida
la palabra de seda neblinosa y caliente
que un día atravesara un territorio hostil
de ademanes y ruidos y palabras ajenas
y unió tu mano con mi piel
mis labios con tu cuello
Bienvenida la palabra que no se ha dicho aún:
la tenue lluvia cálida
que comienza a caer
aquí:

Efraín Bartolomé

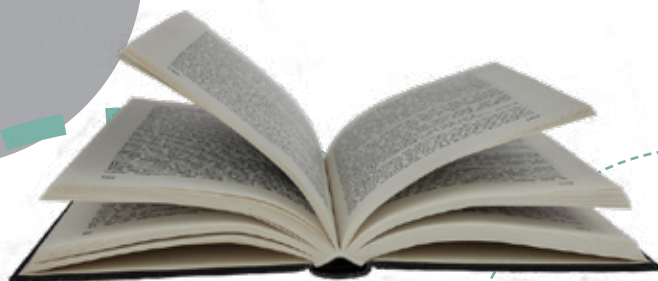


Los lectores no se fabrican en serie, sino en el arte

Estudió la licenciatura, maestría y doctorado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; realizó una estancia posdoctoral en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Hidalgo. Ha impartido clases en licenciatura y posgrado. Es profesor de asignatura en la materia de Administración y Técnico Académico Titular, en la Biblioteca del Plantel Oriente, con una antigüedad docente de 19 años en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

mrla@unam.mx

Luis Arturo Méndez Reyes



El arte, en general puede verse como un campo que potencia el desarrollo personal y que ofrece un camino hacia la autorrealización y la plena humanidad
Abraham Maslow

En este artículo reflexionaremos sobre las enseñanzas que nos ha dejado una, de varias actividades, realizadas en la biblioteca Guillermo Haro del CCH Oriente, para impulsar la lectura por placer entre los usuarios. A propósito del día 14 de febrero, llevamos a cabo un recital poético-musical titulado “Poetas hablan de amor en la biblioteca”, donde once declamadores —cuatro profesores (as), cuatro alumnos (as) y tres bibliotecarias (os)—, hicieron lectura dramatizada de 14 poemas de amor y desamor, de autores magistrales: Víctor Hugo (*Mujer Caída*), Federico García Lorca (*Aire nocturno*), Facundo Cabral (*Cuando un amigo se va*), Pablo Neruda (*Poema No. 15 y poema No. 20*), Jaime Sabines (*Después de todo, Los Amorosos, No lo sé de cierto, Los he visto en el cine*), Mario Benedetti (*Táctica y Estrategia*), Gabriela Mistral (*Besos*), Gustavo Adolfo Bécquer (*Volverán las oscuras golondrinas*) y sor Juana Inés de la Cruz (*Esta tarde mi bien*).

El recital estuvo acompañado de cuatro intérpretes de violines, un piano y un bajo, quienes, potenciaron la magnificencia del evento; cada poema lo acompañaron con bellas melodías: *Sobre las olas, Llorona, Minuet de Johan Sebastian Bach, Concertante de Johan Hummel, A mi manera, Minuet de Ray de Edmundo Moro, Canon en D de Pachelbel, Vals 2 de Dimitri Shostakovich, Preludio y Allegro de Raymundo Moro, Titanic, Yesterday, Morir por tu amor y Bésame mucho*. Para la construcción del magno evento, realizamos un intenso trabajo colectivo, que permitió formar y formarnos, a nosotros mismos, como lectores asiduos de poesía.

El ejercicio de lectura dramatizada de poemas nos permitió dar crédito a la sabiduría de una aseveración de Juan Domingo Argüelles (2009), en el sentido de que: “Los lectores no se fabrican en serie. La lectura es un enorme fracaso en la escuela y la universidad porque



ARIF RIYANTO

hemos hecho obligación del placer” (p. 25-35). El error consiste en no concebir a la lectura como una elección, como un medio para satisfacer la vivencia hedónica de los seres humanos. Entre los aprendizajes logrados con el recital poético-musical, mencionemos los siguientes:

Primero. Construir lectores es un proceso colectivo, difícil, pero al mismo tiempo, placentero. Disfrutamos de la fase de selección de autores y poesías representativas, para llegar a un consenso en la elección; resaltamos datos biográficos y contexto histórico de autores y autoras, para mencionarlos en el recital; entrenamos individual y colectivamente, los 16 integrantes del grupo, durante quince días, con énfasis en las características de un recital, los movimientos corporales, timbres y cambios de voz, entonación, pausas, sincronización con la música; pusimos especial empeño en exaltar las emociones, aflorar los sentimientos

de sí mismo, y en cómo podríamos suscitar la exaltación del público asistente al evento. También logramos consenso en la selección de las melodías, junto con los músicos. Finalmente, realizamos ensayos generales con todos los participantes en el recital, donde se señalaban y corregían las fallas en la lectura.

Segundo. Otra enseñanza heredada en esta experiencia con la lectura dramatizada (a juzgar por el desempeño durante el recital, los gestos faciales y expresiones verbales de júbilo, al final del evento) es que los lectores de poemas, escalaron el éxtasis, una inmensa alegría. La mejor manera de describir ese grado de goce es a través de las llamadas *experiencias cumbre*, definidas por Abraham Maslow (2001-a.) de la siguiente manera: “momentos privilegiados en los que cada uno de nosotros es llevado más allá de sí mismo, ya sea a través de la vía estética, intelectual, erótica, religiosa o simplemente cotidiana” (p. 7-21). Maslow (200-b.) describe algunos rasgos comunes a esos momentos de júbilo: “desorientación momentánea respecto al tiempo y al espacio, sentimientos de maravillamiento y sobrecogimiento, gran felicidad y una pérdida completa, aunque momentánea, del miedo y de la actitud de grandeza del universo” (p. 39).

La lectura en público, acompañada por la sinfonía de los violines, el bajo y el piano, permiten elevar ciertos valores del ser, que se definen como: “las virtudes e ideales más elevados de la humanidad, como la belleza, la justicia y la realización”. Maslow (2001-b, p. 39). Estos valores contrastan con los *valores de deficiencias menores*, como el miedo o la sospecha. Lo realizado durante este evento fue una creación artística, a partir de la lectura. En suma, el emotivo recital de poemas de amor que realizamos en la biblioteca del plantel oriente, es una muestra de lectura convertida en arte, y como diría Maslow, el arte, es el reino trascendental del ser que potencia las experiencias cumbre, y que abarca la poesía, la novela, el teatro y las artes verbales. Maslow (2001-b, p. 181).

Tercero. Otra sabiduría del recital poético-musical es que reunimos evidencias de que “los lectores no se fabrican en serie”, tal como lo señala Domingo Argüelles. Verificamos que es imposible crear lectores asiduos y satisfechos, con una producción masiva, como la señalada por Argüelles; se requiere un trabajo individual y colectivo, amplio y profundo, una actividad no fragmentada. Pero además, es necesario que los lectores participen en todo el proceso de creación de la lectura, como el descrito anteriormente. En otras palabras, es menester realizar un trabajo opuesto a la “producción en serie”. La antítesis es la producción artesanal: un trabajo largo. Implica conocimiento de todas las actividades del proceso de leer: para qué se lee, las técnicas para hacerlo mejor, pero sobre todo las emociones, la felicidad personal y colectiva suscitada. Entender que no se debe leer por leer; por repetir la actividad, sino clarificar para qué sirve y qué valores despierta individual y colectivamente. Es ahí, donde mayor trabajo se requiere para formar lectores asiduos.

En el cuento *Canastitas en serie*, del famoso escritor Bruno Traven, se revela el sentido de la producción artesanal, en oposición a la



PERFECTO CAPUCINE

producción en serie. Un sabio indígena del Estado de Oaxaca explica a Mr. Winthrop (personaje del cuento), la imposibilidad de hacerle canastas en serie, para que éste las vendiese, como empaques para chocolates, en su patria Estados Unidos de Norteamérica:

“Tengo que hacer esas canastitas a mi manera, con canciones y trocitos de mi propia alma. Si me veo obligado a hacerlas por millares, no podré tener un pedazo del alma en cada una, ni podré poner en ellas mis canciones. Resultarían todas iguales, y eso acabará por devorarme el corazón pedazo por pedazo. Cada una de ellas debe encerrar un trozo distinto, un cantar único de los que escucho al amanecer, cuando los pájaros comienzan a gorjear y las mariposas vienen a posarse en mis canastitas y a enseñarme los lindos colores de sus alitas para que yo me inspire. Y ellas se acercan porque gustan también de los bellos tonos que mis canastitas lucen”. (Traven, 2011, p. 27)



JASON LEUNG

importante y necesaria para motivar el trabajo científico de las cuatro áreas académicas del bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades. ③

Conclusión

Para formar lectores por placer es necesario crear procesos hedónicos. Se pueden idear muchos mecanismos como el recital poético-musical, aquí tratado, pero lo fundamental es exaltar las motivaciones artísticas, culturales, científicas, cognitivas, sociales o políticas de la lectura. La lectura no es un problema esencialmente técnico, es también un asunto motivacional; no se resuelve sólo con técnicas semejantes a la producción en serie, donde a todos los lectores, se les trata de inculcar el hábito lector de la misma manera, sin ponderar su individualidad. Crear lectores por placer, demanda una producción artesanal, un trabajo individual y colectivo que no sea enajenante, sino liberador. Desde la biblioteca Guillermo Haro del plantel Oriente, estamos diseñando estrategias que puedan contribuir a hacer de la lectura, una actividad transversal muy

Fuentes de consulta

1. ARGÜELLES, Juan Domingo. *Si quieres... lee. Contra la obligación de leer y otras utopías lectoras*. España: Fórcola, 2009.
2. BERISTÁIN, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa, 2013.
3. MARTÍN, L (2007). *Marketing político. Arte y ciencia de la persuasión en democracia*. España: Paidós
4. MASLOW, A.-a. (2001-a.) *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. (14ª. ed.) España: Kairós.
5. MASLOW, A. -b. (200-b.) *Visiones del futuro*. España: Kairós.
6. TRAVEN, B. (2011) "Canastitas en serie", en *Canasta de cuentos mexicanos*. México: SELECTOR.

La necesidad del diálogo

ENTRE LA ICONÓSFERA Y LA LOGÓSFERA: UN
RETO DE LA LECTURA EN EL BACHILLERATO

Licenciado en Filosofía y Maestro en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) Filosofía. Acreedor a la medalla al mérito universitario "Alfonso Caso", en los estudios de posgrado. Docente de la asignatura de Filosofía I y II en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Antigüedad de cinco años.
alexmagadan@hotmail.com

**Manuel Alejandro
Magadán Revelo**



Es inevitable reconocer que la lectura y su ejercicio en la educación están experimentando una transformación significativa dentro de sus paradigmas, ya sea por el cambio de época en el que nos encontramos y la necesidad existente de adaptarnos a estos nuevos lineamientos o por la resistencia generada por algunos individuos que rechazan categóricamente esta evolución; pero, exactamente: ¿de qué estamos hablando? Sencillamente, se trata de reconocer que el mundo completo está inmerso en una frenética transformación en la manera en la que los seres humanos producen y comprenden el mundo; la lectura y la escritura no son la excepción y nosotros como docentes tenemos una triple posibilidad: a) resistirnos a ese cambio, b) dejarnos llevar por él o c) integrarnos en un proyecto poco asimilado que implica su comprensión y adecuación. Este último ha sido poco explorado, pero puede fungir como puente entre la innovación y la resistencia.

Este tipo de problemáticas son ya muy añejas; el propio Karl Marx reconocía sus fundamentos a partir de la dialéctica inmersa entre la *infraestructura* y la *superestructura*, la cual establece que todo cambio en la *superestructura* implica un cambio dentro de la *infraestructura*, y viceversa. Esto es, según el filósofo de Tréveris: de sufrir alguna evolución o transformación dentro de la *superestructura*, es decir, dentro de nuestra manera de comprender el mundo a partir de la filosofía, el arte y la religión, implica necesariamente una transformación en las aplicaciones tecnológicas, institucionales y materiales del mundo humano, esto es: la *infraestructura* y también a la inversa.

El cambio y la transformación sucede con los procesos de lectura y escritura, pues así como han cambiado los mecanismos y las herramientas con las que los seres humanos escriben, de la misma manera se ha trastocado el sentido que ello guardan, generando un impacto incluso mucho más amplio e intenso que el cambio en otros elementos, como en la política, el arte, la religión y la filosofía, pues la transformación en los procesos de

escritura inciden en la construcción de otro tipo de pensamiento; de otro tipo de sujeto, como se ha visto atestiguado al menos en tres ocasiones en la historia de la humanidad.

En primer lugar, es prudente recordar a Platón, en su diálogo *Fedro*, cuando refiere la manera en la que el filósofo resiente la aparición de ese invento, tan novedoso en su tiempo, que es la escritura:

El nombre de aquella divinidad era Theuth. Fue este quien, primero, descubrió el número y el cálculo, y también, la geometría y la astronomía, y, además, el juego de damas y el de dados, y, sobre todo, las letras. Por aquel entonces, era rey de todo Egipto Thamus [...] a él vino Theuth, y le mostraba sus artes, diciéndole que debían ser entregadas al resto de los egipcios. Pero él le preguntó cuál era la utilidad que cada una tenía, y, conforme se las iba minuciosamente exponiendo, lo aprobaba o desaprobaba según le pareciese bien o mal lo que decía. [...] cuando llegaron a lo de las letras, dijo Theuth: «Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y mas memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría». Pero él le dijo: «¡Oh, artificiosísimo Theuth! A unos les es dado crear arte, a otros, juzgar qué daño o provecho aporta para los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú, precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos,

que no verdad, Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad». (Platón, 2010; 834).

En efecto, en el surgimiento de la escritura Platón mira un peligro radical: la transformación de los sujetos y de su cultura, a partir de la renuncia a la memoria producto de su tradición oral y la incorporación de la escritura para borrar desde fuera lo que antes hacían ellos mismos. Las palabras resuenan y hacen un eco enorme si se compara con todos aquellos individuos, incluidos los docentes, que descalifican al uso de las redes sociales (y por ende la escritura en ellos) por enaltecer sus cualidades negativas, asumiendo que vuelven más ignorantes a las personas.

Así, el mal que sufre Platón es sólo parcial: él reconoce y anticipa todo el daño que las letras pudieron causar a la sociedad de su época, pero elabora su crítica a partir de la escritura misma, es decir: el propio Platón se apropia de aquello con lo que no simpatiza, lo conoce, lo domina y lo utiliza. Al señalar sus cualidades negativas presenta también sus bondades. El filósofo no teme en aproximarse a ese nuevo instrumento, que son las letras, y le procura para tender un puente en su comunidad. Se abandonó, así, un paradigma de ser humano, de subjetividad, aquel que se inclina por la memoria y el mito, inaugurando esa época del concepto, de la razón o logos, que viene acompañada por la escritura. Completamente un cambio de época.

Joan Ferrés I Prats, en su texto, *Educación en una cultura del espectáculo*, refiere sobre la segunda de las grandes transformaciones de la humanidad, también producto de la escritura, pero mediante su masificación, esto es: la imprenta. Para el comunicólogo, la inauguración de la que él llama *Galaxia Gutenberg*, posibilitó la proliferación de esta cultura del concepto (logográfica), conduciendo

a la creación de una serie de metodologías, virtudes y prácticas de los seres humanos. Una cultura que basa sus estructuras en la palabra escrita y en los elementos abstractos. Más aún, dentro de esta cultura, todo el lenguaje “trabaja con signos doblemente abstractos, en el sentido de que son signos abstractos que remiten a sonidos abstractos. En consecuencia, son hiperfuncionales para la expresión de conceptos” (Ferrés I Prats, 2000; 52).

Las particularidades de trabajar con conceptos no nos son ajenas, el uso de la lectura y escritura tiende a desarrollar el pensamiento continuo y lineal, la paciencia y serenidad, la reflexión y capacidad crítica; los individuos formados dentro de los institutos escolares, incluido nuestro Colegio de Ciencias y Humanidades, han privilegiado el pensamiento lógico, gramático, matemático y científico como modalidades continuas y progresivas de desarrollar la capacidad abstracta del ser humano.

De esta forma, en los dos casos citados, la evolución de las herramientas (las letras y la imprenta) trajeron consigo la construcción de un nuevo tipo de pensamiento, un paradigma de sujeto nuevo, que enfrenta, interviene y transforma su realidad. Así, la escritura y la lectura se posicionaron como ese elemento fundamental de la cultura dominante; pero, reiteramos, es evidente que la lectura y la escritura están experimentando una tercera gran transformación proveniente de las *mass media* y de los medios digitales, trayendo consigo lo que el mismo Ferrés ha llamado cultura *iconográfica*.

Así, en la actualidad, más que en ninguna época de la historia, la imagen y los espectáculos que subliman los sentidos se hacen presentes en casi la totalidad de los elementos con los que nos desenvolvemos en la cotidianidad: televisión, cine, videojuegos, música portátil y anuncios de supermercado, etc., el ser humano comienza a estructurar sus procesos mentales a partir de la hipertrofia propia de lo intuitivo, desarrollando una serie de habilidades y capacidades que tienden al fomento de un pensamiento inmediato, que atrae placer “que no le exige esfuerzo,

por cuanto la decodificación de los signos —que presenta una imagen— es casi automática. La satisfacción es instantánea, el placer es renovado constantemente” (Ferrés I Prats, 2000; 60). Estando las cosas de esta manera, la cultura de la imagen ofrece una educación que se concentra en lo efímero, lo fugaz, en el ajetreo constante de la impaciencia; todo aquello posicionado desde la calma, el reposo y la paciente quietud aburre. Ante este modelo de ser humano ¿Qué papel juega la escritura y a qué retos nos enfrentamos como docentes?

Como debemos suponer, la escritura no ha desaparecido del juego, por el contrario; sigue allí, tomando otro tipo de rol. En efecto, basta ver las redes sociales como *Facebook* o *Twitter* para reconocer que la escritura tiene otro tipo de papel, quizás uno secundario (acompañando a una imagen), o fragmentado en una serie de microdiscursos incapaces de generar profundidad en la abstracción, de allí que no sea tan descabellado el rechazo que los docentes y las autoridades en letras suelen demostrar hacia estas plataformas y nuevas tecnologías digitales. Desde esta perspectiva, entonces, existen dos tipos de sujeto y de cultura, dos discursos y formas de entender la realidad diametralmente diferentes: aquellos enraizados en el concepto, en la letra, en la escritura y la lectura; y los que viven en esa cultura hipertrófica de la imagen, de lo inmediato, personas que saben leer, pero no comprenden lo que leen; la época, indudablemente, ha cambiado, por lo que sólo vemos viables dos alternativas: 1) continuar con el rechazo hacia las tecnologías, luchando desde la trinchera logográfica o, bien 2) hacer como Platón lo hizo en alguna ocasión, conducir a los especialistas en la lectura y escritura al empoderamiento y conocimiento de los elementos digitales para tender un puente entre ambos discursos.

Como se presentan, actualmente, las cosas; no guarda ningún sentido mantenernos al margen de los nuevos procesos tecnológicos; el mundo no se detiene y el desconocimiento de ello, por parte de los docentes y especialistas, no soluciona el problema, sino que lo acrecienta;

pues los alumnos y jóvenes seguirán usando y desarrollando estas plataformas, incapaces de detenerse y reflexionar sobre ellas, por lo que el único camino verdaderamente viable debe ser aquel transitado por Platón.

El auténtico reto que enfrentamos como docentes, entonces, es hacernos partícipes de esta nueva cultura y sincretizarnos con ella; influir el conocimiento, la razón, la reflexión y la paciencia en un discurso capaz de dar sentido a estas nuevas plataformas para direccionarlas hacia un mejor término. Así, el primer reto que tenemos que enfrentar es el reconocimiento y conocimiento de estas nuevas formas de lectura y escritura para que, con ellas, seamos capaces de generar un discurso capaz de hacer común, comunicar, los dos mundos que coexisten en esta nueva época, con la finalidad de hacer sentido a nuestros alumnos en el bachillerato sobre qué significa escribir. 

Fuentes de Consulta

1. Benjamin, Walter (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Editorial Itaca, México.
2. Ferrés I Prats, Joan (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*, Editorial Paidós, Ibérica, Madrid.
3. Platón (2010). *Fedro*, en Platón, Editorial Gredos, Biblioteca de los Grandes Pensadores, Madrid.
4. Marx, Karl (1982). *Introducción general a la crítica de la economía política de 1857*, Editorial Siglo XXI, México.

Sin lectura no hay historia

José Efraín Refugio Lugo, licenciado en Economía por la FES-Aragón/UNAM; Maestro en Madems Historia y actualmente Consejero Técnico por el área histórico-social.
eco7502@hotmail.com

José Efraín Refugio Lugo



Paradójico resulta que en una sociedad globalizada como la nuestra, en la cual el conocimiento y la información son generadores de ganancias y los medios para obtenerlos se han multiplicado particularmente a través del internet, el interés por la lectura no vaya en el mismo sentido, sobre todo entre los estudiantes del bachillerato. En este contexto, la apatía por la historia como materia dentro del plan de estudios es un rasgo común que acompaña a los jóvenes, siendo diversos los factores que pueden explicar dicha circunstancia; sin embargo, el tipo de lecturas pensadas y seleccionadas por los profesores para los estudiantes son sólo un elemento; éstas oscilan entre las lecturas especializadas y abstractas para el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos hasta libros de texto que sintetizan los temas sin dejar margen a reflexionar y cuestionar ya no sólo los procesos históricos que el programa implica, sino la pertinencia de esos textos.

Por ello es relevante la selección de lecturas que se consideren para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. En este sentido, los docentes debemos partir de dos puntos básicos: qué es la lectura y cuál es

su sentido; en torno a la primera interrogante, podemos decir que la lectura se entiende como un acto humano, es decir, intelectual y afectivo, por lo mismo, leer nos humaniza haciéndonos conscientes de esa doble naturaleza. En cuanto al segundo cuestionamiento, podemos plantear que mediante la lectura se puede impulsar en los jóvenes la posibilidad de construir todo tipo de conocimiento, incluyendo la historia, al mismo tiempo, de externalizar las emociones que cotidianamente experimentan. Por ello:

“La lectura entrega al lector/a un universo de descubrimientos, en las que intervienen las experiencias iniciales, los procesos cognitivos y la afectividad en un contexto determinado, en la que nos hacemos capaces de encontrar significados a lo que leemos, y ello nos aporta a nuestro diario vivir. El acto de leer, puede trasladarnos a vivenciar la propia libertad de comprender el mundo, y la utilidad de la lectura en la propia vida”. (Cáceres, 2012; 53).

Por lo anterior, podemos decir que la lectura como actividad individual y ejercicio social da sentido a la historia y a la inversa, la historia entendida como un conocimiento científicamente construido es un medio para perpetuar desde las personas la acción lectora; en otras palabras, sin lectura no hay historia. ¿Por qué? Porque la lectura es un puente entre los individuos y la historia y, entre la sociedad y su propio devenir. Por un lado, desde una perspectiva más cercana a la disciplina histórica, la lectura se convierte en la fuente misma a través de la cual el historiador, docente o alumno, analizará, reflexionará o interpretará los hechos o procesos históricos de su interés. Al respecto, las bitácoras escritas por Cristóbal Colón o las crónicas de la conquista de la Nueva España escritas por Bernal Díaz del Castillo y por el propio Hernán Cortés en el caso de la Historia de México o, *El contrato social* de Rousseau y *El imperialismo fase superior del capitalismo* de Lenin, en Historia Universal son algunos ejemplos de ello.



THOUGHT CATALOG



ALIIS SINISALU

Al mismo tiempo, la lectura de los textos mencionados, mostrarán elementos subjetivos de quien escribió ese proceso histórico: clase social a la que pertenecía, postura ideológica que defendía, religión que profesaba, etc., dando diferentes versiones de un hecho histórico; dicho en otras palabras, la lectura nos acercará a diversas interpretaciones históricas; lo cual, por un lado, enriquecerá nuestro conocimiento y; por el otro lado, ampliará nuestro criterio de interpretación.

La lectura es también un punto de encuentro entre la historia y los diferentes géneros literarios, convirtiéndola en una relación de complicidad entre los sucesos e interpretaciones de la historia con la ficción literaria. En este sentido, la novela histórica resulta un claro representante de esa relación de hermandad existente entre la historia y la literatura; por lo cual, podemos pensar este género a partir de dos visiones: la primera, una narrativa escrita en el mismo momento en el que se desarrollan los acontecimientos. La segunda, aquellas novelas creadas a partir de un hecho particular, pero desde una temporalidad posterior al acontecimiento (la mayoría cumple con este rasgo). Como muestra, algunos ejemplos que en lo particular me han funcionado para atrapar

a los alumnos y alumnas, tanto en el interés por ciertos temas históricos como por el gusto a la lectura de novelas.

Para el caso específico de la segunda unidad de Historia de México I, cuya temática es la conquista española, las novelas a considerar son: *Ojos azules*, del escritor español Arturo Pérez-Reverte. En ésta se narra la breve travesía de un soldado español en la huida del episodio conocido como la batalla de la noche triste. Es un texto corto en el que se conjugan dos elementos importantes para contar un hecho histórico, primero, el trabajo de fuentes históricas que realizó el escritor, respetando el suceso como tal y segundo, la recreación espacio-temporal y psicológica que desde el ámbito literario creó Pérez-Reverte. Al mismo tiempo, resalta el vínculo del autor con la corriente historiográfica de la escuela de los annales, en tanto que el personaje es un soldado que está fuera del círculo principal de los conquistadores y da cuenta de cómo pudieron haber experimentado ese hecho los “otros” actores de la historia desde diversas fuentes.

En el mismo sentido tenemos la novela de *Amor y Conquista* de la escritora mexicana Marisol Martín del Campo, en la cual se cuenta la historia de Malintzin y paralelamente, del proceso



ANDREW NEEL

de la conquista, pero desde los ojos de una de sus esclavas. Como en el caso anterior, hay todo un estudio de las fuentes históricas previo a la creación de la obra narrativa; un sustento historiográfico desde una visión de los annales, al recuperar la voz de otros sectores sociales y retomar elementos de otras disciplinas. A diferencia de *Ojos azules*, esta novela agrega dos ingredientes más de interés para sus lectores: tanto es escrita, como el personaje principal representa a una mujer, por lo que la versión de la historia tiene otro énfasis. Quizás la única desventaja es su extensión, no obstante, se puede hacer una selección de la lectura rescatando los episodios más importantes; uno de ellos, el de la noche triste, que incluso nos puede llevar a realizar un cuadro comparativo con la postura de Pérez-Reverte.

Desde esta perspectiva, un docente de historia que lee tiene como ventaja el vínculo con las obras literarias, lo cual implica que puede tomarlas como un medio didáctico para la enseñanza-aprendizaje de los diferentes temas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II y de Historia de México I y II. Al realizar este ejercicio intelectual-afectivo llamado lectura, el profesor influirá sobre la idea que los alumnos

tienen de la historia y de las fuentes para el conocimiento histórico; lo anterior no significa que la novela histórica, el poema, etcétera, sustituyan las fuentes históricas; más bien, son útiles para diversificar las posibilidades de acercamiento de la historia con nuestros alumnos de bachillerato. ☺

Fuentes de consulta

1. Barajas, B./ Mercenario, M. (2013): *Didáctica de la literatura en el Bachillerato*. México: UNAM/CCH.
2. Cáceres Núñez, A. S., et al., (2012): Comprensión lectora. "Significado que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2". Chile. Universidad de Chile.
3. Dantzig, Charles. (2011): ¿Por qué leer? España: 451 editores.
4. Garrido, F. (2017): *Inteligencia, lenguaje y literatura*. México: UNAM-CCH/Academia Mexicana de la Lengua.
5. Larrosa, J. (2003): *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE.
6. Martín del Campo, M. (2003): *Amor y Conquista*. México: Planeta/Conaculta.
7. Pérez-Reverte, A. (2009): *Ojos azules*. España: Seix Barral.

Desmenuzar el pollo

Licenciada en Filosofía de la ENEP Acatlán y Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Filosofía, profesora interina A, en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan, 9 años de antigüedad, adscrita al área del Colegio de Historia.
adridelarosa7@gmail.com

Adriana de la Rosa Rodríguez



Hermosos recuerdos de mi niñez y de nostalgia acumulada se despierta al abrir mi deshojado libro *Mis primeras letras*. Vocaletas, estaciones del año que iban acompañadas de su respectiva imagen. Cuando en quinto año de primaria, la maestra nos contaba sobre la vida de una niña ciega y por si fuera poco sordomuda, simplemente no creía que alguien pudiera sobrevivir así, quería saber más de ella. Ya en la secundaria, fue en química que me topé con *Triptofanito*, ¡cómo olvidarlo! Mientras el resto de mis compañeros se limitaba a ir de su casa a la escuela, yo viajaba por las entrañas del cuerpo humano, conociendo la función de los órganos por el torrente sanguíneo hacia mundos desconocidos...mi primera Odisea.

Cuando escuchamos más a menudo que los estudiantes repiten la frase: “qué aburrido” para referirse a un libro (canción, película, clase, etc.); surge la pregunta ¿son conscientes de la necesidad e importancia de la lectura en su formación? Dicho sea de paso, el entusiasmo por conocer a través de los libros debiera ser una constante no sólo para los estudiantes, sino con mayor razón para los docentes, aunque este interés sea obviado.

Como un puente que se tiende entre el nivel básico y el nivel superior, el bachillerato (propedéutico o terminal) debiera desarrollar el hábito de la lectura como medio para ampliar nuestros horizontes acerca de la realidad, independientemente de la asignatura que se estudie. Se abona de los conocimientos anteriores, pero esencialmente se pretende problematizarlos, dimensionar su complejidad y actuar en consecuencia.

Si bien es cierto que los textos a este nivel, debieran acercarlos directamente a los autores, comenzando por pequeños fragmentos estudiado a profundidad, analizando capítulos, hasta libros completos, pero procurando que sean siempre de fuentes directas, de primera mano para promover la metacongnición. Como decía Platón “[...] tendrás la sensatez de no creer que sabes lo que ignoras”¹. También es cierto, que además debieran invitarlos a vislumbrar como cada vez más

necesaria la multidisciplina, interdisciplina y transdisciplina, como diálogo continuo entre las distintas áreas o parcelas del saber.

Por desgracia, el abuso de las nuevas tecnologías, la cultura de la inmediatez, la sobreinformación, entre otros factores ha traído como consecuencia que nuestros jóvenes no quieran “desmenuzar el pollo”, sino simplemente limitarse a comer el pollo ya cocinado. Otras veces, optan por consumir una sopa “Maruchan de pollo”, es más habrá quien se conforme siempre con la comida chatarra. Pero, ¿por cuánto tiempo?

Quedarnos con la lectura del libro de texto, la reseña de internet o el comentario del comentario; le va quitando la esencia al saber. En cambio, experimentar o vivenciar el placer de saborear, siempre será mejor. La lectura del estudiante de bachillerato, no debiera reducirse a leer lo mínimo sólo para cumplir, sino pensar por él mismo con ayuda de los autores. Para así, poder buscar su propia voz, en lo académico y en su propia vida.

De ahí la importancia de ser selectivos. Nosotros como docentes y fomentarlo también en ellos. Reconociendo la importancia de los clásicos, abrevando de ellos, dejando a su paso un terreno abonado. Procurando ofrecer lecturas ricas y a la vez antagónicas, no “casarnos” con un solo autor, viendo su contraparte. Sin perder de vista, que las nuevas propuestas actualizan y dan frescura a esos mismos clásicos.

Siguiendo con nuestra analogía sobre la acción de comer con la práctica de la lectura en el bachillerato, considero que la clave de este asunto, tiene que ver con el interés de leer (y por ende nutrimos). Independientemente del estilo de enseñanza del docente, procurar cultivar dicho interés, para evitar absurdos como por ejemplo el plagio parcial de tesis a nivel licenciatura. En pocas palabras, evitar conformarnos únicamente por consumir comida masticada. ☺

Fuentes de consulta

1. Platón. (2011). *Teeteto*, Madrid: Gredos.
2. Ranciére, Jaques (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

1 Platón. (2011). *Teeteto*, Madrid: Gredos. Pág. 524.

Brooklyn Bridge

Desde la otra orilla de lo que digo
se tiende un puente para llegar a mi palabra
Cada vez que pronuncio mi nombre
mi nombre vuelve a mí desfigurado
Cada que digo agua, el agua vuelve viento
el viento fuego, el fuego mi nombre exacto
pero mucho más pleno, y más desconocido.
Tiro palabras, nombres, versos a la otra orilla
cada vez
y cada vez anuncian nuevas intensidades
de lo que no conozco.
Habría de arrojar sobre este puente
aquello que no digo, mi silencio
para que alguna vez vuelva poema.

Mario Bojórquez

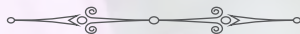


Mi tumba

Cuando esté dentro de mi tumba
me sentaré a mirar el mar
y esperaré que me vuelva polvo
entonces podré escuchar los discursos secretos
y viajar a los lugares donde nunca estuve
podré hablar con el viento
y caminar junto con las nubes
Iré a la casa de todos los poetas y
hurgaré en sus cajones

Cuando esté dentro de mi tumba
ya no habrá frío y podré
pasear sin miedo a enfermar
me sentaré en un banco
y leeré todos los libros que no he leído aún
No existirá tampoco el Tiempo
y yo me quedaré joven para siempre
me daré laca a las uñas
y me ataré el pelo con briznas de hierba

Cuando esté dentro de mi tumba
me lavaré el alma con las palabras
serán ellas mis plegarias.

Cinzia Marulli

La lectura en psicología:

UNA LECTURA OTRA DE LA REALIDAD

Licenciatura en Psicología UNAM. Especialidad en Competencias Docentes UPN. Pasante de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones UAM. Maestro en Ciencias de la Educación UDEMEX-ETAC. Maestrante en Investigación Educativa en el ISCEEM. Doctorando en Educación en el CEAAMER. Profesor de asignatura de la Licenciatura en Psicología de SUAyED en la FES Iztacala. Profesor de Asignatura de la materia de Psicología I y II en el CCH Naucalpan, con 12 años de antigüedad.

antonio.gonzalez@iztacala.unam.mx

Marco Antonio González Villa



La lectura como principio del ser

A diferencia de otras escuelas del nivel Medio Superior, es un hecho que la lectura juega un papel determinante en el aprendizaje de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). A lo largo de su formación, el estudiante será llevado de la mano para poder adquirir lo que, por modelo, se considera una cultura básica, que considera indudablemente la lectura de libros y autores clásicos de las diferentes áreas del saber, que han dejado una huella indeleble y un legado para la humanidad.

Sin embargo, reflexionar en torno a la forma en que una persona se apropia del acto de leer es de suma interesante, sobre todo cuando partimos del hecho de que el cerebro no está programado para el acto de leer (Dzib, 2016), dado que no dispone de un carácter innato, no es el resultado de un cauce natural y no es inherente a la condición humana, por lo que demanda una condición de aprendizaje y de un esfuerzo de parte de los individuos para poder llevarlo a cabo. No forma parte, por tanto, del orden de lo biológico, y sí de lo social, lo que obliga a realizar un proceso de abstracción (2009), que resulta en un proceso, de inicio, complejo.

Sin embargo, pese a la dificultad, al ser un proceso social, su instrucción y entrenamiento comienza en el momento mismo del nacimiento, cuando uno es introducido a la cultura y se recibe un lenguaje que permitirá, paulatinamente, interactuar con otros individuos. El lenguaje, base y sustento de la lectura, dispone de una sintáctica-forma, de una semántica-significados y de una pragmática-sentido utilitario, que lo configuran y le dan estructura; al mismo tiempo, dentro del contexto cultural donde uno nace, se comparten una serie de significaciones imaginarias propias y particulares que, al transmitirse, asimilarse y aceptarse, dan la posibilidad de formar sociedades que dispondrán de un código para regular el actuar y el decir al interior de un grupo (Castoriadis, 2013).

En este sentido, Freire (1998) señala que la familia, o el actor social responsable de la



KEVIN LEHTLA

educación de un menor, brindan las primeras lecciones con relación al proceso de leer ¿De qué manera hacen esto posible? Es un hecho que la lectura no se lleva a cabo de manera mecánica o automatizada, lo que implicaría solamente que una persona pudiera discriminar gráficamente un símbolo de otro y entender la lógica fonética de la unión de ellos, de ser así, no habría de fondo un proceso necesario de comprensión con el que se encuentra íntimamente vinculado el acto de leer. Esta comprensión implica una traducción de lo leído a los propios referentes que funcionan como marco previo desde el cual se entiende, se asimila y se toma postura. De esta manera, el niño ejercita su comprensión a través de la lectura de la realidad que realiza la persona que lo forma; este tipo de lectura precede al reconocimiento perceptual de la letra escrita, pero dota de una serie de significaciones que llevan a un niño a interpretar, a “leer” lo que observa en el mundo. Es por eso por lo que muchos infantes que no viven una suerte de acompañamiento, durante esta etapa, presentarán dificultades para poder llevar a cabo el proceso.

Así, al momento de llegar a la escuela, todo niño y niña poseen ya, normalmente, una serie de significaciones que facilitarán, o no, su apropiación de la lectura. Desde lo académico, se trabajará primero con la semántica, bajo una lógica que va de lo general a lo particular en lo conceptual, posteriormente se dará lugar a la sintáctica. De la función pragmática se encargan todas y cada una de las personas con las que los infantes interactúan y le sean significativas.

Evidentemente, el nivel de complejidad de las lecturas irá incrementando con el paso de los años y grados escolares, en donde, pese a la obligatoriedad que tiene el acto, cada estudiante empezará a encontrar obras y textos especializados que son cada vez más cercanos a su vida y circunstancia.

La psicología en el CCH como acto de lectura

Al llegar las y los estudiantes al CCH, su forma de leer cambiará para siempre. Como parte de la filosofía del aprender a aprender, el docente del CCH buscará desarrollar el pensamiento crítico, lo que le permite enseñar a hacer una “lectura” distinta a través del análisis de textos, del discurso, del contexto, de la palabra. Al mismo tiempo, se busca que los alumnos tengan, a través de un texto, una relación con un otro, su semejante, ya sea escritor, teórico o investigador, posibilitando que entiendan referentes y significaciones de un campo o cultura específica, escritos en el propio idioma o en una lengua distinta, sin importar las distancias geográficas o históricas que existan entre ellos, lo que se vincula con el principio del aprender a ser (González, 2015).

Y aquí la psicología se vincula indudablemente a la lectura. Las características y contenidos propios de la asignatura favorecen la relación: al ser la psicología una disciplina que se vive y se experimenta en la cotidianidad, los materiales que se empleen en clase permiten hacer una extrapolación de las palabras al contexto de lo real. Independientemente del tipo de texto que se lea, teórico, científico, análisis



NICOLE HONEYWILL

de caso o extracto de novela, el docente de psicología se enfoca en ampliar la mirada de cada alumno y alumna.

Levinas (2017) señala que el acto de significar es más pobre que el acto de percibir, lo que implica la necesidad de formar al alumno para que preste atención a los diferentes factores que se encuentran en su contexto y realidad, no limitando su percepción a un solo aspecto del que no se dispongan referentes idóneos para su claro entendimiento y adecuada comprensión. En clase, por tanto, el docente podrá llevar a cabo lecturas dirigidas, en las que, a través de un proceso de abstracción y reflexión realizado conjuntamente, puedan aplicarse las categorías conceptuales propias de la disciplina para la identificación de procesos psicológicos y de las características propias de una etapa del desarrollo humano o bien, en el análisis de diferentes tipos de problemáticas que se presentan en diferentes momentos de la vida, que pueden derivar en la obtención de un conocimiento de sí, en los y las estudiantes, proyectado en los textos revisados.

La lectura en psicología busca, entonces, no sólo la adquisición y apropiación de una serie de conocimientos, sino desarrollar la capacidad de leer la propia realidad y la de la otredad, favoreciendo una actitud empática y un sentido ético: la lectura permite al alumno y alumna encontrarse con alguien más, ya sea con el pensamiento de un autor o en la proyección que hace de sí mismo en la vida de los demás, a partir de las circunstancias que se comparten con una persona analizada en un caso documentado o con un personaje, lo que lo lleva concebir, considerar y reconocer al otro, con el que se tienen elementos en común y lo puede configurar como un semejante.

Al considerar lo previamente descrito, se puede establecer, sin duda, que la psicología es propiamente un acto de lectura, por lo que, la relación entre ésta y la lectura es dialéctica, ya que se influyen y determinan mutuamente, actuando ambas como vectores, al ir de un punto a otro, ya que no sólo la lectura de la realidad, como acto psicológico, es precondition para la lectura de la palabra escrita como decía Freire; también es un prerrequisito cognitivo y psicológico para poder leer la realidad con mayor fluidez y precisión.

Epílogo. la lectura como fundamento de la psicología

La psicología es imposible sin la lectura, la cual representa su principal fuente de aprendizaje y vía para acceder al conocimiento. Todo trabajo, explicación, investigación o análisis realizado desde este campo del saber, precisa de un respaldo y fundamento teórico que proviene de palabras plasmadas, que develan un saber, que precisan ser leídas.

De hecho, muchos de los problemas que la disciplina atiende tienen su origen en un manejo inadecuado del aspecto semántico o pragmático que se aplica en la lectura simbólica de la realidad de una persona, por lo que se torna necesario brindar otros marcos de interpretación que permitan resignificar cada experiencia. Un libro es, en este marco, una opción viable para

encontrar formas distintas de leer la propia vida y entender la ajena.

Tal como lo fue al principio de la vida con la familia, y en su paso por la primaria y la secundaria, el profesor de psicología del CCH seguirá siendo un guía para el alumno buscando que se logre, cada vez, una mejor comprensión de aquello que se lee. De conseguirlo, se podrá generar un incremento en el deseo por la lectura, estableciendo y manteniendo un encuentro con un otro, que ratifique el sentido social de la lectura.

Finalmente, la literalidad que existe en la importancia de leer con propiedad, aplica también en la posibilidad de expandir la forma de hacer otro tipo de lecturas basadas en la teoría en torno a la vida de alguien más. Así, para aquellos que tienen en la psicología su opción profesional, diferentes metáforas que existen en lo colectivo adquieren un sentido lógico particular: ser un libro abierto o los diferentes capítulos del libro de la vida de una persona, tienen en realidad un sentido que se torna una invitación a leer y no una imposibilidad. Solamente es necesario haber recibido el entrenamiento necesario para leer adecuadamente; la lectura es, y será, por tanto, una acción imprescindible en la psicología. ☉

Fuentes de consulta

1. Alcaraz R., V. (2009). "Las razones de Alicia en el país de las maravillas o por qué el gato de Cheshire aún mantiene su sonrisa". En *La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky y la Neurofisiología*. México, Novedades Educativas de México, 2009, pág. 73.
2. Castoriadis, C. (2013). *La Institución imaginaria de la Sociedad*. Ed. Tusquets, Barcelona.
3. Dzib G., A. (2016). La fabulosa habilidad de leer. *Revista Educ@rnos*. México. Retomado de <https://revistaeducarnos.com/la-fabulosa-habilidad-de-leer/>
4. Freire, P. (1998). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ed. Siglo XXI, México.
5. González V., M. (2015). La enseñanza de la lengua y de la literatura en el CCH. *Revista Eutopía* No. 23. CCH, UNAM. México.
6. Levinas, E. (2017). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI. México.

La lectura de artículos científicos,

UNA POSIBLE OPCIÓN PARA EL CCH

Experimentales

Biólogo por la Facultad de Ciencias de la UNAM, con estudios de doctorado en Ciencias Biomédicas, con estancias posdoctorales en la Facultad de Medicina de la UNAM y el Centro de Investigaciones Avanzadas de Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) trabajando temas relacionados con las Neurociencias, publicaciones en revistas científicas nacionales como el *Boletín de la Sociedad Botánica de México* y en revistas internacionales como, *Aquatic Botany*, *Neurochemistry Research*, *Neurochemistry International* y *Vascular HealthRisk Management*. Actualmente profesor de asignatura de Biología en CCH Vallejo cgrosete@gmail.com

Carlos Alberto Galindo Rosete

Estudió Ingeniería Química en la UNAM, realizó una estancia en el extranjero en el Programa PAAS IV en Calgary, Canadá, tiene el grado de maestría en Educación en Ciencias. Actualmente es profesora de carrera Titular C definitiva en el plantel Naucalpan en Química I a IV y es colaboradora en el Centro de actualización docente de la Facultad de Química. maritzarecillas@comunidad.unam.mx

Maritza López Recillas

Biólogo por la Facultad de Ciencias de la UNAM, con estudios de maestría en Ciencias Biológicas, se ha desempeñado como profesor de Biología Celular y Tisular en la Facultad de Medicina, UNAM. Actualmente se desempeña como profesor de Carrera Titular A definitivo en las asignaturas de Biología I a IV, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur. altobe2015@gmail.com

Alberto Hernández Peñaloza



La práctica docente es la labor cotidiana en la construcción de conocimiento junto a los alumnos, en relación con los padres de familia y comunidad; tiene el propósito de fomentar el aprendizaje significativo a través de la realidad contextual y las experiencias vividas a diario.

Hoy en día, ante el bombardeo de información que existe en los medios y su facilidad de acceso a través de la web, se espera que los alumnos aprendan de manera más activa: investigar, cuestionar los diversos temas, trabajar de manera colaborativa y creativa; puesto que cada vez resulta menos pertinente el simple aprendizaje memorístico. Los estudiantes actuales están acostumbrados a los mensajes visuales y auditivos y paulatinamente han ido descuidando la lectura, no saben leer, apenas descodifican el código lingüístico, sin comprender el significado y sentido de lo que se lee.

El texto científico, en particular el conocido como artículo, tiene por objeto el compartir el conocimiento generado por los científicos para ser evaluado por sus colegas y de esta manera, aceptar o rechazar el planteamiento de la solución a un problema.

Los principales objetivos que podrían alcanzar los alumnos a partir de la lectura de artículos científicos podrían ser:

1. Discernimiento en profundidad y rigor del contenido del documento y su veracidad.
2. Aprendizaje de la capacidad de reflexión.
3. Aprovechamiento de las ideas que interesan al lector.
4. Instrumento que permite al lector, mediante su reflexión, obtener nuevas ideas en el ámbito de la investigación científica o percibir adecuadamente el contenido de las diversas disciplinas universitarias.
5. Desarrollo del espíritu crítico en el lector como manifestación del oficio del pensamiento.

El aprendizaje en la lectura científica puede lograrse siguiendo estos pasos:

1. Conocimiento previo, en la medida de lo posible, del contenido del texto que se va a leer.
2. Lectura lenta y atenta del mismo.
3. Estudio comparado de las argumentaciones de aquellos textos que, teniendo el mismo propósito, han alcanzado conclusiones radicalmente diferentes (con frecuencia, han dado lugar a polémicas científicas) o han mostrado aspectos con clara diversidad. Ello da lugar a diferentes aplicaciones de la lectura científica: como base de reflexión para la obtención de conocimiento científico o como instrumento para el conocimiento profundo del contenido de las disciplinas.

Plantear la lectura crítica supone que la opción debe ser la que se orienta hacia la emancipación y autonomía del pensamiento. Ello irá estrechamente ligado con la libertad para optar por la lectura, por la generación de la necesidad lectora. Según este criterio no es posible optar por una promoción de la lectura desde lo mecánico y lo obligado, ya que a posteriori traerá consigo el hastío y la rebeldía; por esa razón, se opta por una didáctica de corte crítico que base su actuación en tres ejes fundamentales: la comunicación, la reconstrucción y la contextualización; quiere decirse que tales coordinadas deben regir las actuaciones educativas.

Por otra parte, la intención es que el conocimiento no sea transmitido o adquirido de una manera mecánica, se pretende que exista una reconstrucción del mismo, valorándolo de una forma crítico-constructiva; solo así la persona podrá reconocer sus inquietudes, valores y carencias, buscando dar solución a las mismas a través de la lectura, la comunicación hablada o cualquier otro medio que pueda originar ese beneficio.

Tal vez el naturalista más famoso sea Charles Darwin, que en 1859 publicó su también famoso libro "El origen de las especies". Pero lo que pocos conocen de él, es que desde muy joven su afición a la naturaleza lo hizo buscar actividades extracurriculares que le llevaran a

formar parte de un selecto grupo que fomentó este interés y le generó más de una pregunta que siempre estuvo dispuesto a contestar de una manera creativa, este grupo fue la Sociedad Plineana, que estaba compuesta por estudiantes recién ingresados a la Universidad de Edimburgo a la que ingresó a los 17 años. Entre sus miembros se celebraban reuniones donde el objetivo era leer, discutir y publicar artículos sobre ciencia natural, incluso algunas veces participaban especialistas expertos, invitados por la sociedad. Darwin escribió sus primeros artículos científicos para esta Sociedad con sus descubrimientos en el estudio de organismos marinos: “dichas reuniones influyeron positivamente en mí, estimulando mi afición y proporcionándome nuevas amistades” (Darwin, 1993). Varios de sus miembros tuvieron carreras prominentes y según Miranda (2010), en esta etapa de la vida de Darwin, se mostró una gran disposición para aprender de manera autónoma, entusiasta y activa, lo que le preparó en el repertorio de técnicas de lectura analítica, observación, y recolección que le permitieron aprovechar al máximo la gran oportunidad de su vida: el viaje del Beagle.

La existencia de clubes de lectura de artículos científicos se ha utilizado como un tipo de educación continua no formal en diferentes universidades desde hace más de 100 años (Linzer M., 1987). Para desarrollar habilidades de lectura crítica en medicina, biología y química se utiliza la lectura de artículos dentro y fuera del aula para promover el análisis y pensamiento crítico, así como el aprendizaje basado en problemas y ayuda a los estudiantes a comprender que la ciencia es un proceso dinámico que implica la prueba constante de hipótesis y revisión de conceptos (Hagen, T. 2015; Murray, T.A., 2014). En general la lectura de artículos científicos se aplica en varias ramas de las ciencias experimentales (Hubbard K.E. y Dunbar S.D., 2017) y su dominio depende de la práctica.

En las pasadas elecciones de los Estados Unidos se puso en evidencia que una gran parte de los adultos fueron susceptibles a los argumentos ilógicos diseñados para engañarlos, lo que sugiere que una gran cantidad de personas no logran evaluar las evidencias (como sí lo hacen aquellas cercanas a la ciencia), sino más bien de una manera emocionalmente sesgada y fuertemente influida



JOE CICIARELLI

por las creencias. El creciente dominio de las redes sociales refuerza esta tendencia humana natural, por lo que los profesores de bachillerato del área de ciencias experimentales tendrían que lograr que los alumnos aprendan a pensar como un científico, con una insistencia en el uso de la evidencia y la lógica para la toma de decisiones (Alberts B., 2017).

Desde hace tiempo se ha destacado la lectura de noticias científicas, tanto de artículos de divulgación como de artículos científicos, en el bachillerato para lograr el conocimiento del lenguaje de la comunicación científica (estructura, vocabulario y convenciones), la estructura y presentación de los datos del artículo, la forma en que los científicos usan las evidencias para formar un argumento y justificar sus afirmaciones, el dar a conocer la naturaleza de la ciencia (diseño de la investigación para probar hipótesis, experimentación adecuada, presentación de resultados, obtención de conclusiones, planteamiento de nuevas preguntas, basarse en el conocimiento existente), así como tener en cuenta las diferencias en los estilos de escritura (Ossevoort M., Koeneman M. y Goedhart, M., 2012; Veneu-Lumb F. y Costa M., 2010).

Incluso los investigadores que funcionan como tutores de alumnos de bachillerato, consideran que la lectura de artículos científicos es fundamental en la formación de los alumnos para su buen desempeño en las estancias dentro de sus laboratorios e incluso la lectura de los artículos los puede llevar a proponer ideas nuevas dentro de la investigación principal del laboratorio (Harley C.M., 2013).

Como bien lo mencionan Oliveras y Sanmartí (2009), actualmente transmitir información no es un reto para la escuela, lo es el desarrollar la capacidad de los jóvenes para saber encontrarla, comprenderla y leerla críticamente de manera que posibilite su toma de decisiones fundamentadas. Leer significa comprender, interpretar, analizar y criticar los textos (Cassany, 2006), de igual manera pensamos que la lectura de artículos científicos, ya sea dentro de un club de lectura

de artículos científicos, un curso especial de lectura de artículos científicos o dentro del aula para apoyar el aprendizaje de un tema o el marco teórico de un proyecto científico, es un buen método para desarrollar el pensamiento científico en los estudiantes del Colegio, además de que pueden aprender a localizar, leer, evaluar y/o sintetizar investigaciones, volviéndolos consumidores educados en investigación para sus futuras carreras (Rodríguez A. y Toews M.L., 2005). Para enseñar a leer textos científicos críticamente, existen algunas recomendaciones (Oliveras B. y Sanmartí N., 2009; Eslinger M. y Kent E., 2018; Rauschert y Cols., 2011) así como controles de lectura. Sin embargo creemos que no todos los alumnos podrían estar interesados o sacarían ventaja de este tipo de estrategias por lo que consideramos que el mejor acercamiento sería el club desde una perspectiva interdisciplinaria que incluya tal vez maestros del área de ciencias así como maestros del área de idiomas, al cual asistieran alumnos con un interés legítimo en conocer más acerca de la ciencia y sus formas de comunicación e incluso llegar a proponer sus propias investigaciones y publicaciones. Como se está haciendo en países del primer mundo donde se está generando la aparición de revistas científicas elaboradas por estudiantes de nivel bachillerato entre las que destacan: *The Journal of Emerging Investigators* y *The National High School Journal of Science*.

Los clubes de adolescentes de bachillerato son naturales, a ellos les agrada estar unidos socialmente y éstos pueden aportar este contacto social. Dirigiendo esta tendencia natural, los profesores pueden aprovechar una de las mayores fuerzas educativas, el aprender de los demás, leer es el resultado de una actividad social compartida. Los alumnos entienden mejor un texto y retienen mejor la información cuando éste se ha analizado en grupo que de manera individual (Oliveras B. y Sanmartín N., 2009). Con los clubes de lectura de artículos científicos los profesores pueden aprovechar el instinto gregario de los adolescentes. Un club de discusión de



ADOLFO FÉLIX

artículos científicos ofrece una oportunidad excelente para motivar a los estudiantes a acercarse a las ciencias, al estar fuera de un salón de clases tienen la oportunidad de participar estudiando de manera informal y la ventaja de elegir lo que ellos quieran estudiar (Airhart J., 2017). Si ellos eligen lo que quieren estudiar están aprovechando su tiempo libre y aprenden a manejarlo.

Como conclusión podemos señalar que la lectura propicia el desarrollo del pensamiento científico, formando a un alumno analítico, crítico, reflexivo y propositivo, con gran capacidad de integrar los conocimientos, habilidades y actitudes ante la vida.

De esta manera tal vez podríamos despertar en los alumnos una disposición para aprender de manera autónoma, entusiasta y activa, en el repertorio de técnicas de lectura analítica, observación y experimentación que lleve a generar si no un nuevo Darwin al menos alumnos más preparados y entusiasmados en ingresar a una carrera de corte científico. 

Fuentes de Consulta

1. Airhart J. (2017). Idea bank: Keep Current With a Journal Club. *The Scienc Teacher*. 84(1):16-17.
2. Alberts B. (2017). Science for life. *Science*. 355(6332):1353.
3. Cassany D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*, Anagrama: Barcelona.
4. Darwin C.R. (1993). *Autobiografía*. Alianza Cien: Madrid.
5. Eslinger M. y Kent E. (2018). Improving Scientific Literacy through a Structured Primary Literature Project. *Bioscene: Journal of College Biology Teaching*. 44(1):13-27.
6. Hagen T. (2015). Introducing research papers into a second-year undergraduate Life Science module to promote active learning. *Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 5(2):82-91.
7. Harley C.M. (2013). A Win for Science: The Benefits of Mentoring High School Students in the Lab. *The Journal of Undergraduate Neuroscience Education*. 12(1):E1-E5.
8. Hubbard KE, Dunbar SD (2017) Perceptions of scientific research literature and strategies for reading papers depend on academic career stage. *PLoS ONE* 12(12): e0189753.
9. Linzer M. (1987). The journal club and medical education: over one hundred years of unrecorded history. *Postgraduate Medical Journal*. 63:475-478.
10. Manzanal Martínez A.I., Jiménez-Taracido L. y Flores-Vidal P.A. (2016). El control de la comprensión lectora de textos científicos: una evaluación en Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 15(2):192-214.
11. Miranda X. (2010). Charles R. Darwin y el desarrollo de la creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación*. 10(3):1-14.
12. Murray T.A. (2014). Teaching students to read the primary literature using pogil activities. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. 42(2):165-173.
13. Oliveras B y Sanmartí N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación Química (México)*. 20(supl.1):233-245.
14. Ossevoort M., Koeneman M. y Goedhart, M. (2012). Exploring scientific research articles in the classroom. *Science in School*. 15:30-33.

La importancia de la lectura

PARA APRENDER CIENCIAS EXPERIMENTALES

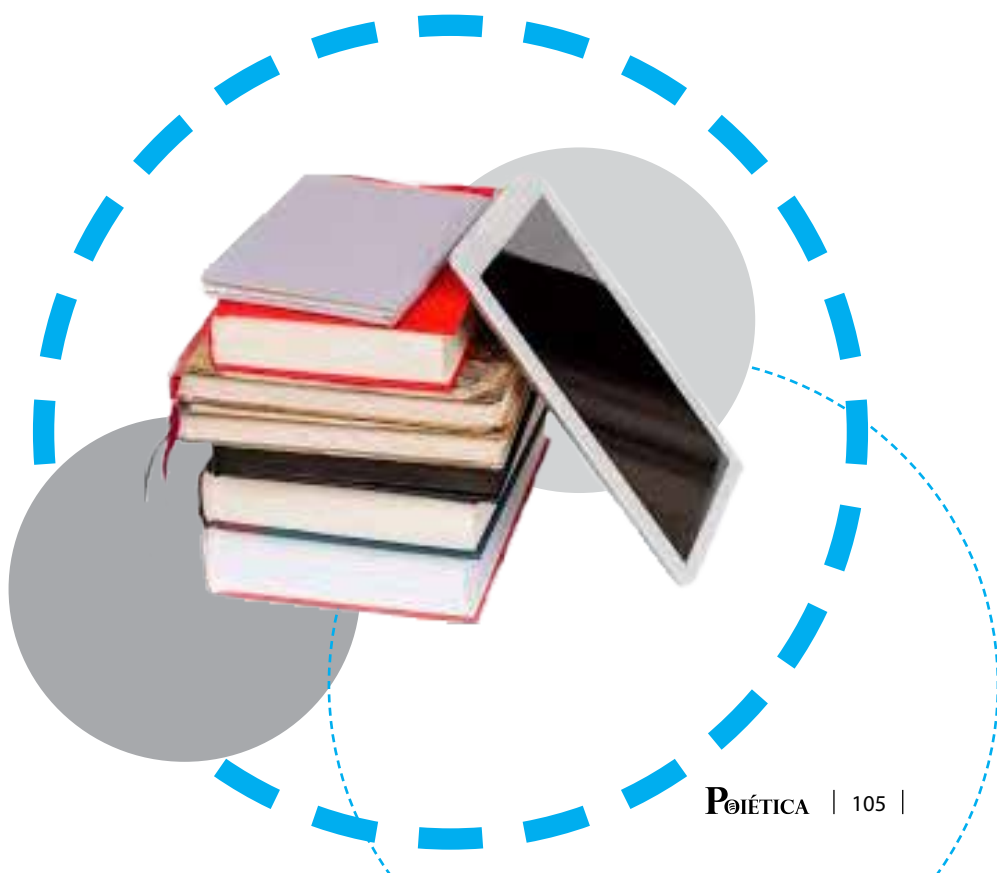
Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional. Profesora adscripta al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo con una antigüedad docente de seis años impartiendo la materia de Física I-IV.
mireya.monroy@cch.unam.mx

Mireya Monroy Carreño

Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional. Profesora adscripta al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo, antigüedad docente de seis años, impartiendo clases de Física I-IV, Matemáticas I-IV y taller de cómputo.
patricia.monroy@cch.unam.mx

Patricia Monroy Carreño

Experimentales



Cuando se menciona la palabra ciencias a menudo se le relaciona con la experimentación, por ello se asocia que el aprendizaje de las asignaturas que integran el área de ciencias experimentales es a partir de la realización de experimentos, no obstante se debe considerar que para aprender estas disciplinas se necesita comprender definiciones, leyes, teorías; por lo que es preciso tener un lenguaje científico. Sin este referente no se pueden construir conocimientos científicos en los estudiantes (Sanmartí, 1996, p.29).

Lo anterior puede explicar porqué los alumnos se les dificultan las materias que integran el área de experimentales y una de las causas sería la ausencia del léxico por parte de los jóvenes que les permita comprender lo que leen. El lenguaje de la ciencia tiene diferencias con respecto al lenguaje cotidiano y por lo tanto, difícilmente conceptualizan adecuadamente los términos científicos, lo que complica que lo relacionen con su contexto personal y académico y provoca creencias, actitudes o emociones negativas hacia el aprendizaje de las ciencias que obstaculiza la construcción del conocimiento.

En el mismo sentido el informe de México en PISA 2015 menciona que el 48% de los jóvenes no cuentan con el mínimo de los conocimientos científicos para desenvolverse en una sociedad compleja (INEE, 2016). Lo que muestra la necesidad y la urgencia de implementar estrategias que mejoren estos resultados.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, la ausencia de capacidades lectoras en un adolescente puede influir en el bajo rendimiento escolar debido a la falta de interés en las investigaciones escolares, el poco vocabulario que tiene, la dificultad para comprender y analizar textos y sobre todo el no entender cuando alguien le explica de un

determinado tema, esto en ocasiones hace que los estudiantes tengan baja autoestima y esto sea una de las causas de la deserción a nivel medio superior (Vital, S/F).

Hechas las observaciones anteriores es evidente entonces que se requieren diseñar actividades que les permitan a los estudiantes relacionar, comparar, analizar, enriquecer su vocabulario, mejorar su expresión oral y escrita; esto se puede lograr a través de la lectura, ya que es el mejor medio para apropiarse del lenguaje de la ciencia (Sanmartí, s/f), actividad que debe ser promovida en la enseñanza formal

debido a que leer ciencias no es una tarea fácil ya que tiene ciertas particularidades y características propias del conocimiento científico (Maturano *et al.*, 2016).

De acuerdo con Chavarría (2006) la lectura es una actividad cognitiva que ayuda a que las personas comprendan su entorno, transformen su realidad, reafirmen su identidad. Además, leer permite aprender con mayor facilidad como resultado de que la lectura fomenta la autonomía del aprendizaje del alumnado puesto que es

un medio para acceder al conocimiento y a su vez es un proceso de liberación que contribuye al desarrollo de la creatividad e imaginación del lector.

Con respecto a los puntos anteriores, implementar la lectura en la enseñanza formal tiene el objetivo de propiciar aprendizajes significativos a través de la comprensión del contenido por parte de los estudiantes, es decir, que no repitan exactamente lo que se les menciona en clase sino que incorporen datos e información propia haciendo uso de sus conocimientos previos o experiencias, como indica Espinoza, Casamajor y Pitton (2009) para favorecer el aprendizaje en los alumnos en ciencias se requieren que éstos interactúen

La lectura
debe ser
utilizada como
una acción
promotora en
el proceso de
enseñanza y
aprendizajes

con sus compañeros, observen con atención el fenómeno, reciban información del profesor y que lean textos.

Cabe agregar que leer ayuda al alumno a relacionar tres mundos el suyo, el exterior y el de papel cuyas interacciones son necesarias para construir nuevos significados (Marbá, Márquez y Sanmartí, 2009), dado que relaciona los conocimientos previos de los estudiantes, la finalidad de la lectura y el texto y, por consiguiente, propician el desarrollo de habilidades cognitivas en otras palabras, una persona que posee el hábito y el gusto por la lectura difícilmente tiene problemas en su aprendizaje.

La lectura debe ser utilizada como una acción promotora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no únicamente para el área de las ciencias naturales, sino en todas las áreas del conocimiento, ya que es una actividad de construcción entre lo que aporta el autor y el lector, cuyo objetivo principal es el logro de la comprensión de textos (Chavarría, 2006).

Por otra parte, definir con exactitud la palabra lectura es complicado debido a que es un término que ha evolucionado con el tiempo; ésta se puede concebir a partir de tres aspectos; en primer lugar, es una forma de transferencia de información, en segundo punto es una consecuencia de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje y, por último se considera como el proceso de intercambio con el lector y el texto (Dubois, 1991 citado en Meza y Tellería, 2009, p. 165). Asimismo, la lectura como práctica social permite a las personas tener acceso a la cultura escrita.

A partir de los planteamientos antes mencionados los docentes deben de promover la lectura como una estrategia de enseñanza en las ciencias que les proporcionen a los estudiantes elementos científicos, que les permitan desarrollar habilidades de argumentación, interpretación y de comunicación asertiva dado que la enseñanza de la ciencia escolar tiene como propósitos proporcionar las bases para comprender la información de contextos extra clase y la formación de ciudadanos con un pensamiento crítico que participe en la toma decisiones de su entorno personal, local y global.

Si bien es cierto que la lectura es un proceso esencial en el aprendizaje de las ciencias, no es una herramienta exclusiva hacia el ámbito académico también es una actividad fundamental para seguir aprendiendo toda la vida (Márquez y Prat, 2005), sin embargo, es una acción que difícilmente se logra enseñar en otras palabras únicamente se puede promover el gusto por la lectura por medio de estrategias que motiven a los jóvenes por adoptar este hábito. 

Fuentes de Consulta

1. Chavarría, G. (2006). La lectura: Un proceso para correlacionar los contenidos en la escuela primaria. *Revista pensamiento actual*, Universidad de Costa Rica. 6 (7), 78-85.
2. Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009) Enseñar a leer textos de ciencias. Paidós, Buenos Aires.
3. INEE (2016). México en PISA 2015. 1a edición. México: INEE
4. Marbá, A., Márquez, C., y Sanmartí, N. (2009). ¿Qué implica leer en clase deficiencias? *Alambique*, 59, 102-111.
5. Márquez, C. y Prat, A. (2005). Leer en clase de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(3), 431-440. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/22038/332782>
6. Maturano, C. I., Soliveres, M. A., Perínez, C., y Álvarez, I. (2016). Enseñar ciencias naturales es también ocuparse de la lectura y del uso de nuevas tecnologías. *Ciencia, docencia y tecnología*, (53), 103-117. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=51851-17162016000200005&lng=es&tlng=es.
7. Meza, M. R., y Tellería, M. B. La lectura como estrategia de enseñanza de las ciencias naturales y matemáticas. *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación*, (4), 157-180.
8. Sanmartí, N. (1996). Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (8), 27-39. Recuperado de: <https://bit.ly/2GvdcuB>
9. Sanmartí, N. (Sin Fecha). Leer para aprender ciencias. Recuperado el 10 de febrero del 2019 de: <https://bit.ly/2BGj3ZV>
10. Vital, M. (Sin fecha). La lectura y su importancia en la adolescencia. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado el 13 de febrero del 2019 de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n10/e5.html>

Qué, con qué y el dónde.

LA LECTURA EN ALUMNOS DE SEXTO SEMESTRE
DE LA ENCCH ORIENTE.

Experimentales

MaDEMS (Biología) por la Facultad de Ciencias,
UNAM. Profesor de asignatura "A" en el Área de
Ciencias Experimentales. Asesor y tutor de alumnos.

Organizador, jurado, ponente y participante en
diferentes Jornadas académicas. Imparte cursos
especiales para alumnos. Promotor de la docencia,
investigación y extensión de la cultura.
biologo_angel@yahoo.com.mx

**Ángel Emmanuel
García García**



Introducción

De acuerdo a la Real Academia Española, la lectura es la acción de pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados. En la actualidad se presume un decremento en los hábitos de lectura entre los mexicanos, por lo que las miradas están puestas en los estudiantes, para saber si están leyendo con fines recreativos. A continuación, se presentan los resultados de una serie de entrevistas a una muestra de alumnos de la ENCCH Oriente, de sexto semestre y turno vespertino: si leen, son afines a la ciencia ficción, prefieren los libros físicos en lugar del formato digital y se sienten mejor leyendo en la comodidad de su hogar.

Mucho se dice sobre los malos hábitos de lectura entre los mexicanos. De acuerdo con los datos recopilados por *Forbes*, la agencia *NOP World* menciona que México ocupa la posición 24 en el *ranking* de horas dedicadas a la lectura a la semana, con un promedio de 5.5 horas, en contraste con India, al presentar 10.7 horas (Meza, 2013). Con fundamento en el Módulo sobre Lectura (MOLEC) del INEGI, para febrero del 2018, se presentó un decremento en la lectura, entre la población de 18 y más años de edad (INEGI, 2019).

Ante tal panorama, es necesario saber en qué posición se encuentran los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, de esta manera se presenta una investigación en una muestra de alumnos de sexto semestre del turno vespertino de la ENCCH, plantel Oriente, para tener un aproximado de lo que leen, con qué leen y el lugar donde leen.

Qué leen

Estar dentro de la Máxima Casa de Estudios, favorece en sus alumnos un amplio abanico de posibilidades para la lectura. Estudiantes entre 17 y 21 años de edad, que cursan el sexto semestre del turno vespertino en la ENCCH Oriente, tienen preferencia por el género de

ciencia ficción, en la cual se incluyó para este análisis, los subgéneros de aventura, enigma, fantasía, misterio y terror. Otros géneros mencionados por los alumnos fueron, ensayos, desarrollo personal, divulgación de la ciencia, drama (incluyendo novela, novela romántica y juvenil), e historia (Gráfica 1).



Gráfica 1. Ciencia ficción y drama, son los dos géneros más leídos, por los alumnos del turno vespertino de la ENCCH plantel Oriente, que están cursando el sexto semestre.

Con qué leen

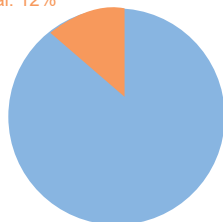
Aunque pareciera extraño, se tiene la creencia de que los jóvenes tienen afinidad por el *cyber* espacio; sin embargo, todos los alumnos del Colegio entrevistados prefieren leer libros físicos y dejar el mundo virtual para las redes sociales. En cuanto a la lectura recreativa, les resulta más atrayente pasar las hojas entre sus dedos, degustar el aroma de la tinta impregnada en las páginas, usar el clásico separador y hacerlo su compañero al llevarlo consigo a diferentes lugares. Además de mencionar el cuidado de su vista, ya que al leer en formatos digitales, demanda estar expuestos a una mayor cantidad de radiación.

En la época actual, usar el formato digital es cada vez más necesario, se ahorra espacio y recursos, así como la practicidad para compartir la información y adquirirla en un menor tiempo a bajo costo. El tener textos en este formato, resulta más ventajoso, porque siempre estará a la mano, ya que puede estar integrado en un dispositivo móvil multitareas, que cada vez se ha convertido una poderosa herramienta información, entretenimiento y comunicación.

Esta gráfica muestra la resistencia de una minoría a la lectura en línea, aunque la tendencia es hacia la lectura de textos en formato digital (Gráfica 2).

Lectura en formato digital

No han leído
en formato
digital. 12%

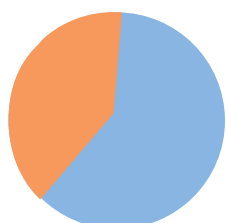


Gráfica 2. Sólo el doce por ciento de los alumnos entrevistados hasta ese momento, no habían leído textos en formato digital.

Para tener acceso a libros en físico, el 67 % de los estudiantes encuestados compran libros, ya sea directamente con su dinero o que sus padres les suministren los recursos para adquirirlos (Gráfica 3).

Compra de libros.

No compran
libros. 33%



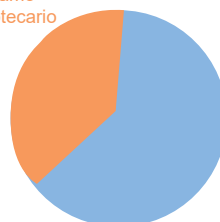
Gráfica 3. Más de la mitad de alumnos entrevistados, tienen sus propios ejemplares de libros.

El 33% de estudiantes que no compran libros, ve cubierta su necesidad de lectura al hacer uso del préstamo bibliotecario. Las cifras señalan que el 68% de alumnos hacen uso de este

servicio. Al ser un mayor porcentaje, evidencia el resultado de que quienes compran libros, también hacen uso del préstamo de la biblioteca del plantel (Gráfica 4).

Uso del préstamo bibliotecario del plantel

No solicitan
préstamo
bibliotecario
32%



Solicitan
préstamo
bibliotecario
68%

Gráfica 4. Más de la mitad de alumnos entrevistados, utilizan libros de la biblioteca del plantel, para lectura recreativa.

De la misma manera, el 32 % de estudiantes entrevistados que no solicitan libros de la biblioteca, se incluyen dentro del 67 % que prefieren adquirir sus propios ejemplares, comprándolos.



MICK HAUPT

Dónde leen

Para disfrutar de la lectura es importante el lugar y para ello los alumnos entrevistados son cosmopolitas en este asunto, resalta el dato de leer inclusive, en casa de un amigo, predominando también el resultado por el gusto de la lectura en el propio domicilio, donde ocupan su habitación o sala de estar.

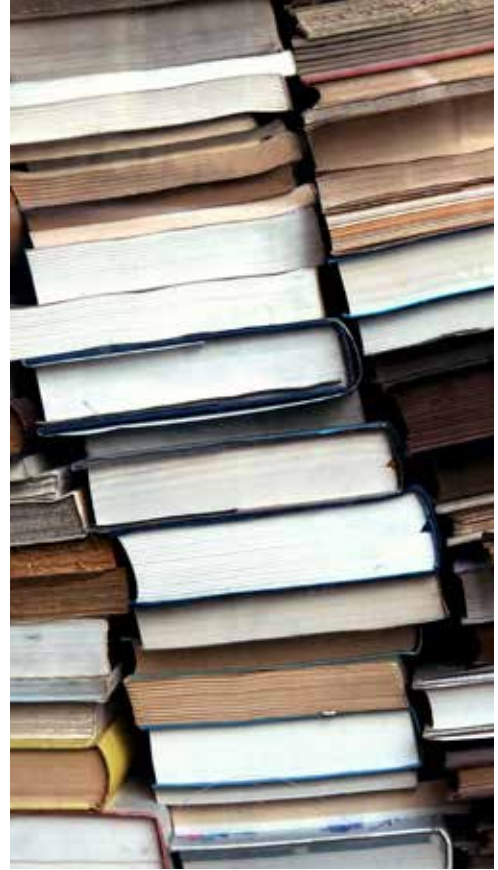
En segundo lugar se encuentra la lectura en el transporte público y como tercer lugar la escuela; en esta última, ocupan las bancas y el piso de los pasillos, jardinerías, biblioteca y hasta el salón de clases (Gráfica 5).



Gráfica 5. La mayoría de los alumnos prefieren leer en la comodidad de su hogar, aunque también disfrutan de la lectura en el transporte público.

Conclusiones

El saber que los estudiantes del Colegio también leen textos recreativos de diferentes géneros literarios, es digno de encomio, ya que en medio de un ajetreado sistema, aún hay oportunidades para degustar otros mundos y tiempos a través de los libros. Sigamos promoviendo en los estudiantes hábitos de lectura, señalando las ventajas en hacerlo. ☺



ALL BONG

Fuentes de consulta

1. Riquelme, R. (26 de noviembre de 2016). *El economista*. 9 datos sobre la lectura en el mundo (incluido México). Recuperado el 11 de febrero de 2019, de <https://www.eleconomista.com.mx/politica/9-datos-sobre-la-lectura-en-el-mundo-incluido-Mexico-20161126-0022.html>
2. INEGI (2019). Módulo sobre Lectura (MOLEC). Principales resultados. Febrero 2018. Recuperado el 11 de febrero de 2019, de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb18.pdf
3. Meza, N. (26 de diciembre 2013). *Forbes México*. El Top 20 de los países que más leen. Recuperado el 11 de febrero de 2019, de <https://www.forbes.com.mx/el-top-20-de-los-paises-que-mas-leen/>

La lectura en los jóvenes del siglo XXI

Lic. en Psicología y Mtra. Consejería Psicológica y Acompañamiento Integral, ha impartido, cursado y acreditado diversos cursos y diplomados, Profesora de Psicología en CCH
hassibiyesenia07@hotmail.com

Hassibi Yesenia Romero Pazos



Cuando hablamos del aprendizaje, damos por hecho que en alguna parte implicará leer o utilizar un libro, del mismo modo como docentes cuando planeamos nuestras clases intuimos que deben investigar o hacer lecturas, pero acaso nos preguntamos ¿Qué tipo de lecturas? ¿Qué están leyendo los chavos de ahora? ¿De dónde sacarán la información?

Creo que la respuesta es no, porque intuimos que todos tenemos la misma cultura lectora, gusto por la lectura o la misma forma de sacar información, actualmente veo que es un problema grave, pues los alumnos no leen lo mismo que uno, no les llama la atención leer un libro, no acuden a la biblioteca, pero lo alarmante es que nosotros como docentes no hemos comprendido este cambio.

Muchas de las veces hemos culpado a los jóvenes, de desinterés, apatía, flojera, etcétera, pero no hemos visto que son dos mundos generacionales diferentes, donde al pensar en mi educación siempre estuve acompañada de libros, acudía a bibliotecas, mi familia siempre me rodeo de libros, todo libro era físico y en mi educación siempre fuimos enviados a la biblioteca para investigar, si desconocía un concepto acudía a un diccionario, no tenía otras fuentes de consulta.

A diferencia de las nuevas generaciones, es otra cosa, pues un libro no se ve presente, los libros físicos ya casi no se utilizan, existen libros digitales, audiolibros, los niños se rodean de Tablet, celulares y computadoras, pues se les ha enseñado que con un clic en internet pueden aclarar un sinfín de dudas, sin necesidad de acudir a los libros, provocando que las bibliotecas esten vacías.

Al hacer mi análisis veo que este cambio se debe al uso de las nuevas tecnologías y el acceso a la información de una manera fácil. Actualmente las TIC han presentado un cambio considerable que han llegado a impactar a la sociedad y en específico a las instituciones educativas, ya no se puede visualizar una educación sin el uso de las tecnologías, esto ha impactado la forma de enseñar (López, 2013). Cabe mencionar que el cambio en la forma de enseñar se ha visto



CHARISSE KENION

limitado, pues muchos tenemos la creencia o mala postura de que las TIC vinieron a sustituir la labor docente, pero considero que puede ser una herramienta útil de apoyo a esta labor y nuestra labor va encaminada a ayudar al alumno a utilizar sus estrategias de aprendizaje a través de la tecnología, aprender a discriminar información verídica de la errónea, aprender a investigar, aprender a redactar, dar un buen uso a las tecnologías y utilizarlas en beneficio de sus aprendizajes, pues todo puede ser utilizado para un fin educativo, solo es cuestión de encaminarlo.

Para ello, debemos empezar en contextualizar el aprendizaje y la enseñanza incorporando las TIC como herramientas de apoyo, no remplazando el proceso de enseñanza, consideramos se debe hacer hincapié en la importancia sobre la labor de los docentes en la enseñanza del uso de estas

herramientas tecnológicas, convirtiéndose en el facilitador del aprendizaje, dejando a un lado la enseñanza tradicional, buscando que los alumnos desarrollen habilidades de cooperación y colaboración, convirtiendo el aprendizaje en una red entre todos los elementos.

Ahora bien, contamos con innumerables TIC que pueden ser útiles en la educación y crear nuevos entornos de comunicación, interacción, pero además de construcción del conocimiento.

Un ejemplo de ellos son las redes sociales son herramientas útiles para que un grupo de personas puedan potenciar su comunicación, sentirse parte de una comunidad y cooperar entre ellas en tareas comunes. Estas características pueden hacer que su uso sea conveniente en entornos educativos, con el fin de potenciar la motivación y la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, la interacción y la colaboración e intercambio de información (Garrigós *et al.*, 2010).



RAWPIXEL.

Y ahora lo que tenemos que preguntamos es ¿Estamos dispuestos? ¿Estamos preparados para aprender? ¿Estamos preparados para enseñar? Pues al analizar estos cambios vemos que tenemos una labor ardua al querer implementar las TIC en la docencia, requiere de habilidades, recursos y disposición, para implementarlo, pues como se menciona anteriormente partimos de que ellos investigaran del mismo modo que nosotros, disfrutando el olor de un libro, sintiéndonos bien teniendo un libro en las manos y esa necesidad de tener impreso nuestros documentos, para poder subrayar, hacer anotaciones, etcétera, que siendo sincera no es lo mismo de forma electrónica, pero debemos entender que para ellos la sensación es diferente y de forma electrónica pueden utilizar los mismos recursos, así que mas que limitar sus habilidades tecnológicas debemos enseñar las técnicas de aprendizaje enfocadas a las TIC, pero con pavor o aversión a estas, porque no sabemos utilizarlas, no permite que conozcamos los beneficios que pueden brindarnos, además de comprender que puede ser una herramienta para enganchar a los estudiantes con sus aprendizajes, por ello considero relevante, entender que las generaciones van cambiando y este cambio ya impacto en el ámbito educativo, ahora queda el acercarnos a estas nuevas formas de enseñar y aprender, debemos entenderlos y acercarnos a sus formas, pues ellos disfrutarán de forma diferente la sensación que nosotros tenemos al tener un libro en las manos. (a)

Fuentes de consulta

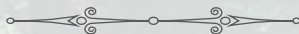
1. Garrigós, I.; Mazón, J.; Saquete, E.; Puchol, M.y Moreda, P. (2010). La influencia de las redes sociales en el aprendizaje colaborativo. *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, Santiago de Compostela, 531-534.
2. Lopez, C.M. (2013). Presentación. *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson Educación.

Mejor aprender a leer que aprender a morir

Mucho mejor
Y más importante La alfabetización
Que el arduo aprendizaje
De la Muerte
Aquella te acompañará toda la vida
E incluso te proporcionará
Alegrías
Y una o dos desgracias ciertas Aprender a morir
En cambio
Aprender a mirar cara a cara
A la Pelona
Sólo te servirá durante un rato
El breve instante
De verdad y asco
Y después nunca más

Epílogo y Moraleja: Morir es más importante que leer, pero dura mucho menos. Podríase objetar que vivir es morir cada día. O que leer es aprender a morir, oblicuamente. Para finalizar, y como en tantas cosas, el ejemplo sigue siendo Stevenson. Leer es aprender a morir, pero también es aprender a ser feliz, a ser valiente.

Roberto Bolaño



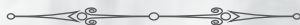
El tiempo

El tiempo, eso que yo conozco como tiempo,
no se detiene en las fotografías.

Nada lo relaciona con áncoras
que nunca se desgastan,
incalculables campanadas o granos de arena.

El recorrido de los astros
o el nacimiento y muerte de los hombres.
El tiempo, eso que yo conozco como tiempo,
se mide con tu ausencia.

Francisco Hernández



¿Cuáles son las estrategias de comprensión lectora en inglés

QUE AYUDAN A LOS ALUMNOS DEL BACHILLERATO
EN SU DESARROLLO ACADÉMICO?

Lic. en Enseñanza de Inglés, Mtro. en Enseñanza de inglés como lengua extranjera por la Universidad de Jaén España. Profesor de Carrera Titular "C" de Tiempo Completo. Definitivo, en el plantel Naucalpan. Con 22 años de antigüedad. Integrante de la Comisión dictaminadora de idiomas del CCH, e integrante de la Comisión de Revisión y ajuste de los Programas de inglés I-IV del CCH, así como, integrante del Consejo Académico del Bachillerato. Asesor y jurado de tesis de licenciatura. Libros publicados: *Inglés III, improving proficiency in Reading* y *A trip to Canada*, Artículos publicados: "Uso de periódicos en inglés", "Comprensión de lectura en inglés I a IV" y el artículo "¿Por qué es importante enseñar una lengua extranjera en el Bachillerato?". Coordinador de grupos de trabajo, e impartidor de cursos a profesores del CCH".
manuelra80@hotmail.com

Manuel Ramírez Arvizu



Los alumnos hoy en día tienen acceso a diferentes redes sociales, entre ellas: *El internet, las bibliotecas digitales, y las revistas especializadas, entre otras*. En estos lugares se pueden encontrar artículos de diferentes áreas (*física, química, matemáticas, y literatura en general, entre otros*), los cuales están escritos en español, y en inglés.

Los alumnos también tienen acceso a diferentes bibliotecas de universidades, y lugares que tienen acceso a información en áreas tales como: *la medicina, la arquitectura, la ingeniería, la lengua y literatura, entre muchas otras*. La información que los alumnos pueden encontrar en estos sitios puede ayudarlos a conocer los diferentes campos en los que ellos se pueden desarrollar en el futuro, por ejemplo, cuando elijan una carrera universitaria, o cuando tengan que hacer alguna tarea de investigación.

A lo largo de los tres años que los alumnos cursan el nivel medio superior, ellos adquieren una cantidad de conocimientos que les permiten estar preparados para iniciar su educación a nivel superior. El Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades considera diferentes materias, entre ellas, la materia de inglés, la cual se imparte durante los cuatro primeros semestres en el CCH. Esta materia inició siendo optativa, y con un enfoque dirigido a la comprensión de lectura de textos escritos en inglés (PEA 1996:64).

Actualmente la materia de inglés es obligatoria, y se trabajan todas las habilidades de una lengua extranjera (*comprensión lectora, producción oral y escrita, comprensión auditiva*), y forma parte de los créditos, y evaluaciones dentro del historial académico de los alumnos. *Programa de Estudios Actualizado (2016:11)*.

La comprensión lectora, al igual que las demás habilidades, se trabajan en la materia de inglés tomando en consideración: *la temática, propósitos y aprendizajes* presentados en los Programas de inglés I a IV. Respecto a la comprensión lectora de textos escritos en inglés, el programa sugiere que se considere el nivel A1 Y A2 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER), y los

indicadores correspondientes a la habilidad lectora que son los siguientes:

	Comprensión lectora
Nivel A1	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.
Nivel A2	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf • Archivo PDF

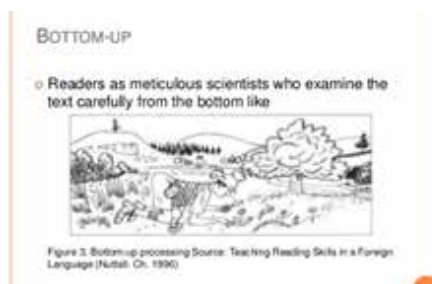
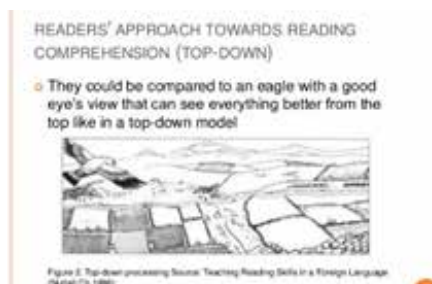
El Programa de inglés oficial (2016:35) del Colegio de Ciencias y Humanidades, incluye en su temática, y específicamente en la *sección de Conocimiento procedimental / componentes pragmáticos / dominio del discurso* lo siguiente: **Aplicar lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda y detallada: tema general, o central y datos específicos idea general.**

Es por eso, que los profesores de inglés tenemos que recurrir a una serie de estrategias, que permiten a los alumnos acercarse a los diferentes textos escritos en inglés que se encuentran en los libros de texto, que los alumnos utilizan en el salón de clases. Más adelante se presentarán algunas estrategias que ayudan en la comprensión de textos escritos en inglés.

Para contextualizar lo que se espera que los alumnos hagan, hay que considerar los tipos de lectura que forman parte del Programa de Inglés I a IV (lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda y detallada), y conocer los procesos de lectura (2016:94).

Procesos de lectura

Existen dos procesos de lectura generales que permiten al lector obtener información de un texto escrito en inglés. Los cuales se llaman *Top Down* y *Bottom up*, el primero es un proceso en el que el aprendiz combina su conocimiento previo, con la información obtenida en un texto, para entenderlo de una mejor manera. El segundo proceso, consiste en codificar casi cada palabra con el fin de comprender de qué trata el texto. Oxford (2011:243), Brown (2007:358) Carter & Nunan (2001). Las imágenes que se presentan a continuación muestran cómo se estaría observando un texto antes de trabajar con el. (proceso *top down* o *bottom up*)



Hay dos estrategias generales de comprensión lectora en inglés, que pueden servir para apoyar a los alumnos en la obtención de información de textos, y me refiero a las estrategias de *Skimming* y *Scanning* Brown. (2007:368) Nutall (1996:49) *Skimming* se refiere al proceso de leer ideas principales dentro de un pasaje para obtener una idea general del contenido de la lectura, y el *Scanning* sirve para localizar información específica. El lector puede localizar información

a partir de una imagen, un título, o subtítulo, haciendo predicciones, infiriendo información, o bien, a partir de la localización de información específica revisando a detalle el texto.

A continuación, se presentan una serie de estrategias *específicas* que los alumnos pueden utilizar para obtener información de un texto escrito en inglés.

Estrategias

Crear imágenes mentales / predicción / inferencia / recibir y mandar mensajes / adivinar de manera inteligente / centrar el aprendizaje / arreglar y planear el aprendizaje / autoevaluación / disminuir la ansiedad / animarse a si mismo / tomando en consideración el sentimiento emocional / contestar y hacer preguntas / cooperar con otros / enfatizar la información / resumir / agrupamiento / subrayar / memorizar / tomar notas / localizar información.

Oxford. (1990, 2011) Ur (1991) O'Malley & Chamot (1990)

A continuación, se presentan tres lecturas en donde se trabajan algunas de las estrategias propuestas. Estas son las estrategias que se pueden utilizar

Primera lectura



Estrategia

De auto evaluación	Para auto alentarse
De Localización de información específica	De Contestar preguntas
De inferencia	De Predicción

para obtener la información, de acuerdo con las instrucciones que se solicitan a los alumnos.

1. Observa la imagen y lee el título. ¿De qué crees que se trata la historia? Escucha, lee y revisa tus respuestas. 2. Lee nuevamente y escribe de quién se está hablando: puede ser James, Cathy o El hombre extraño (James, Cathy or the Strange man) 3. Lee el texto nuevamente y contesta las preguntas.

Segunda lectura



Estrategia

De Predicción	De Cooperación
De Localización de información específica	De centrar tu conocimiento
De inferencia	De Análisis de información

Éstas son las estrategias que se pueden utilizar para obtener la información, de acuerdo con las instrucciones que se solicitan a los alumnos. 1. Observa la imagen y lee el título. ¿De qué crees que se trata la historia? ¿qué sabes sobre este tema? Comenta tus ideas. Después escucha, lee y compara tus ideas con la información del texto. 2. Lee el texto nuevamente y decide si los enunciados son falsos o verdaderos.

Tercera lectura



Estrategia

De centrar tu conocimiento	De Analizar información
De Localizar información específica	De Predicción

Estas son las estrategias que se pueden utilizar para obtener la información, de acuerdo con las instrucciones que se solicitan a los alumnos.

1. Lee el título del texto. ¿Qué crees que signifique la palabra "comeback"? ahora escucha y lee el texto nuevamente. ¿Por qué crees que el texto tiene este título? 2. Lee el texto nuevamente y contesta las preguntas.

Conclusiones

Son varias las estrategias que se pueden utilizar en la comprensión lectora de textos escritos en inglés, pero es importante saber qué tipo de información es la que se quiere obtener. La mayoría de los textos que se presentan en los libros que los diferentes profesores utilizan, para la habilidad de comprensión lectora en el CCH, sugieren el uso de estrategias que van desde la localización de información general (predicción, inferencia, disminuir la ansiedad) y después, solicitan información específica (hacer y contestar preguntas, localizar información,



PRASANNA KUMAR

cooperar con otros, enfatizar la información entre otras). El uso de estas estrategias ayuda a los alumnos a entender los textos escritos en inglés que se presentan en sus libros de texto, así mismo son estrategias que les pueden ayudar en el futuro, cuando los alumnos se enfrenten a otros textos escritos en inglés como los que encuentran ya a su alcance. Por ejemplo, al entrar a internet para buscar algún tema en alguna biblioteca digital extranjera, o cuando estén estudiando sus carreras universitarias, ya que mucho material especializado está escrito en inglés, y aunque hay varias formas de traducir de inglés a español, no hay mejor forma que leer la información en su lengua original, que en este caso es el inglés, pues, hay varias palabras en todos los idiomas que no tienen un equivalente. (e)

Fuentes de consulta

1. Brown. D. H. (2007) *Teaching by Principles. An interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson, Longman
2. Carter. R. Nunan. D. (2001) *The Cambridge Guide. Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
3. Díaz Barriga. A. F Hernández. R. G (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Grawhill. Interamericana.
4. Mitchel. H.Q. (2010) *On Track American 3. Students & workbook*. MMPublications.
5. Mitchel. H.Q. (2014) *The English Hub 2*. MMPublications.
6. Nutall. C. (1996) *Teaching Reading Skills in a foreign Language*. Macmillan Heinemann.
7. O'Malley M. Chamot. A. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
8. Oxford. R. (1990) *Language learning Strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers
9. Oxford. R. (2011) *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Pearson Education Limited.
10. Programa de Estudios Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I a IV. 2016.
11. PEA (1996) Universidad Nacional Autónoma de México.
12. Swaffar. J. et al. (1991) *Reading for Meaning. An integrated Approach to Language Learning*. Prentice Hall.
13. Ur. P. (1991) *A course in language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge University Press.
14. Marco Común Europeo de Las Lenguas https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
15. https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/alfreds_daily_routine/present-simple-daily/8093

La Odisea de leer

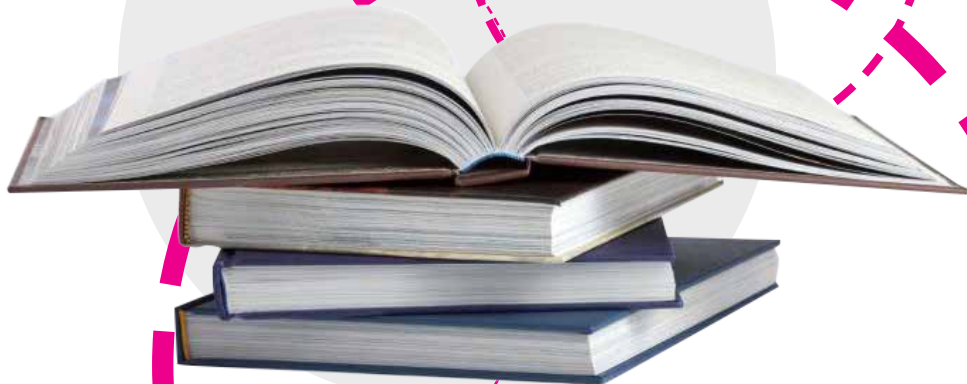
A LOS CLÁSICOS EN EL BACHILLERATO

Licenciado en Comunicación y maestrante de MADEMS Español por la UNAM, FES Acatlán. Desde hace nueve años es profesor de asignaturas relacionadas con la lectura y redacción en instituciones públicas y privadas. De manera paralela a la docencia ejerce el oficio de reportero en el diario *Ovaciones*, en la sección de información general. Ha escrito artículos en *Razón y Palabra*, *Primera Revista Digital en Iberoamérica Especializada en Comunicología*; en *Brújula. Una orientación para el tutor y en la gaceta El leer de LEM*.
hugstrujillo@hotmail.com

Hugo César Fuentes Trujillo

Licenciada en Enseñanza del Inglés y maestrante de MADEMS Inglés por la UNAM, FES Acatlán. Imparte desde hace nueve años las asignaturas de Inglés I-IV en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Naucalpan. Además, cuenta con experiencia docente en las instituciones educativas privadas La Salle y Colegio Don Bosco. Ha asistido a decenas de cursos a nivel nacional e internacional. Cuenta con tres diplomados y es tutora desde hace seis años.
racoonalma@yahoo.com.mx

Alma Ivette Mondragón Mendoza



La lectura es en sí uno de los grandes placeres de la vida que se adquieren por diversas vías, (la más importante: la emulación). Sin embargo, pese a la creencia generalizada de que ésta se tendría que dar en el ámbito escolar, la realidad suele ser a veces muy distinta.

Los intelectuales especialistas en el tema de la promoción y el fomento de la lectura sostienen que la escuela, en muchas ocasiones, más allá de ayudar a crear nuevos lectores, termina ahuyentando a las personas de los libros, como lo comenta el quintanarroense Juan Domingo Argüelles (2017: 41) en su obra *¿Qué leen los que no leen?*

Por otro lado, y tras recuperar los trabajos de Ivan Illich y Raoul Vaneigem —titulados *La sociedad desescolarizada* y *Aviso a escolares y estudiantes*—, el también poeta y crítico literario reconoce que hay algunos docentes preocupados y ocupados en formar al alumnado como lector en potencia. (Argüelles, 2017: 47)

Asimismo, el escritor Felipe Garrido (2015: 68) sostiene que para que esto sea posible es indispensable que los profesores sean los primeros en poner el ejemplo ante sus estudiantes, para que se encarguen de <<contagiarlos>> es decir, de animarlos para que tomen un buen libro en el momento en que ellos lo deseen.

Ante esta circunstancia, vale la pena recordar los primeros versos de la composición poética *Ítaca* de Constantino Kavafis: <<Cuando emprendas tu viaje a Ítaca, pide que el camino sea largo, lleno de aventuras, lleno de experiencias. No temas a los lestrigones, ni a los cíclopes, ni al colérico Poisedón>>.

Este paisaje descrito de forma magistral por el poeta griego, quien fuera además una de las figuras literarias más importantes del siglo XX y uno de los mayores exponentes del renacimiento de la lengua griega moderna, sirve para ilustrarnos cómo debe ser el proceso de lectura, particularmente de los textos literarios clásicos.

En otras palabras, todo aquel interesado que desee acercarse al mundo de los libros necesariamente deberá practicar la paciencia,

así como dedicar varias horas de esfuerzo por desentrañar los tesoros escondidos en las obras, mas no debe temer a los obstáculos, ya que después de recorrer un camino largo llegará a un buen destino.

Los clásicos en el nivel medio superior, ¿una utopía?

Todo este preámbulo nos lleva ahora a cuestionarnos la posibilidad y pertinencia de abordar las obras clásicas de autores como Homero, William Shakespeare, Ernest Hemingway... con los jóvenes de 14 y 18 años en las aulas de bachillerato, tomando en consideración que la gran mayoría prefiere dedicarle tiempo a sus redes sociales (*Facebook, YouTube, Instagram...*) y/o sus relaciones interpersonales.

Desde nuestra perspectiva, creemos que sí es viable <<contagiar>> a los estudiantes para que se conviertan en lectores al disfrutar textos como *la Ilíada* y *la Odisea*, *Romeo y Julieta* o *El viejo y el mar*, ya que estas historias contienen elementos que son útiles para que se conformen como sujetos de cultura, es decir, como individuos que con las actitudes y habilidades necesarias pueden por sí mismos apropiarse de conocimientos racionalmente fundados y puedan asumir valores y opciones personales viables (CCH, 2018).

En esta breve disertación compartimos una breve reflexión en torno a los resultados de la aplicación de una estrategia didáctica que se puso en marcha en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), con alumnos de primero y segundo semestres.

Es de resaltar que tal y como lo explicó Italo Calvino (1992: 13) en su libro *Por qué leer los clásicos*, los cecehacheros tuvieron una experiencia grata con la lectura de la *Odisea*, de Homero, en la versión de novela gráfica, ya que reconocieron varios aspectos que sufrió Ulises (verbigracia: vencer los obstáculos para alcanzar su objetivo, que era reencontrarse con su esposa Penélope y su hijo Telémaco) que se asemejan a sus propias vivencias.

De tal manera que leer a los clásicos en el nivel medio superior, como veremos enseguida, no es una utopía sino toda una realidad, porque representa una verdadera riqueza para los lectores, en específico, los jóvenes, quienes en esa etapa de su desarrollo físico y psicológico se encuentran con el mundo, por lo que vale ese contacto como un primer encuentro con ellas, para que posteriormente se les vuelva a consultar y se les dé una nueva interpretación que enriquezca la primer mirada o impresión que tuvieron.

Estrategia didáctica: Aprender es una *Odisea*

En virtud de ello y tras recuperar otras de las observaciones de Calvino en torno a lo que se considera como texto literario clásico, vemos que la *Odisea* reúne los requisitos indispensables: a) se debe releer, b) constituye una riqueza de experiencia para quien los lee, c) ejerce una influencia particular al ser un texto inolvidable, d) su lectura es de descubrimiento, e) es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir, f) depara sorpresas, g) no es indiferente, y h) sirve para entender quién es el lector y adónde ha llegado.

El texto de Homero referido y que es el que se retoma en la propuesta didáctica *Aprender es una Odisea*, necesariamente tiene que releerse, y no solo de manera inmediata, sino que incluso después de varios años transcurridos a partir de la primera vez que se consultó, ya que por la riqueza que atesora, siempre habrá nuevos descubrimientos y lecturas que se extraigan de ella para conformar una cultura general más amplia.

Por esto mismo, el lector cada vez que tiene contacto con la obra de la *Odisea*, se da cuenta de que esta siempre le ofrece una nueva interpretación, ya que su contenido es tan amplio que nunca se agotan los mensajes que de ella se derivan, lo cual sorprende a cada momento.

Al parafrasear a Italo Calvino decimos que la *Odisea* —al ser una obra literaria clásica—

no es indiferente para quien lo lea (le puede gustar o no, pero siempre va a generar una reacción), además, de que favorece a que el lector se descubra a sí mismo y sepa quién es y hacia dónde quiere llegar.

La puesta en práctica de la estrategia didáctica en la asignatura Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental (TLRID) mostró que los jóvenes dotan de sentido la obra de Homero una vez que la vinculan con aspectos de su cotidianidad.

Después de leer en clase la adaptación de la *Odisea* y su respectiva novela gráfica, ubican aquellos temas que les son afines, para que, posteriormente, empiecen a reelaborar la historia con un momento de su vida al crear una nueva narración con personajes, espacios y tiempos diferentes al texto base.



MAURICIO SANTOS

Entre los referentes principales de la *Odisea* que más llaman la atención de los adolescentes están: la manzana de la discordia por la disputa entre Afrodita y Atenea al querer ser la más bella de todas las diosas y las peripecias que tiene que sortear Ulises para regresar con su esposa Penélope y su hijo Telémaco.

De la misma manera, podemos concluir que la lectura de este texto les rompe el esquema acerca de la idea que tienen sobre una deidad, ya que los dioses en la *Odisea* no son compasivos, sino que incluso resultan ser muy caprichosos y vengativos, muy diferente a la concepción judeo-cristiana imperante en nuestro tiempo.

Otra cuestión de sumo interés para los alumnos en cuanto a la obra de Homero es que recupera las ideas del heroísmo y las hazañas, que estuvieron presentes en muchos de los juegos de la infancia, sobre todo, en lo que respecta al género masculino. Inclusive hoy en día esta situación se hace patente con los éxitos taquilleros en el cine de películas como *Civil War* o *Avengers*, que ocupa la atención sobre todo de los jóvenes, tanto mujeres como hombres.

Esta situación es importante tomarla en cuenta en el nivel medio superior, ya que como bien señala Keshava Quintanar (2009: 179) —tras recuperar una encuesta aplicada por el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE)— siete de cada diez jóvenes mexicanos seleccionan los libros que quieren leer por la temática que les atrae. Es relevante, por tanto, no perder de vista los intereses de los adolescentes.

Un dato rescatable también de este ejercicio del CIDE es que entre las preferencias lectoras del sector juvenil se encuentra en primer lugar las aventuras, seguidas del terror, romanticismo, humor y misterio, lo cual aborda la *Odisea* en cada uno de los 24 cantos que la componen.

De allí que el empleo de la *Odisea* en la asignaturas de TLRiID en el CCH no sea una utopía, sino que puede ser una realidad, ya que resulta pertinente, además de las razones que hemos mencionado, al ser parte de las obras literarias clásicas del canon de Occidente, para que los estudiantes aprecien el valor innegable

que tiene la creación de Homero por la forma en que emplea la lengua y el trasfondo que maneja con los valores que promueve. ©

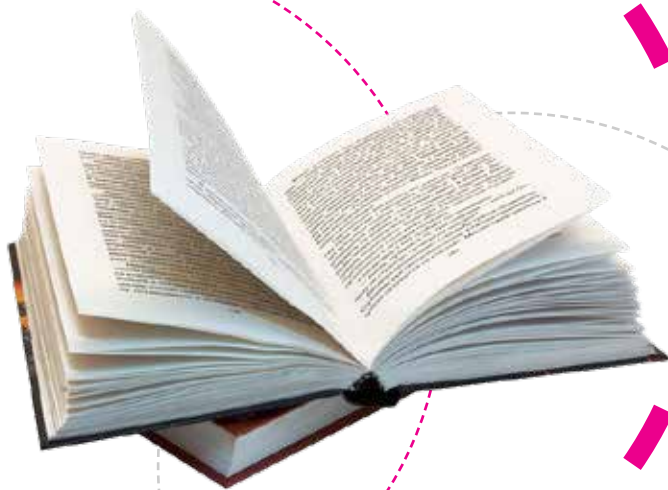
Fuentes de consulta

1. Azúa, Enrique. (2013). "La literatura en las aulas. Por una literatura feliz". En Mercenario, M. y Benjamín Barajas. *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan.
2. Barajas, Benjamín. (2013). "Didáctica de la lengua y la literatura". En Mercenario, M. y Benjamín Barajas. *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan.
3. Calvino, Italo. (1992). *Por qué leer los clásicos*. México: Tusquets.
4. Colegio de Ciencias y Humanidades. (2003). Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. México: UNAM/CCH.
5. _____. (2016). *Programas de estudio. Área de talleres de lenguaje y comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: UNAM/CCH.
6. Domingo Argüelles, Juan. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: Océano-travesía.
7. _____. (2006). *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen*. México: Paidós.
8. Garrido, Felipe. (2015). *El buen lector se hace, no nace*. México: Ariel.
9. Homero. (1982). *La Odisea*. España: Gredos.
10. Quintanar Cano, Keshava Rolando. (2009). La formación de lectores de relatos en el Colegio de Ciencias y Humanidades: propuesta de una secuencia didáctica. Tesis de maestría. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
11. Mercenario, M. y Benjamín Barajas. (2013). *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan.
12. Vivante, María Delia (2006). *Didáctica de la literatura*. Argentina: Magisterio Río de

La lectura en el bachillerato

Licenciada en Enseñanza de Inglés, FES Acatlán, UNAM;
Maestra en Educación, UVEG. Integrante del Seminario
Innovación Educativa en el Colegio de Ciencias y
Humanidades. Con 6 años de antigüedad docente, imparte
las asignaturas de Inglés I-IV en el Colegio de Ciencias y
Humanidades, Plantel Naucalpan.
mariana.acunam@gmail.com.

Mariana Agreiter Casas



"Leer es para la mente lo que el ejercicio físico es para el cuerpo".
Esta frase de Joseph Addison, ensayista, poeta y guionista inglés (1672 - 1719)
representa muy bien los beneficios de leer.

La lectura es una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual ya que pone en acción las funciones mentales, promoviendo la capacidad de pensar y agilizando la inteligencia, pero aunado a esto nos aporta significativos beneficios sociales ya que promueve la mejora de las relaciones humanas, enriquece el contacto personal y proporciona facilidad para exponer el propio pensamiento.

¿Cuál es la situación actual?

Hoy en día, México es un país pobre en lectores, en donde la promoción y el fomento a la lectura ha sido una actividad pendiente por mucho tiempo. Uno de los problemas que actualmente enfrentan la mayor parte de los estudiantes que ingresan al bachillerato es la incapacidad para comunicarse, entendiendo por comunicación el mecanismo mediante el cual existe y se desarrolla la interrelación humana; dicho pensamiento alude a la necesidad del individuo de comprender su entorno y expresar a sus iguales sus pensamientos, sentimientos e ideas en forma oral o escrita (Bernard Berelson, citado en Oliver y Fonseca, s.f.).

Frecuentemente los maestros del bachillerato se quejan de que los adolescentes no saben leer, ¿y que se ha hecho?, no mucho. Este problema es una verdadera preocupación a nivel bachillerato, por lo cual se tiene que resolver este conflicto utilizando actividades diarias de lectura o con mecanismos que fomenten este hábito entre todos los estudiantes.

Ante el atraso en las capacidades de lectura de los mexicanos, se cree tiene que ver con dos razones: la falta de hábitos de lectura y la crisis económica que tiene como consecuencia el analfabetismo y el rezago escolar.

¿Cuál es la importancia de la lectura en el bachillerato?

Es importante que los adolescentes lean un libro por lo menos una vez al mes ya que esta actividad les permite estimular fácilmente su imaginación y su función cerebral, así mismo ayuda a los adolescentes a obtener mejor vocabulario, desarrollar su cerebro para poder comprender mejor los argumentos de varias líneas y personajes. La falta de habilidades lectoras en los adolescentes puede incidir en bajo rendimiento académico como consecuencia de un insuficiente vocabulario, dificultad para comprender y analizar textos provocando en ocasiones bajo autoestima e inferior nivel de aprendizaje.

Los jóvenes se tienen que sentir atraídos por un libro para que se tomen su tiempo para leer y darse cuenta de que la lectura es una actividad tranquila que puede calmar su estrés y ansiedad, ya que hoy en día se dice que los niños y jóvenes padecen de estas enfermedades.

¿Cuáles son los retos de la promoción lectora en el bachillerato a partir de los nuevos formatos digitales?

Actualmente los medios electrónicos pueden envolver a los adolescentes en cualquier actividad. La facilidad que tienen los alumnos de bachillerato para acceder a publicaciones, libros electrónicos, documentos, blogs e información digital debe ser un aliado en la búsqueda de planes para fomentar la lectura entre jóvenes.

¿Cómo desarrollar habilidades lectoras en los estudiantes?

Los docentes tienen que utilizar la lectura como una estrategia de enseñanza y aprendizaje,



BIANCA ISOFACHE

con la cual los alumnos puedan incrementar su habilidad de comprensión, estimular y desarrollar su pensamiento cognitivo e interpretativo.

Como docentes debemos poner a leer a los alumnos y enseñarles a comprender lo que están leyendo, por ejemplo, solicitando que con palabras más sencillas reproduzcan las ideas obtenidas de un texto.

Existen muchas técnicas para fomentar habilidades de lectura en los estudiantes, algunas de ellas se mencionan a continuación (Tiching, 2017):

- **Leer recetas, instrucciones, el menú de un restaurante**
 - Lecturas conformadas de frases cortas para comprender lo que dice el texto poco a poco.
- **Procedimiento Cloze (palabra fantasma)**
 - Selección de un texto y eliminación de algunas palabras que los estudiantes deberán colocar para que el texto tenga sentido.
- **Escribir finales alternativos**
 - Desarrollo de la comprensión lectora y la creatividad planteando un final

alternativo al de la historia real.

- **Poner el título a los párrafos**
 - Asignación de un título a cada párrafo del texto seleccionado.
- **Cambiar las palabras por sinónimos**
 - Los alumnos explican la frase que han leído utilizando distintas palabras.
- **Hacer un dibujo**
 - Hacer un dibujo interpretando aquello que han leído o también se pueden relacionar imágenes con fragmentos de texto.
- **Crear una historia por grupos**
 - Lectura y comprensión de una historia escrita por compañeros para seguir con la misma trama y los mismos personajes.
- **Analizar sus canciones preferidas**
 - Acerca la comprensión lectora a la música y a los maestros a la realidad e intereses de sus alumnos.

Dentro de nuestras aulas debemos intentar que nuestros alumnos adquieran el gusto por los libros y que sus hábitos de lectura se conviertan en pasatiempo, concibiendo a la lectura no como una obligación, sino que se convierta en una satisfacción. ☺

Fuentes de consulta

1. Cervantes, J. (2009). *Cómo fomentar el hábito de la lectura y la comprensión lectora*. Revista Vinculando.
2. Fundación Universitaria Konrad Lorenz (s.f.). *Los beneficios de la lectura*. Recuperado de: <http://www.konradlorenz.edu.co>
3. Gutiérrez, A. (2005). *La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI*. El caso de México. *Anales De Documentación*, 8, 91-99. Recuperado a partir de: <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1521>
4. Oliver, M. y Fonseca, C. (s. f.). *La comprensión lectora en el bachillerato. X Congreso Nacional De Investigación Educativa* | Área 5: Educación Y Conocimientos Disciplinarios.
5. Tiching Blog (2017) *10 Estrategias Educativas Para Trabajar La Comprensión Lectora*. Tiching, el blog de educación y TIC. Recuperado de: <http://blog.tiching.com/10-estrategias-educativas-trabajar-la-comprension-lectora/>
6. Vital, M. (s.f.). *La lectura y su importancia en la adolescencia*. Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n10/e5.html#refe1>

Evaluación de lectura

DESDE OTRO PARADIGMA. ¿CÓMO APRENDER A
DESAPRENDER PRÁCTICAS HEREDADAS EN LA
MATERIA DE INGLÉS?

Idiomas

Ha sido distinguido con becas de honor como la beca Conacyt y la beca UNAM; ha sido docente representante de México en eventos internacionales como el Visitation Tour Program for Teachers Worldwide en Japón; y ha diseñado e impartido diplomados y cursos para alumnos y profesores de algunas universidades y colegios de la República como la UAG, el Colegio Alemán y el Colegio Israelita.
pablojes@hotmail.com

Pablo Jesús Sánchez Sánchez

Ha publicado artículos académicos y de divulgación, ha dirigido tesis de licenciatura, ha diseñado cursos curriculares y no curriculares en línea para diversos posgrados de la UNAM, ha diseñado e impartido cursos para profesores del SI de la UNAM, ha organizado eventos locales y generales en el CCH, y ha desempeñado cargos honoríficos en la Comisión Dictaminadora, el Consejo Académico y el Consejo Interno, y cargos administrativos como la Jefatura del Departamento de Inglés del CCH.
margamed@hotmail.com

G. Margarita Medina Ortega

Ha impartido clases de inglés en universidades de México y España así como en prestigiados institutos de lengua como The Anglo Mexican Foundation e International House, lo que la ha llevado a participar en programas de intercambio con profesores de otros países. En el CCH, la profesora Núñez ha diseñado e impartido cursos para alumnos y profesores de Inglés, y ha publicado artículos de divulgación.
pupigar2003@yahoo.com.mx

M. Guadalupe García Núñez



Descripción del tema

Los exámenes resultan inapropiados para la evaluación sumativa en general, pero particularmente más para la evaluación de la lectura en lengua extranjera en situaciones de alto riesgo porque los exámenes sólo miden saberes y habilidades transversalmente; no longitudinalmente.

La mayoría de los sistemas educativos del mundo, para la evaluación ordinaria o extraordinaria del aprovechamiento de los alumnos, utiliza básicamente exámenes. Este modelo de evaluación está centrado en el profesor y angustia a los alumnos porque los coloca en una situación de competencia, sobre todo en un escenario de alto riesgo, como la presentación de un examen extraordinario (Mehdi & Laya, 2011).

Algunos exámenes son realmente ejemplares, particularmente en sociedades de evaluación consolidadas como la Gesellschaft für Evaluation (DeGEval, 2008) en Alemania, o el Joint Committee on Standards for Education Evaluation (JCSEE, 2011) en Estados Unidos, que han alcanzado elevados niveles de refinamiento de criterios de evaluación especificando los rasgos de utilidad, viabilidad, propiedad y precisión que los estándares deben poseer.

Sin embargo, por diversas razones, en otros contextos educativos, los criterios académicos rara vez prevalecen. Ya sea que la evaluación sea masiva o individual, externa o interna, diagnóstica o sumativa, de proceso o de producto, eventualmente ésta adquiere un cariz político que limita su impacto benéfico (Donaldson, 2013: 86) y, encima de todo, en contextos más locales, quienes diseñan, aplican, califican o revisan los exámenes realizan, a menudo, una planeación rápida y superficial (Perrenoud, 2008: 209).

Problema

Si se tomaran realmente en serio resultados de exámenes masivos como el de PISA, que muestran que México no ha tenido ningún

avance en matemáticas, ciencia y lectura (Poy, 2016) y lleva 15 años en último lugar de educación (Moreno, 2016) debería concluirse que se necesitan cambios insurgentes a nivel de política educativa. Sin embargo, los cambios que se llevan a cabo son sólo instruccionales o, cuanto más, curriculares. ¿Resultado en el ámbito del aprendizaje de la lectura? La mayor parte de estudiantes de 15 años no tiene habilidades mínimas ni siquiera para obtener información explícita (Amador, 2008).

Estos datos coinciden con los de la UNAM. En el *Plan de 10 años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* se reporta un evidente subdesarrollo de habilidades de la lectura y la escritura, lo que ha provocado problemas de rezago, visibles en un índice de eficiencia terminal del 60%, el cual se ha mantenido así desde hace más de treinta años (Chehaibar, Alcántara, Athié, Canales, Díaz, Ducoing, Inclán, Márquez, Pontón, Valle, Ruíz y Zorrilla, 2012: 34-35).

En lo concerniente al estado de enseñanza-aprendizaje del inglés, la tragedia no se ha vuelto arte. En un estudio llevado a cabo por el Grupo de Trabajo ANUIES en 2004 (Vivaldo, 55-59), se evaluó la competencia lingüística de alumnos de reciente ingreso a diferentes universidades. El porcentaje de alumnos del bachillerato de la UNAM que aprobaron ese examen fue de 12.6%.

El CCH tiene su propia metáfora extendida de Guernica. A pesar de sus largos y prolijos caracoleos curriculares e instruccionales, los procesos formativos siguen sin parecerse a los de su curriculum formal: las clases son expositivas, los exámenes siguen evaluando memorización y algoritmia y, en general, los alumnos no aprenden leyendo, escribiendo, indagando y argumentando, sino oyendo, viendo y reproduciendo. De ahí la necesidad de considerar un cambio de paradigma en el binomio indisoluble aprendizaje-evaluación.

¿Cómo propiciar que la lectura y la escritura se usen como herramientas formativas transversales de tipo metacognitivo para construir o reconstruir experiencias, en vez

de enfocarse como metas de aprendizaje analógico o digital, lingüístico o disciplinar, en sí mismas? La evidencia indica que, en contextos educativos, no se lee y se escribe para leer y escribir, sino para aprender (Cassany, 2009), y el aprendizaje se ve mermado cuando, por cuestiones de validez, el instrumento de evaluación castiga a los que saben y premia a los que no saben (Amrein & Berliner, 2003).

Justificación

Los resultados de la aplicación de exámenes extraordinarios en el CCH demuestran que menos de la quinta parte se consuma en acreditaciones, al menos en el Plantel Naucalpan (Barajas, 2015). Desde luego, la causa es multifactorial. Hay que considerar que este plantel es el único de bachillerato de la UNAM ubicado en el Estado de México, donde los problemas de desigualdad, corrupción, impunidad, ignorancia, desempleo y baja productividad (Narro, 2011), se ven acentuados por problemas de inseguridad derivados de los altos índices de narcotráfico, secuestro, homicidio, extorsión y robo con violencia (López, Fernández, Vélez, Rivas, Pérez, & Cendejas, 2014).

Sin embargo, excluyendo los factores sociales y curriculares que rodean las

evaluaciones extraordinarias de los alumnos del Plantel Naucalpan, principalmente en el turno vespertino, el hecho es que las evaluaciones son injustas debido a factores multivariados como la política educativa, la validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación, la preparación de los alumnos examinados y/o el juicio de los evaluadores.

Por estas razones, la elaboración longitudinal de portafolios de lengua constituiría un avance importante en dirección hacia una evaluación más justa y una formación más integral, pues ésta toma en cuenta las representaciones personales de cada individuo y da cuenta gradual de su evolución.

Propuesta

En ningún contexto, las evaluaciones ordinarias o extraordinarias, constituidas casi exclusivamente por exámenes, deberían aceptarse como algo inevitable. ¿Por qué no plantear la posibilidad de realizar evaluaciones formativas en vez de sumativas?

En el Plantel Naucalpan turno vespertino, a partir del Ciclo Escolar 2011-2012, se ha venido aplicando el Portafolio Europeo de Lenguas (PEL) en evaluaciones formativas ordinarias de aula en la materia de Inglés. Los PEL se han orientado al desarrollo de diferentes habilidades



ALI YAHYA



KONSTANTIN

tales como la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura, la escritura o la interacción.

En general, un portafolio es un concentrado de trabajos encargados por el profesor y otros elegidos libremente por los alumnos en los que destaca la lectura y escritura reflexiva, lo que potencia el desarrollo de competencias y el pensamiento crítico (Canalejas-Pérez, 2010). En particular, para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, hay varios modelos de portafolio que se han pilotado, especialmente en Europa, desde 1990. En virtud de que los programas de Inglés del CCH están fuertemente apoyados en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en Naucalpan se han utilizado portafolios con modelo europeo.

Un Portafolio Europeo de Lengua (PEL) posee una estructura de tres partes: Pasaporte, Biografía y Dossier (Little & Perclová, 2003). El Pasaporte de lengua es básicamente un instrumento para reportar el estado actual de aprendizaje de lengua apoyado en constancias, certificados o diplomas y estimar el nivel de aprendizaje con base en “evidencias subjetivas” como la autoevaluación o la descripción del contexto instruccional o curricular. La Biografía

de lengua y el Dossier son instrumentos que cumplen una función pedagógica: v.gr. promover experiencias interculturales, desarrollar habilidades comunicativas, reflexionar sobre el aprendizaje, aprender a aprender.

A diferencia de otros tipos de portafolios de lengua, enfocados en la reflexión sobre el grado en que se ha alcanzado un objetivo de aprendizaje, el PEL está concebido para contribuir a la construcción de una identidad cultural y convertirse en un carnet de presentación (Cassany, 2006) que ilustra las capacidades de los propietarios en el manejo de la lengua extranjera (Rastrero, 2007).

Conclusiones

Hay un problema de reprobación y deserción que se correlaciona con las habilidades de lectura y escritura que no sólo se circunscribe a la materia de Inglés en el Plantel Naucalpan turno vespertino, sino que tiene un cariz nacional.

La evaluación de la lectura [y de las otras habilidades discursivas probablemente] en exámenes extraordinarios de inglés en el Plantel Naucalpan [y quizá en los otros

planteles del CCH] amerita un cambio de paradigma evaluativo, o al menos algún tipo de investigación exploratoria.

Es cierto que los exámenes extraordinarios no constituyen una estrategia educativa para abatir la reprobación o deserción, pero juegan un papel crucial en la regularización de alumnos en su tránsito escolar y las posibles deficiencias en su validez y confiabilidad y los factibles sesgos en los juicios de los evaluadores aunados a un contexto institucional de bajo rendimiento y a un contexto nacional de inseguridad y violencia deberían al menos hacer reflexionar sobre la viabilidad de aplicar portafolios de lengua en vez de exámenes de alto riesgo.

El PEL es un instrumento de evaluación formativa que ayuda a los alumnos a desarrollar longitudinalmente sus habilidades de lengua y pensamiento, a asumir responsabilidad y a conformar una cultura de evaluación basada en el proceso y el producto, lo que, en conjunto, puede influir para construir una identidad social en un ambiente libre de estrés.

Seguramente por esta razón, el Consejo de Europa se manifestó en favor de considerar al PEL como una herramienta para el desarrollo de la autonomía y en Turquía está substituyendo la evaluación sumativa extraordinaria (Göksu, 2011). ③

Fuentes de Consulta

- Amrein, A. & Berliner D. (2003). *Student Motivation and Learning*. Educational Leadership. 60(5), 32-38.
- Barajas, B. (2015). Informe 2014-2015. UNAM: Plantel Naucalpan del CCH.
- Canalejas-Perez, M. (2010). *El portafolio como herramienta didáctica: un estudio en escuelas universitarias de enfermería*. Educación Médica. 13(1), 53-61.
- Cassany, D. (2006). *Del portafolios al PEL*. Artículos de didáctica de la lengua y la Literatura. 39, 7-15
- Chehaibar, L., Alcántara A., Athié M., Canales A., Díaz A., Ducoing P., Inclán C., Márquez A., Pontón C., Valle A., Ruiz E. y Zorrilla J. (2012). Diagnóstico de la educación. En J. Narro, J. Martuscelli & E. Bárzana. (Coords.) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- DeGeval Gesellschaft für Evaluation. (2008). *Standards für Evaluation*. Tr. Wolfgang Weywl. Auflage: Mainz.
- Donaldson, S. (2013). *The Future of Evaluation in Society. A Tribute to Michael Scriven*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Göksu, A. (2011). *The contribution of the European Language Portfolio to autonomy in Reading skills*. En David Gardner (Ed.), *Fostering Autonomy in Language Learning* (pp. 76-89). Gaziantep: Zirve University.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2011). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs* (2da ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Little, D. & Perclová R. (2003). *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*.
- López, J. Fernández J., Vélez D., Rivas F., Pérez V. & Cendejas M. (2014). *Reporte sobre delitos de alto impacto. México: Observatorio Nacional Ciudadano*.
- Mehdi, M. & Laya, N. (2011). *Portfolio Assessment: A tool for self-directed learning at post-secondary level*. En David Gardner (Ed.), *Fostering Autonomy in Language Learning* (pp. 76-89). Gaziantep: Zirve University.
- Moreno, T. (2016, 6 de diciembre), "OCDE: México, 15 años en el último lugar de educación", El Universal.
- Narro, J. (2011). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015*. México: UNAM.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Poy, L. (2016, 6 de diciembre), "México, sin avances en matemáticas, lectura y ciencia en una década", La Jornada, Sociedad.
- Rastrero, M. (2007). *El portafolio del profesor como herramienta para la práctica reflexiva: un estudio de caso*. España: Universidad de Barcelona.
- Vivaldo J., González R. & Castillo A. (2004). *Competencia Lingüística en Inglés de Estudiantes de Primer Ingreso a Instituciones de Educación Superior del Área Metropolitana de la Ciudad de México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

Dar un sentido a la lectura

Egresada de la licenciatura de Letras Francesas con experiencia en enseñanza de francés con objetivos específicos (FOS) en las licenciaturas de Gastronomía, Arte, Filosofía y Estudios y Gestión de la Cultura. De manera simultánea a los cursos de Francés que imparte en el CCH colabora en los Centros y Programas de Fundación UNAM de la Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción (ENALLT) de la UNAM.

klausulis@gmail.com

Claudia Gutiérrez Arenas



La aventura de leer como la conocemos ha sido un legado que nos fue transferido a muchos desde la cuna, cuando mamá contemplaba nuestro sueño y nos arrullaba con diversos cuentos. En la actualidad muchos niños viven la experiencia de descubrir la lectura de la mano de educadoras en escuelas de tiempo completo porque mamá sale a trabajar; esta modificación simple en apariencia del entorno de las primeras lecturas tiene un trasfondo cultural y afectivo profundo si consideramos que para muchos jóvenes el placer por la lectura no se desarrolla desde la infancia y posteriormente estos accidentados lectores manifiestan con frecuencia deficiencias en su habilidad lectora en la adolescencia.

¿Qué representa el acto de leer para las nuevas generaciones? Para algunos es una imposición que no confluye con sus pasatiempos y por ende a la que no se dedica más del tiempo apenas necesario (en ocasiones menos) para cumplir con la exigencia escolar. El sendero de la fascinación por leer no ha sido recorrido y representa en muchos casos un tortuoso paraje de incertidumbre e insatisfacción.

En mi experiencia de casi veinte años como docente he aprendido que es fundamental indagar el origen de las deficiencias que presentan los alumnos para poder encauzar las soluciones necesarias, en este tiempo me he enfrentado como profesora de francés a una transición importante en los hábitos de lectura de los jóvenes que frecuento en mis cursos y también a un acusado deterioro de la producción escrita.

Indagar para reflexionar y actuar

Muchos docentes sabemos sin necesidad de preguntar, que nuestros alumnos leen muy poco, más allá de su entorno escolar. Pero es de gran pertinencia cuestionar los motivos de ese desapego, no sólo para conocimiento del docente mismo sino, sobre todo para que los estudiantes tomen conciencia y emprendan acciones por su cuenta para beneficio propio, pues en grados escolares anteriores han



BIBARYS IBATOLLA

interpretado como responsabilidad ajena la gestión de su aprendizaje.

Para atender las crecientes necesidades que observo para concretar los aprendizajes de mi asignatura, valoro en un principio las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes desde la lengua materna para paulatinamente transitar al desarrollo de habilidades en la lengua meta que imparto. Los resultados han sido muy alentadores, motivo por el que comparto mi experiencia en los últimos dos años trabajando de la mano de otros profesores de idiomas en mi plantel.

Antes de implementar toda intervención educativa es fundamental hacer un diagnóstico del contexto y recursos disponibles, por lo que a través de un sondeo establecí algunos mecanismos para propiciar un entorno acogedor que incitara a la lectura en lengua extranjera. En

un primer momento realicé una encuesta a mis alumnos de CCH de este ciclo escolar, entre 15-17 años, identifiqué que sólo el 40% leyó más de dos libros ajenos a sus necesidades académicas el año pasado. De un total de 130 jóvenes encuestados, identifiqué estos resultados: hay un mayor número de lectores recurrentes cuando cuentan con alguien de su familia asiduo a la lectura.

En la breve encuesta se aplicaron 6 preguntas respecto al tiempo, tema y formato de lectura, así como la presencia en el núcleo familiar de un lector asiduo. Hubo una estrecha relación entre esta última respuesta y la cantidad de alumnos que leyeron más libros el año pasado, por lo que no podríamos concluir que el compromiso de leer sea ocupación exclusiva de la escuela, ya que la influencia del entorno familiar ejerce un importante impulso en los hábitos y aficiones de nuestros estudiantes.

Después de la aplicación de la encuesta opté por diversificar los documentos que abordé en mi materia, pero sobre todo el propósito y las estrategias para abordarlos; observé que la participación de los estudiantes alcanzó una mayor respuesta que en semestres anteriores por lo que implementé también una mayor cantidad de recursos.

Utilizar documentos complementarios al programa de mi asignatura periódicamente, me permitió comprender que las dificultades de comprensión se ven incrementadas en muchas ocasiones con la herramienta utilizada para su medición. Muchos jóvenes con dificultades de comprensión de lectura tienen todavía más dificultades en la producción escrita, especialmente en lengua extranjera; por lo que el desarrollo de estas habilidades se puede fortalecer implementándolas a la par.

Diversificación de herramientas

En cada plantel contamos con la gaceta escolar que puede ser además de un canal de información, un valioso aliado para promover la lectura; compartiré a continuación la experiencia de acudir a este recurso en los últimos dos

años como herramienta de enseñanza. Desde agosto de 2017 participamos en la publicación de artículos en inglés y en francés en la gaceta de nuestro plantel *Oriente Informa*, un colectivo de profesores de idiomas a quienes la carente sed de lectura en nuestros alumnos nos representaba una creciente preocupación, decidimos fundar una sección donde cada semana los estudiantes tuvieran la oportunidad de ejercitar sus estrategias de lectura en la lengua extranjera que estudian y, además conocer información variada. Siete profesores de inglés y tres profesores de francés hemos



CURATE LABS MAGAZINE

colaborado con artículos sobre tradiciones, sitios patrimonio de la humanidad, estrategias para aprender mejor, importancia de aprender una lengua extranjera, difusión de festivales y eventos locales.

Hasta el momento se han publicado 40 artículos, a muchos de los cuales se les ha incorporado paulatinamente una aplicación pedagógica, pero sin duda el hecho que ha transformado la participación de los alumnos en el caso de la asignatura de francés ha sido incluir ocasionalmente participaciones de los propios alumnos en la sección, pues la preparación de sus intervenciones se ve muy motivada por el hecho de saberse leídos por sus pares. Este hecho ha dado frutos interesantes no sólo en la implicación como lectores, sino que permite desarrollar habilidades transversales de búsqueda y selección de la información que no sólo les son de utilidad en lengua extranjera.

Anteriormente sólo me enfocaba en el uso de cuestionarios y resúmenes, para llevar los documentos de la gaceta a mi aula con una aplicación pedagógica, pero encontré otros beneficios al utilizar otras herramientas de trabajo, pues los estudiantes se fueron conduciendo con mayor implicación gradualmente y se establecieron lazos de aprendizaje cooperativo.

Abordé por primera vez en este semestre historietas que tuvieron una gran aceptación y solicité productos en que los estudiantes desplegaran sus habilidades en el dibujo e incluso la mímica. Los conduje gradualmente a la escritura con un propósito como sucedió con la lectura. Descubrimos que no sólo podíamos utilizar cuestionarios y reportes.

El uso de imágenes les permitió expresarse e incrementar su motivación ante el reconocimiento del grupo a sus habilidades distintas a la escritura; insistí también en que los beneficios de expresión a través de la escritura se obtienen de manera gradual, como en el dibujo, por lo que es fundamental ejercitarla, de tal modo que fuimos alternando entre esquemas, collages, resúmenes e ilustraciones para monitorear la comprensión de los textos abordados.

Subir a nuestros alumnos en el barco de la lectura no es una labor de un día pero debemos considerar que la motivación con que ellos asocian leer se verá reflejada en sus resultados y eso les permitirá dar sentido a sus siguientes lecturas y ¿por qué no? encontrar el desconocido, para muchos, placer de la lectura. ☺

Fuentes de consulta

1. Márquez Jiménez, Alejandro. (2017). *Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo*. Perfiles educativos, 39(155), 3-18. Recuperado el 09 de mayo de 2019, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100003&lng=es&tlng=es
2. Molina Villaseñor, Leandro (2006). *Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria*, en Revista OCNOS n° 2, 2006, p. 105-122. ISSN 1885-446X. Recuperado el 09 de mayo de 2019, en: https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2006.02.07/203
3. UNESCO (2016), *TERCE: aportes para la enseñanza de la lectura*, Santiago de Chile, OREALC/ UNESCO. Recuperado el 9 de mayo de 2019 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/2448745.pdf>

Lectura de textos académicos

DE LA MATERIA DE FÍSICA EN LA CLASE DE INGLÉS: UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARIA

Maestra en Lingüística Aplicada por la ENALLT, UNAM. Profesora de Carrera Titular "B" de Tiempo Completo Definitiva. Con diplomados y más de 50 cursos de actualización didáctica y disciplinar. Autora de libros de texto, guías de estudio para examen extraordinario, programas de estudio y artículos. Ha sido responsable de proyectos INFOCAB, coordinadora del Portal English Media y de grupos de trabajo institucional. Integrante de la Comisión Académica de Inglés del Consejo Académico del Bachillerato, Comisión Especial para la Actualización de los Programas de Estudio de la Materia de Inglés, Consejo Interno del Plantel Vallejo y Comisión Dictaminadora de la ENP.

aramejolg@yahoo.com.mx

Araceli Mejía Olguín

Licenciada en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán y cuenta con más de seis diplomados. Coautora y diseñadora de material didáctico como software educativo, paquetes didácticos, libros, guías de examen extraordinario y videos para el CELE y la CUAED. Ha diseñado e impartido cursos y diplomados. Ha participado o dirigido cuatro proyectos INFOCAB.

castillomecc@gmail.com

Martha Eugenia Castillo Cervantes

Licenciada en Enseñanza de Inglés. Maestra en Formación Docente. Productos: participó en el Diseño y la Elaboración de Materiales Interactivos para el portal académico del CCH; Coordinación, elaboración y revisión de Guías de Estudio para los Exámenes Extraordinarios de Inglés I, III y IV; basado en los PAPIs. En cuanto al trabajo colegiado ha participado en el Diplomado "Seguimiento de los Programas Actualizados de la Materia de Inglés".

hermayonnaissi@live.com.mx

María de Lourdes Borjas García

Licenciado en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán. Cuenta con diplomados y cursos de actualización disciplinar y didáctica en México y Estados Unidos. Ha impartido cursos en: Centros de Idiomas de la FES Acatlán, Facultad de Contaduría y Administración, Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Ha sido asesor de Mediateca y participado en grupos institucionales, diseño de guía y exámenes para extraordinario y diseño de UPAS.

iturralde2001@hotmail.com

Gabriel Iturralde Villalobos

Licenciada en Letras Modernas Inglesas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y Maestra en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén, España. Diploma como Profesora de Inglés de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeras UNAM. Certificate of Completion of the Teacher Training Institute for English Teachers por la Universidad de Texas en Austin, E.U.

mj_ale@yahoo.com

Ma. de Jesús López Loera



El propósito de este trabajo es presentar una propuesta del tratamiento de comprensión de lectura en los cursos de habilidades integradas de la materia de Inglés en el CCH. En los Programas Actualizados (2016), los aprendizajes de cada unidad se presentan en un orden que corresponde con el proceso de adquisición de una lengua extranjera (comprensión, expresión e interacción). La primera de estas etapas abarca la comprensión de lectura y la comprensión auditiva, siendo la comprensión de textos escritos de gran importancia para el desarrollo de habilidades de tipo académico en alumnos de bachillerato, pues uno de los objetivos del aprendizaje de la lengua extranjera es que los estudiantes sean capaces de interpretar textos de diferentes áreas del conocimiento que aporten a su desarrollo personal, académico y profesional.

En este sentido, la apuesta de la secuencia didáctica que se presenta es exponer a los alumnos a textos de la materia de física que abordan fenómenos de la naturaleza y que son explicados por las leyes propuestas por Galileo Galilei, siendo éste un contenido temático que está estrechamente vinculado

con los componentes lingüísticos presentes en el Aprendizaje 1 de la Unidad 3 del Programa de Inglés II: *Identifica y expresa acciones habituales en textos orales y escritos*. Este aprendizaje da la pauta para que el alumno extienda el uso de la lengua extranjera (LE) del ámbito personal al ámbito académico, pues además de expresar actividades rutinarias, se vuelve capaz de describir hechos generales de la ciencia al utilizar el presente simple como la forma lingüística predeterminada para mostrar sus experimentos ante sus compañeros. Este trabajo representa un esfuerzo por atender una de las principales orientaciones del quehacer educativo en el Colegio: la *interdisciplinariedad* y la relación que puede tener el aprendizaje del inglés con las ciencias exactas. A continuación, se describe la metodología empleada y las actividades que conforman la secuencia didáctica, así como los resultados de la experiencia pedagógica y las conclusiones del trabajo.

El elemento de innovación se sustenta en el uso del enfoque por tareas, el cual es una propuesta de aprendizaje dirigida a que el alumno haga uso real de la lengua en el aula mediante la realización de actividades a

las que podría enfrentarse en un contexto de comunicación fuera del salón de clase, y no sólo a la mera manipulación de estructuras sintácticas y de unidades léxicas sin un propósito determinado.

De igual forma, uno de los postulados de este enfoque es que el aprendizaje conlleva, necesariamente, procesos de comunicación, en los cuales se requiere la adecuada interpretación del sentido de los mensajes. Esa interpretación, además, se consigue no sólo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla su comunicación (Centro Virtual Cervantes, 2018).

La otra base del modelo postula que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso. Estos principios de orden conceptual se hacen operativos en una serie de procedimientos de trabajo, que atañen en lo fundamental a la fase de programación y secuenciación de actividades y a la de su realización en el aula, así como la facilitación de momentos de atención a la forma lingüística (Centro Virtual Cervantes, 2018).

Las actividades se diseñaron en un *continuum* de controladas a libres (Omaggio, 1993: 290-291) y bajo los enfoques comunicativo y de enseñanza basada en tareas (Larsen-Freeman and Anderson, 2011:149-151). La secuencia didáctica se desarrolló en tres fases: apertura, desarrollo y cierre de acuerdo con Díaz Barriga (2013).

APERTURA: Actividad 1 *Activating previous knowledge: Galileo Galilei, physics and the scientific method.* La primera sesión inició con una serie de preguntas después de una presentación en *Power Point* acerca de la ciencia, algunos de los fenómenos naturales asociados con la física y el video *Galileo Galilei - in a nutshell*, que expone quién era Galileo y algunas de sus aportaciones a la ciencia moderna y al método científico.

DESARROLLO: Actividad 2 *Establishing the reading purpose.* Posteriormente, en parejas, los alumnos dieron ejemplos de los descubrimientos de Galileo Galilei mostrados en el video y reportaron conclusiones sobre cómo la ciencia está presente en la vida cotidiana.

Actividad 3 *Analyzing the features of the text.* Los equipos leyeron uno de los cinco textos sobre experimentos de física¹. Observaron los elementos tipográficos e iconográficos para completar una tabla con los datos generales del texto.

1. Los textos pertenecen al libro *'Easy experiments to understand a complicated Earth'* de Susana A. Alaniz Álvarez y Ángel F. Nieto Samaniego, ambos investigadores del Centro de Geociencias de la UNAM, Campus Juriquilla, Querétaro, quienes trabajaron en conjunto con profesores de la Escuela Nacional Preparatoria en proyectos PAPIME (PE400216 y PE104916) para promover el aprendizaje interdisciplinario de la ciencia y las lenguas extranjeras. El libro fue publicado en julio de 2017.





NATHAN DUMLAO

Actividad 4 Anticipation Guide. En equipos, los alumnos respondieron 'Sí' o 'No' a cinco aseveraciones sobre su punto de vista personal acerca de la ciencia y de la física. En las respuestas, la mayoría de los alumnos seleccionaron NO en: 'Me gusta la ciencia', 'Pienso que la física es una materia interesante', 'Me gustaría ser científico'; mientras que seleccionaron SÍ en: 'Me gusta hacer experimentos', 'Galileo Galilei era un científico importante'.

Actividad 5 Reading Strategies. Los alumnos observaron el video titulado *Skimming* (*questions, connecting, predicting, inference, evaluating, main idea*) para introducirlos en estrategias de lectura y su importancia para facilitar la comprensión de un texto. Posteriormente, pusieron en práctica las estrategias revisadas, con los textos asignados a cada equipo como predicción de contenido, inferencia por contexto, identificación del tema general y de datos específicos.

Actividad 6 Working on vocabulary and the simple present tense. En seguida, los estudiantes realizaron actividades relacionadas con el vocabulario de experimentos de física, así como el reconocimiento e interpretación de hechos y acciones en presente simple, en donde la descodificación de la forma lingüística se realizaba a través del contexto, es decir, a través de la vinculación entre la forma y el significado.

Actividad 7 Guidelines for the presentation of experiments. Se explicaron los lineamientos para la exposición de los experimentos y la rúbrica para evaluar el trabajo propio y el de los compañeros. En esta actividad de evaluación se consideró lo siguiente: conocimiento del tema, pronunciación, uso adecuado del vocabulario, tono de voz y uso adecuado de la gramática.

Actividad 8 Checking the drafts and making decisions. Los alumnos elaboraron sus borradores con la descripción en inglés del experimento asignado, en la que se indicaba: qué se hace, qué ocurre, explicación del suceso, ejemplos en la vida cotidiana, aspectos que les gustaría investigar más a fondo y ejemplos en la naturaleza.

Actividad 9 Presenting the experiments and taking notes. Los alumnos presentaron los siguientes experimentos: '*How to pierce a balloon*



FIGURA 1. PROMEDIO DEL DESEMPEÑO EN EL PRETEST Y POSTEST.



FIGURA 2. RESULTADOS DEL PRETEST Y POSTEST.

without bursting it, *'The glass that does not spill water*', *'The candle that pushes water up*', *'How to sink an empty dropper*' y *'Which one falls first*'.

Cada quipo presentó el título del experimento, los materiales requeridos, la descripción del proceso, los resultados y la aplicación del principio de Galileo en la vida cotidiana. Los equipos restantes observaron y tomaron notas, elaboraron preguntas y evaluaron el desempeño de los expositores a través de una rúbrica.

CIERRE: Actividad 10 Assessing the experience. Se retroalimentó a los alumnos sobre su desempeño en la exposición de los experimentos. Los estudiantes contestaron una lista de cotejo para autoevaluar su desempeño y lo aprendido en las sesiones. Su percepción sobre la ciencia cambió positivamente: *"The experiments were fun."* / *"They were very interesting. Now, I can explain phenomena that happen in my everyday life."* / *"Now I'm more interested in Physics."* / *"I felt happy during*

the presentation." / *"I can use the information in my everyday life."*

Resultados

Se diseñó un instrumento que funcionó como *pretest* y *postest* para coleccionar datos sobre el desempeño de los alumnos antes y después de la aplicación de la propuesta didáctica. El instrumento presenta 50 reactivos (vocabulario, gramática y conocimiento del contenido de los textos). El promedio general del *pretest* fue 5.86 y del *postest* fue 7.29 (Figura 1); esto es, se presentó un incremento en la variación porcentual de 24.40.

Se observa que al tomar en cuenta el intervalo de incremento de aciertos, el uso adecuado de la gramática tiene un aumento de 0.18, el conocimiento del tema se incrementó 0.15 y la ampliación del vocabulario se incrementó en 0.1 (Figura 2). Además, el resultado más bajo en el *pretest* se encontró en el intervalo promedio de entre 3.5 y 4.0;

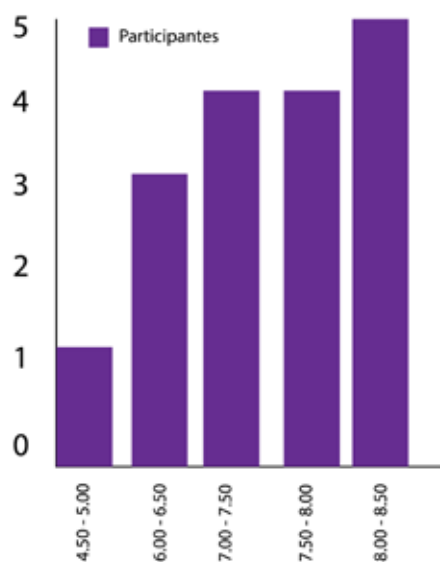


FIGURA 3. INTERVALO DE CALIFICACIÓN EN EL PRETEST.



MAURICIO SANTOS

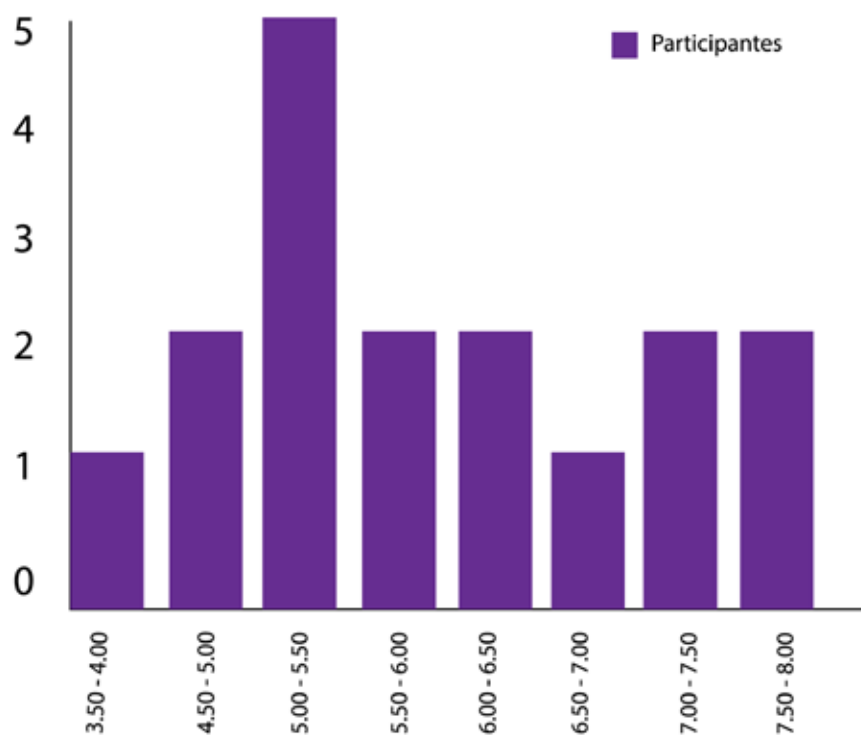


FIGURA 4. INTERVALO DE CALIFICACIÓN EN EL POSTEST.



ARAVIND KUMAR

mientras que, en el *postest*, sólo un alumno obtuvo una calificación de entre 4.5 y 5.0. Estos resultados nos indican que el propósito de la secuencia didáctica se logró con éxito debido a que la totalidad de los alumnos obtuvo un puntaje más alto en el *postest* (Figuras 3 y 4).

Conclusiones

Con estos datos y con la observación del desempeño de los alumnos (comentarios, reflexiones y autoevaluación), podemos concluir que hubo un incremento en sus conocimientos tanto lingüísticos como disciplinares, por lo que el aprendizaje planteado en la secuencia didáctica fue significativo para ellos. Los alumnos lograron el aprendizaje propuesto, pues los resultados obtenidos fueron satisfactorios tanto cualitativa como cuantitativamente.

Finalmente, el diseño de esta secuencia didáctica tiene estrecha relación con la implementación del Programa Actualizado de Inglés II, en donde se precisa y explicita el qué, cómo y para qué aprender, así como valores, actitudes y habilidades generales en el aprendizaje desarrollado. Se considera que los enfoques que fundamentan el Programa son pertinentes, particularmente el enfoque

basado en tareas, que favorece la competencia comunicativa de los alumnos. En la presente propuesta, se incluyó vocabulario sobre acciones que indican no sólo actividades habituales como lo señala el Programa de Inglés II, sino también acciones que se producen repetidamente, suceden consecutivamente o tienen validez general, con el propósito de describir fenómenos naturales o procesos sociales. De esta manera, fue posible vincular la materia de Inglés con la de Física en un esfuerzo por atender una de las principales orientaciones del quehacer educativo del Colegio, la interdisciplinariedad. ☺

Fuentes de consulta

1. Alaniz A., S. A. & Nieto S., A. F. (2017). *Easy experiments to understand a complicated Earth. 1. Atmospheric pressure and falling bodies*. México: UNAM. Recuperado el 6 de noviembre de 2017 de http://www.geociencias.unam.mx/geociencias/experimentos/serie/libro1_ingles.pdf
2. Barreto A., A. et al. (2016). *Programas de Estudio de Inglés I-IV. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
3. Centro Virtual Cervantes. (2018). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 18 de septiembre de 2017, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

4. Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: CCH, UNAM.
5. Delors, J. (1996). Capítulo 4. Los cuatro pilares de la educación: p. 95-109. En: *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. España: Santillana, Ediciones UNESCO.
6. Díaz Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3). Recuperado el 3 de agosto de 2016 de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART1.pdf>
7. Díaz Barriga A., F. & Hernández R., G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda Edición. México: McGraw-Hill.
8. Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and teaching*. China: Oxford University Press.
9. FrenchHelpWhenever. (3 de diciembre de 2013). *Skimming*. Recuperado el 16 de febrero de 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=B1iEnVWQoE>
10. Goodrich, H. (1997). Understanding Rubrics. *Educational Leadership. Teaching for Authentic Student Performance*. December 1996/ January 1997, 54(4): 14-17. Recuperado el 9 de agosto de 2016 de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec96/vol54/num04/Understanding-Rubrics.aspx>
11. Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado el 15 de agosto de 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
12. Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Third Edition. China: Oxford University Press.
13. NutshellEdu. (3 de marzo de 2014). Galileo Galilei - in a nutshell. Video recuperado el 30 de enero de 2018 de <https://youtu.be/NMM8vx9vDiE>
14. Suplemento Especial. (23 de mayo de 2008). Glosario de Términos del Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades (3ª Versión 2008). Gaceta CCH. 4
15. University of Kansas. (2000-2008). Rubistar. Recuperado el 12 de septiembre de 2016 de <http://rubistar.4teachers.org>
16. Centro Virtual Cervantes. (1997-2018). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 8 de octubre de 2016 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm



TRUST TRU KATSAND

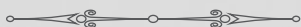
Censura

Desapareces como si fueras borrado
de todas las futuras fotografías familiares
por la mano de un censor implacable.

Sin piedad alguna.

No importa qué tan ampliamente sonreímos
la sombra de tu ausencia
desde ahora a la eternidad
será el tema principal
de cada fotografía.

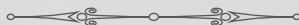
Adisa Bašić



El féretro de Cinzia

Cuando me muera
y ustedes me pongan en un féretro todavía abierto
y yo me siente allí con ustedes y mire mi cuerpo
quizá les vea llorar y no entienda el por qué
todos ustedes seguirán mirando dentro de mi féretro
darán las últimas caricias a un cuerpo ya vacío
alguien incluso me besará y quien se ha portado mal conmigo
en mi vida tal vez sentirá pena por mí y hasta se arrepentirá
todos pensarán que yo estoy en esa caja de madera
y nadie, sin embargo, se dará cuenta de que
estoy sentada allí, con ustedes.

Cinzia Marulli



Procesos de interpretación

TEXTUAL Y CONECTIVIDAD: LA NARRATIVA DIGITAL COMO SOPORTE
PARA FAVORECER LA LECTURA EN LOS NUEVOS MODELOS DE
APRENDIZAJE VIRTUAL EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Plumas invitadas

René León Valdez es Licenciado en Comunicación por parte de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y, actualmente, desempeña el cargo de Profesor de Asignatura en el área de Investigación e Intervención Comunicativa, de la Licenciatura en Comunicación, en la FES Acatlán. Cursa el segundo semestre de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en el campo de conocimiento de Español.
leonvaldez1990@gmail.com

René León Valdez



La escritura constituye la condición que facilita la garantía plena de un grupo importante de derechos humanos, civiles y políticos; hay que saber escribir ciertos trabajos y cumplir con las exigencias que se solicitan para ejercer deberes cívicos, para elaborar formularios y responderlos, para concluir una carrera y obtener un título universitario, para obtener un empleo y mantenerse en él, entre otros aspectos. Si la escritura involucra un dominio pertinente y exhaustivo de la narrativa y la discursividad, la lectura es el proceso complementario que permite comprender las estructuras textuales e interpretaciones, en las cuales, se reflejan las sensaciones y percepciones de los escritores acerca de diversos temas cotidianos.

Lo anterior se fortalece con la integración de la tecnología como herramienta de apoyo que establece nuevas modalidades de comprensión e interpretación textuales, a partir de soportes digitales que transforman las capacidades lectoras de los estudiantes. En este sentido, Carr (2015) sostiene que, en el momento en que la forma del libro cambió y la lectura adquirió un carácter silencioso, una de las consecuencias que derivó de este proceso fue



DAVID ISKANDER

la escritura privada. Los autores, capaces de suponer que un lector atento y comprometido podría agradecerles el trabajo literario realizado, traspasaron los límites del discurso social para abarcar un nuevo panorama de recursos literarios, muchos de los cuales no tenían cabida más allá de la página impresa.

De igual forma, Bartlett (2017) menciona que internet se ha entretreído en la vida cotidiana de las personas, desafía las concepciones existentes sobre el anonimato, privacidad, libertad y censura, además de plantear retos que ponen en duda la efectividad de la red en el mundo actual, entre ellos, el derecho al anonimato en línea, las identidades digitales, los comportamientos que adquieren los usuarios al estar frente a una pantalla y la libertad de expresión en un entorno virtual hostil. Por su parte, Savater (2015) plantea un dilema moral en cuanto a la influencia de las redes sociodigitales en el comportamiento ético de las personas:

El principal problema moral que plantea Internet es la veracidad. Decir la verdad o no se ha convertido en una cuestión más complicada que en el pasado. Ahora desde casa podemos hacer llegar mensajes falsos, erróneos, incluso nocivos, a conocidos y desconocidos. [...] supone un nuevo reto moral, porque muchas veces es cuestión de darle o no a una tecla, y todo sucede en casa, sin que nadie nos vigile, sin que se nos pueda acusar y sin tener que rendir cuentas a nadie (p. 25).

Para Alcoceba (2013) la transformación de los procesos de interacción, a partir de la incorporación de las tecnologías digitales, genera nuevos escenarios educativos que implican y requieren una adaptación de los modelos de enseñanza tradicionales. El impacto cognitivo de las herramientas digitales en las dinámicas de aprendizaje no se puede evaluar a corto plazo debido a que involucra cambios cualitativos que derivan en transformaciones de carácter formal, interactivo, dinámico y flexible, multimedia, hipertexto y conectividad.

Espacios virtuales e identidades: La conectividad en el entorno cotidiano de los jóvenes

Un concepto relevante por considerar lo plantea Scolari (2008) a partir de las hipermediaciones, las cuales generan una amplia gama de productos comunicativos cuyo impacto en la ecología mediática ha sido visible. Las nuevas formas que adquiere la comunicación refuerzan el planteamiento de que los procesos de recepción pueden ser conflictivos, pero al mismo tiempo, consensuados. Por ello, Crovi (2013) plantea que la juventud es percibida como un factor de transformación con amplias posibilidades creativas, en especial, en materia de apropiación de las tecnologías digitales. Sin embargo, es importante reconocer que existe una brecha digital (en cuanto a infraestructura y acceso) y otra de carácter cognitivo (que incide en el capital cultural, social y político); ambas determinan el protagonismo juvenil que incide en el desarrollo de su identidad, cultura y de las matrices digitales que comparten como signos de su tiempo.

Para Aparici y García (2017) la construcción de un espacio virtual fragmentado y asentado en un conjunto de redes sociodigitales que posicionan los discursos a un nivel de personalización absoluta es un reflejo de la crisis que se vive en el entorno social cotidiano. Cada usuario de la red forma parte de un discurso que deriva de su visión particular y de la explicación que desarrolla para explicar los fenómenos que acontecen a su alrededor. Al ser fragmentado el relato en el espacio virtual, se reconstruyen los significados de manera individual en función de la integración de cada uno de los fragmentos leídos que se establecen desde la percepción de los usuarios.

De esta forma, Castells (2015) sostiene que el ser humano construye significados al interactuar con su entorno social y natural, a partir de un vínculo entre sus redes neuronales y las redes de la naturaleza y sociales. Esta interconexión surge mediante el acto de la comunicación, el cual, involucra compartir significados a través del intercambio de

información. Así mismo, la construcción de significados depende de los mensajes y de los marcos que son creados y difundidos en las redes de comunicación multimedia.

Postmodernidad y conectividad: Escenarios para la personalización digital

En el caso de la postmodernidad, la sociedad percibe la realidad a través de un tiempo y espacio determinados, por lo cual no representa una simple apariencia o un proceso de vanguardia. Si trasladamos este concepto al ámbito educativo, se puede afirmar que la educación no puede reducirse a un proceso lineal que no contemple las capacidades intelectuales de los estudiantes, así como su potencial para especializarse en diversas áreas de conocimiento. Los factores que influyen en las posturas actuales acerca del valor que posee la educación son los siguientes:

- Incorporación de las tecnologías y redes sociodigitales como parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- La participación de los jóvenes en movimientos que buscan reivindicar sus derechos como actores que ejercen un sentido crítico en las decisiones que se toman en diversos ámbitos (político, económico, educativo, cultural).
- Desarrollo de habilidades creativas que favorezcan la incorporación de los estudiantes en espacios laborales estratégicos.
- Reforzamiento de aspectos sociales y emocionales en el aprendizaje.
- Fortalecimiento de la imaginación de los jóvenes y desarrollo de métodos de enseñanza y aprendizaje de manera personalizada.

La personalización virtual representa uno de los aspectos que favorece la construcción de significados a través de las redes multimedia; sin embargo, Pariser (2017) sostiene que



SPENCER DAVIS

este fenómeno cambia drásticamente las percepciones acerca del potencial que se otorga a las redes sociodigitales. Se ha creado una sociedad global cuya complejidad rebasa los límites de la comprensión individual. Las problemáticas actuales que enfrenta la sociedad (cambio climático, terrorismo, pandemias, crisis económicas) tienen una trascendencia que repercute en las actividades cotidianas de la sociedad. De esta manera, internet crea las condiciones necesarias para el surgimiento de personajes ocultos que mantienen un anonimato y dirigen todo tipo de ataques que buscan desestabilizar la estructura social.

La narrativa digital en los escenarios de aprendizaje virtual: Lecturas y procesos discursivos

De acuerdo con Carr (2015), la naturaleza provisional del texto en pantalla influye en los estilos de escritura. Los libros impresos son soportes terminados, cuyas palabras son indelebles. El acto de publicar favorece que los escritores cuenten con posibilidades de mostrar las habilidades y capacidades creativas que

poseen para crear discursos y narrativas, en las cuales, reflejan su percepción y comprensión de la realidad. Lo anterior se contrapone con la naturaleza virtual del texto, es decir, el texto electrónico es efímero y requiere de un proceso de edición constante que permita su lectura por parte de los usuarios.

Para incentivar el interés de los estudiantes por los textos narrativos es indispensable la incorporación de la tecnología como herramienta de apoyo para la difusión de las obras más representativas del género literario, pero también como un instrumento para la movilización cultural y la valoración que permita apreciar las características y relevancia de los textos narrativos en los modelos de aprendizaje virtual.

De acuerdo con Aparici y García (2017) con la tecnología surge la posibilidad de organizar diversas estructuras de relatos, en las cuales, los usuarios pueden elegir itinerarios de lectura. La lógica que determina la navegación en la narrativa digital no puede definirse linealmente, sino multilíneal o hiperlinealmente, es decir, se adapta a los patrones de lectura de los usuarios. De igual forma, Bordignon (2017) sostiene que la experiencia de ser lector se ha resignificado y el espectro de posibilidades interpretativas y discursivas que se reflejan en una obra ha crecido de manera significativa, además de que el rol de lector puro desaparece y otorga la posibilidad de que los lectores sean partícipes de la obra por medio de estructuras narrativas y discursivas.

Conclusiones

Para Bracho y Miranda (2015) la educación media superior adquiere una importancia relevante pues permite generar oportunidades de acceso y permanencia para los jóvenes con el objetivo de continuar una profesionalización que favorezca el desarrollo de experiencias formativas y socioculturales que puedan adquirir durante este periodo. De esta manera, se crean espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los estudiantes con base en las características y perfiles propios de la población que cursa este nivel educativo.



OSPAN ALI

El sistema educativo actual requiere de una transformación inmediata en sus estructuras de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de adaptarlas a las nuevas necesidades de formación requeridas por los estudiantes. Los jóvenes que han incorporado las herramientas digitales a su vida cotidiana demandan nuevas modalidades de aprendizaje que favorezcan el acceso, el uso y la difusión del conocimiento, sin limitarse a los soportes comunicativos tradicionales.

Las tecnologías digitales han permitido el avance y consolidación de nuevas estructuras sociales que determinan los procesos de interacción que llevan a cabo los habitantes del planeta, así como las características que definen su entorno cotidiano, en función de fortalecer los modos de ser y estar. Un modelo de educación flexible que incorpore el uso de la tecnología digital en las dinámicas y estrategias de enseñanza debe facilitar la interacción de los estudiantes con las herramientas tecnológicas y favorecer un proceso de apropiación que permita potencializar las funciones de accesibilidad, así como el desarrollo de una actitud integradora y positiva hacia el uso de la tecnología en el aprendizaje. (e)

Fuentes de consulta

1. Alcoceba, J. (2013). Juventud, tecnologías de la información y cambio social. Perspectivas y escenarios para la socialización y la participación. En Sierra, F. (Coord.). *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pp. 181-209). España: Gedisa.
2. Aparici, R., García, D. (2017). ¡Sonríe, te están puntuando! Narrativa digital interactiva en la era de Black Mirror. México: Gedisa.
3. Bartlett, J. (2017). *La red oculta. Ciberterrorismo, pornografía infantil, mercado del asesinato y demás ilícitos en internet*. México: Paidós.
4. Bordignon, F. (2017). Del espacio analógico al digital. En Aparici, R., García, D. (Coords.). ¡Sonríe, te están puntuando! Narrativa digital interactiva en la era de Black Mirror (pp. 65-80). México: Gedisa.
5. Bracho, T., Miranda, F. (2015). La educación media superior: Situación actual y reforma educativa. En Martínez, M. (Coord.). *La educación media superior en México. Balance y perspectivas* (1ª reimp) (pp. 130-219). México: Fondo de Cultura Económica.
6. Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué hace internet con nuestras mentes?* México: Taurus.
7. Castells, M. (2015). *Redes de indignación y esperanza*. México: Alianza.
8. Crovi, D. (2013). Matrices digitales en la identidad juvenil. En Sierra, F. (Coord.). *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pp. 211-231). España: Gedisa.
9. Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja. Cómo la red decide lo que leemos y lo que pensamos*. México: Taurus.
10. Savater, F. (2015). *Ética de urgencia* (7ª reimp.). México: Ariel.
11. Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. México: Gedisa.

El nuevo paradigma

EN LA LECTURA ORIGINADO POR EL INTERNET
EN LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Licenciado en Economía por la Facultad de Economía de la UNAM, Maestro en Ciencias en Metodología de la Ciencia por el CIECAS-IPN, docente por 15 años en varias instituciones a nivel licenciatura y posgrado como la UNAM, UIN, Cesisjuc, UVM y UNITEC, he dictado 83 conferencias a nivel nacional e internacional, publicado varios artículos en revistas científicas y de difusión.
da_dominguez@yahoo.com

David Alfredo Domínguez Pérez

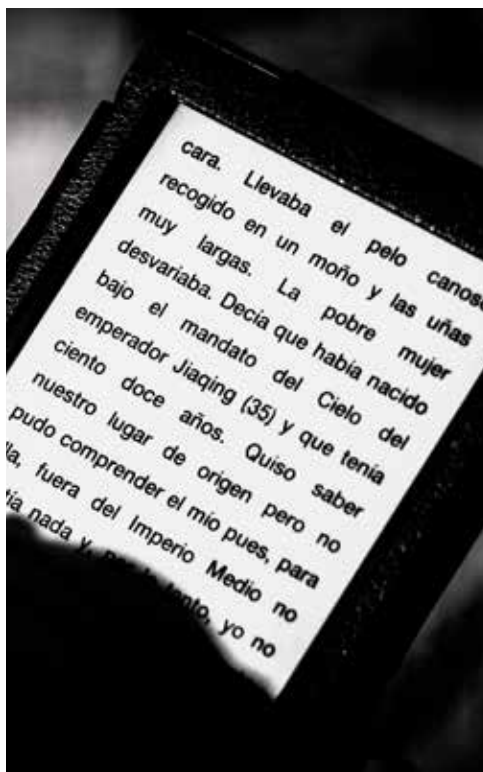
Plumas invitadas



Las nuevas generaciones de estudiantes y su entorno

Los estudiantes que ingresan al bachillerato son generaciones que en su mayoría están muy habituadas al uso de los dispositivos digitales (teléfonos celulares, *smartphones* o *tablets*), situación que comparten con sus compañeros, debido a que sus padres se los facilitaron o los tenían a disposición en su casa. Están familiarizados con la lectura en la pantalla, que puede ser clasificada según el interés que tengan los contenidos para los jóvenes; en informal que consiste en revisar su muro de Facebook o viendo las notificaciones de *Twitter* o *Instagram*, y formal, en donde revisan sus correos electrónicos, sus grupos y contactos en *WhatsApp*, pero también las tareas que les dejen sus profesores en cualquiera de las plataformas en las que decidan comunicarse con ellos, que pueden ser comerciales como Dropbox o Google Drive, o los institucionales, que en el caso de la UNAM a nivel bachillerato está “Tu aula virtual” (<https://tuaulavirtual.educatic.unam.mx/>), o también un grupo de Facebook e incluso *Youtube*.

Una de las constantes quejas de los maestros en el nivel medio superior es la apatía y desagrado que tienen los estudiantes al leer un libro, ellos prefieren lecturas en pantallas digitales. La gran mayoría comenta que en sus casas es raro encontrar libros, porque ya sus padres no leen, prefieren ver la televisión o estar en el internet, por lo que la práctica de la lectura tradicional se está perdiendo, si es analizada por los maestros mayores a 40 años. En cuanto a los profesores más jóvenes, éstos comparten con sus estudiantes el gusto por las nuevas formas de encontrar la información para cumplir con su misión de aprendizaje, que son más breves y concisas, como son: las infografías, mapas mentales, los *podcast*, los videos, los tutoriales, las síntesis o resúmenes, entre otros materiales, etc.; en donde ya tampoco leen algún libro electrónico o digitalizado; la digitalización es una pequeña parte de lo que algunos denominan la revolución digital y para otros se trata de la era



RUBEN BAGUES

digital, gracias al avance en las aplicaciones les permiten buscar las palabras o conceptos que necesitan, sin necesidad de leer todo el capítulo (Devoto, 2001; Domínguez & Pérez-Rul, 2011).

Los jóvenes de nivel medio superior se comportan de dos maneras, según les haya impactado el tema expuesto por su maestro en clase: hay quienes son más inquietos y desean saber más del tema, por lo que no se quedan sólo con lo mínimo o básico que les proporcionó su profesor, exploran por su cuenta en la gran variedad de información que se encuentra en internet, que incluso están dispuestos a buscar el tema en libros; o se quedan con la información que les envió o enseñó su profesor, o esperan que sus compañeros les manden lo que encontraron al respecto del tema. La mayoría de la búsqueda que hacen de información en internet es sin ninguna guía, sin contar con los elementos necesarios para discriminar correctamente la información

que obtienen, porque la escuela no se ha preocupado en proporcionales algún curso en forma para saber buscar esta información en internet, se preocupan más en hacer talleres de lectura tradicional que a los jóvenes ya no les interesa, a menos que sean obligados a hacerlo (Domínguez & Ocampo, 2008), como en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en la materia de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), en donde se continúa con su soporte en la lectura de libros.

El internet genera nuevas formas de lectura

La lectura directa en pantalla corresponde, sin duda, a personas con práctica en el uso de los dispositivos digitales, la situación de la lectura en línea sobre todo en los estudiantes de bachillerato que vienen de un modelo en donde se privilegiaban más la velocidad en la lectura que en su comprensión (cuantas palabras por

minuto leían), aunado a que desde pequeños usaron los dispositivos digitales conectados a internet revisaban contenidos con dibujos, juegos o animaciones; por lo que no están acostumbrados a ver tanta información escrita. Es por ello que su comprensión lectora es menor, solamente leen pocos textos escritos a modo de mensajes o pequeños párrafos complementados con fotografías o videos, por lo que están acostumbrados a retener sólo poca información. Suponen que si está en el dispositivo continuará ahí cuando la requieran, es por ello que no la memorizan o la aprenden bien.

Una de las causas que motiva a los universitarios a buscar la información en *Internet*, es que en su casa no cuentan con enciclopedias o libros especializados, ni el tiempo o disposición para ir a la biblioteca de la escuela, donde el número de estudiantes en relación con el número de volúmenes es desigual. *Internet* no es una moda, sino una herramienta que amplió su uso, que es necesario manejar y dominar para la realización de las actividades cotidianas de esta época, por lo que ignorarlo, no sólo sería un grave error, que dejaría a los estudiantes que no sepan utilizarla en una gran desventaja con respecto a quienes sí la saben utilizar.

El internet propicia otros hábitos de lectura

El hábito de la lectura no consiste en la repetición automática, sino en una actitud de compromiso consciente con el texto, ya que el leer sin comprender no significa propiamente leer, ya que el leer es comprender lo que se está leyendo; y esto no está sucediendo sobre todo con la lectura en la pantalla. El internet se puede leer sesgado o por fracciones; por lo que la lectura digital obliga a generar nuevos hábitos o mecanismos cognitivos que les ayude a comprender y procesar lo que leen en el dispositivo, sin que éste quede superficialmente. Existen varias pruebas como las realizadas por la Universidad de Stavanger en Noruega, The University College of London y la Universidad



RENDIANSYAH NUGROHO

de Houston, cuyos resultados demuestran que los estudiantes que leen en papel tienen más retención del texto, en comparación con los que lo hacen digitalmente (Universia, 2014; Domínguez & Pérez-Rul, 2009; El País, 2015).

Internet ha propiciado malos hábitos entre los estudiantes, la evolución del mismo ha permitido que los usuarios puedan copiar y pegar la información que se encuentra en la red, lo cual desmotiva más la lectura, porque los textos no tienen restricciones, pero en la actualidad se trata de ir quitando esta práctica, con aplicaciones de las nuevas versiones que ya no permiten que se copie tan fácilmente la información. El avance en la forma de transmitir y acceder a la información que estará al alcance de toda la sociedad. Los estudiantes accederán fácilmente a todas las bibliotecas, acortando los tiempos de espera. El desarrollo de los mecanismos de autenticidad permitirá que todas las actividades se desarrollen plenamente y en forma segura. La firma digital con su sistema de clave pública o privada, junto con la utilización de certificados asegurará la integridad de la información, es decir, que ésta no sufrió ningún tipo de alteración en su resguardo, o durante su transmisión (Domínguez & Quiroz, 2017).

Se requiere generar nuevos hábitos lectores con los que se pueda profundizar en el texto, en la manera en que los jóvenes están acostumbrados a una lectura rápida con una capacidad de análisis superficial, en donde el internet manda información fugaz y rápida, la cual no requiere mucho esfuerzo para procesarla, cada vez es cambiante, con lo que da la idea de que la información previa ya es obsoleta, por lo que no vale la pena ni siquiera recordarla, porque ya está llegando nueva información, que a veces no tiene relación con la anterior

Estas generaciones son más visuales y auditivas, por lo que buscan más obtener la información de documentales, tutoriales, series, películas o animaciones, que de textos escritos estáticos, que deben releer para entender, en cambio los anteriores formatos los repiten cuantas veces sea necesario para entenderlos. ☺

Fuentes de consulta

1. Devoto, M. (2001). *Comercio electrónico y firma digital la regulación del ciberespacio y las estrategias globales*. Fondo Editorial de Derecho y Economía: Argentina.
2. Domínguez P. D. A. & Ocampo R N (Abril, 2008) *Metodología para la búsqueda y selección de información en internet: Una propuesta para fomentar el desarrollo de habilidades en los estudiantes de nivel superior: Curso impartido en la Universidad Insurgentes Plantel Centro*, Trabajo presentado en 3º Foro de Investigación Educativa: Construcción colaborativa del conocimiento, México Distrito Federal
3. Domínguez, P. D. A. & Pérez-Rul, M. N. (2009). Internet y el hábito de la lectura en los universitarios, *Innovación Educativa*, 9 (49) 11-17.
4. Domínguez, P. D. A. & Pérez-Rul, M. N. (Septiembre, 2011) Las tecnconductas de los profesores y su percepción hacia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje, en el 1 Congreso Internacional de Educación Universitaria y prácticas educativas, Estado de México.
5. Domínguez P D A & Quiroz M E H A (Diciembre, 2017) El internet como la principal fuente de información para los estudiantes de nivel superior en algunas instituciones privadas, en el Congreso Internacional de Orientación Educativa, México, Ciudad de México
6. El País (22 de junio de 2015) Estudio revela diferencias entre la lectura en papel y en digital, *El País*, en <https://www.elpais.com.uy/informacion/estudio-revela-diferencias-lectura-papel-digital.html>
7. Universia. (2014). La lectura digital sí afecta la capacidad de comprensión, Universia, en <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2014/09/02/1110701/lectura-digital-afecta-capacidad-comprension.html>

Seminario, herramienta

ERRADICADORA DE PROCASTINACIÓN

ESTUDIANTIL ADOLESCENTE

Nacida en el Distrito Federal pero habitante de Colima desde los 9 años, publicó poesía en diarios locales y antologías editadas por la Secretaría de Cultura de Colima y Nerfe ediciones, tras pertenecer al Taller Literario Tablero, dirigido por Efrén Rodríguez. Estudió la licenciatura en Letras y periodismo, además de la licenciatura en educación media y media superior con especialidad en Historia, ambas en la Universidad de Colima, institución para la que trabaja desde el año 2000. Imparte asignaturas como Estética, Literatura, Etimologías, Historia Ética, Análisis de textos y algunas otras, en diversos bachilleratos de dicha universidad. Cuenta con certificación en el Modelo por competencias y diez años de formación continua en el mismo.

silvia_delamora@uacol.mx

**Silvia Adriana
de la Mora Hernández**

Plumas invitadas



Te leo, huyes de la responsabilidad endilgada que obliga a conocer los clásicos, tiembles ante el escrutinio del *seminario*, rompes al llanto cuando pierdes la evidencia arcaica pero fidedigna; una cefalea somatizada envuelve, de prisa, cada palabra memorizada con el método global aprendido en la primaria, letras florecen danzando entre tu *cel* y la obligación. Tratas, decodificas, te frustras, relees, distraes a tu presente con pretextos que postergan lo escolar.

En clase ya, tras dormirar entre cada página digital, te sorprende el *seminario*. Un papel rectangular contiene la primera esperanza no digital y libre de plataformas, lo arrancas del cuaderno para registrar nombre, grupo, décimas a obtener y título del libro que hoy se escuchará: *Edipo rey*. Medio investigaste a Sófocles en Wikipedia tras el intento fallido de espiar en su perfil virtual, descubres que tu amigo se siguió leyendo hasta *Edipo en Colono*... “¡Las historias no checan!”, aparecen otros personajes, “¿Quién está mal?”. Le preguntas a la maestra que explica algo sobre una continuación, les tranquiliza felicitando su intuición y curiosidad.

Precisas de suerte que mueva la mano de esa maestra y elija tu papelito doblado con apariencia anónima. “¿Anónimo es un autor? ¿Quién se llama así?”, pregunta una compañera medio aturdida porque se confundió y leyó *El cantar del Mio Cid*. Recibe una aclaración breve sobre tradición oral y cómo se estableció la ilación medieval para terminar de cocinarse con español antiguo (hasta quinto semestre estudiarán lenguas romance) “Pero no nos adelantemos, primero platiquenme lo que Sófocles escribió”.

Ella mezcla montoncitos irregulares, la respiración cotidiana se suspende, silencio. El miedo te asalta. ¿Tomó el tuyo? No, exhalas. Un tartamudeo quedo intenta platicar sobre Tebas pero da un salto kilométrico, te exaspera, cuchicheas con la de a lado “oye, se fue muy lejos ¡Ya suicidó a Yocasta!”. Tu maestra aclara que deben desmenuzar meticulosamente la historia, el argumento. Reclaman que es imposible aprenderse de

memoria y entonces les recuerda que relaten con sus propias palabras.

El *seminario* es real pero efímero, a menos que se videograbé; todo el grupo atestigua, la evidencia de papel rectangular hecha por cada estudiante permite elegir al azar y sin prejuicios, su naturaleza puede originar un análisis sobre el destino en la obra dramática que, en esta clase, inaugura la materia de Literatura. De 48 estudiantes transitando los 16 años, 3 de ellos ya eran lectores desde la escuela secundaria, durante el semestre anterior expusieron temas libres y este trío eligió hablar sobre sus novelas favoritas, que resultaron ser literatura juvenil prima lejana de Harry Potter. La asignatura en cuestión era Taller de expresión oral y escrita, aderecé con tres textos literarios: *La tumba*, *Momo* y *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. Sus lecturas fueron evaluadas con la técnica *Seminario nivel 1*: sólo argumento narrado con el campo semántico individual, un libro por unidad de aprendizaje o evaluación mensual y opción de consultar su texto o glosas durante un minuto.

Pero en cuarto semestre la exigencia se eleva acudiendo a los clásicos universales; agradecen la disciplina estando atentos, callados, interpelando a quienes se adelantan o equivocan en nombres o hechos. Avanzan uno tras otro con la anécdota, pueden visualizar la obra pero sólo durante 10 segundos silenciosos, siguen el texto con sus ojos pues saben que ayuda a la abstracción, en matemáticas hallamos el equivalente a contar con los dedos. Te esfuerzas por no mover los labios y así evitas la carrilla colectiva. Ese pequeño prejuicio sembrado en la habitación de tus miedos estudiantiles podrá evolucionar cuando el *seminario* sea nivel 2. Durante tu turno leerás el fragmento en voz alta y elegirás un tema encontrado ahí para reflexionar respecto a la obra.

Por un momento vuelves a la lectura en PDF, no encuentras dónde van y observas que tu *crush* tiene el libro que compró, se le asoman uno que otro *post-it* colorido, contemplas marca textos en dos líneas y entonces ¡te nombran! Es

tu turno ¿Dónde van? ¿En qué se quedaron? Olvidaste que las reglas establecen sanción ante esas preguntas y pierdes 0.3 décimas, tus compañeros debaten sobre el fragmento que sigue: “Creonte le dice a Edipo que no tiene necesidad de engañarlo”, entonces recuerdas e inicias con tu participación. La maestra te observa, hace caras, no sabes si vas bien pero ella asiente, sonrío y te ve a los ojos, escucha con paciencia e indica que hasta ahí, “Detente”. Asigna un 0.7 en total. Habías perdido 0.3 por no haber puesto atención al compañero anterior, pero sí supiste lo que seguía y terminaste hasta que tu profesora lo indicó. Te informaron sobre las competencias a lograr, que eran las genéricas y disciplinares, pero eso no importa ahora pues ya tienes unas buenas décimas ganadas honestamente, todas tuyas.

El *seminario* se trabaja con cada estudiante, todos participan, pero ninguno es igual. Tras 19 años escuchándolos, compruebo que hay lecturas múltiples, nadie puede equivocarse si leyó el texto. Algunos chicos resultan jueces implacables porque no perdonan omisiones en la narración del argumento, suelen acusar de mentirosos a algunos pero estos se defienden citando el fragmento en cuestión.



MICAEL SAEZ

Este escenario evidencia la procrastinación, “patrón de comportamiento que se caracteriza por postergar voluntariamente la realización de responsabilidades que deben ser entregadas en un momento establecido” (Carranza y Ramírez, 2013). Renzo Carranza y Arlith Ramírez estudiaron a universitarios de Unión San Martín, Perú; su trabajo muestra que el temor al fracaso continúa durante el nivel superior. El bachillerato debe entenderse como un periodo de transición indispensable para la formación de estructuras cognitivas académicas, la construcción del conocimiento literario debe ir más allá de una historiografía literaria. Es preciso privilegiar la honestidad valorándola con estrategias congruentes y justas. Los adolescentes agradecen los límites, las reglas claras y sancionadas en caso de faltarles, buscan ser vistos, escuchados, valorados en cada actividad académica. La noción de que procrastinar tendrá consecuencias desfavorables en su calificación refuerza el trabajo académico, la sentencia de anular décimas por extraviar esa sencilla evidencia de papel abona a su sentido de responsabilidad (pensemos en actas de nacimiento, recibos de pago, credenciales) además de ser sometidos a un escrutinio real, en vivo y sin ayuda o báculos, recibiendo la calificación de manera inmediata.

El seminario terminó y tu evidencia indica que fuiste evaluado con justicia, recuerdas la cefalea inicial evocando la virginidad de tu ignorancia propia de semestres anteriores al presentar reportes de lectura plagiados, al fingir que leíste libros mientras resolvías un examen en la plataforma. Sí, escribir en papel es arcaico, pero regala garantías. “¿Cuál libro sigue?”, preguntas con avidez y temor. ③

Fuentes de consulta

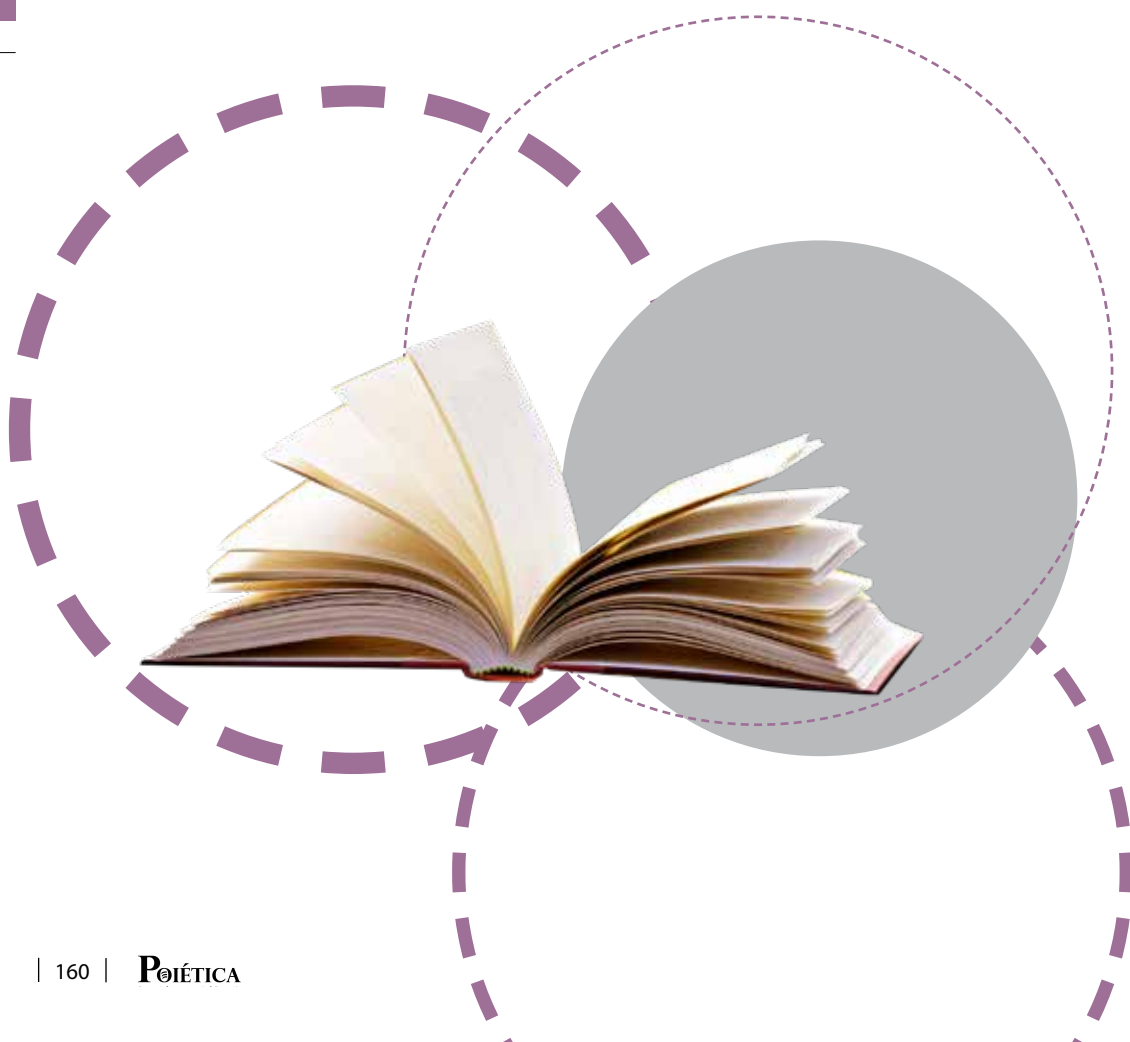
1. Carranza, R. y Ramírez, A. (2013, 2 de noviembre). *Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios*. Apuntes Universitarios. Revista de investigación. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127006.pdf>

¿Por qué leer?

Médico Cirujano, FES Iztacala, UNAM. Egresado de la licenciatura en Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesor de Asignatura "A" Definitivo, FES Zaragoza, UNAM, desde 2013. Profesor Instructor "C", Conalep Nezahualcóyotl I, desde 2009. Ha sido profesor en la Facultad de Psicología, UNAM, en UACM, Plantel "Casa Libertad", y en la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec (UNEVE).
csa2099@gmail.com

César Suárez Álvarez

Plumas invitadas



Preguntarse sobre las razones para leer implica, evidentemente, la existencia de tales razones. Hay razones para casi todo, pero eso no significa que al hablar de “razones para” uno, necesariamente, sea utilitarista.

La pregunta “¿por qué?” es muy diferente de, por ejemplo, “¿para qué?”. En el segundo caso es muy clara la existencia de un telos: leer para ser, entonces, leer con miras a un fin, haciendo de la lectura (o ciertas lecturas) un medio para otra cosa. En cambio, “¿por qué?”, me parece, da espacio a la libertad de un para sí (leer porque sí, pues).

Por supuesto que no es execrable en sí misma la asignación de razones prácticas a la lectura: leer para aprender, leer para entretener, leer para hacer mejores ciudadanos... No niego su valor, pues la cultura depende, en cierta forma, de las variadas miras que se han impuesto a la lectura. Sin embargo, no deja de incomodarme un poco. Leer para es adoptar un rol, pues el que lee juega un papel social definido desde afuera. Por supuesto que existen en el mundo mil actividades realizadas con miras a fines concretos: trabajar, acudir a consulta médica y hasta estudiar, por mencionar

algunos ejemplos. Pero aún en estos casos siempre hay posibilidad para la acción libre no predeterminada: se puede trabajar por el gusto de crear, por ejemplo, y no sólo para la manutención familiar; se estudia, a menudo, porque aprender es interesante, no sólo con miras a un empleo bien remunerado...

¿Por qué leer, entonces? Es innegable que aún en el hacer desinteresado hay una intencionalidad. No se anda en el mundo sin objetivos. Pero, en mi humilde opinión, los propósitos personales, y más en el caso de la lectura, van más allá de la mera utilidad, entendida ésta como la mira estrecha al provecho, a la ventaja. Es muy cierto, sí, que a menudo se obtienen beneficios de actividades que en principio no los buscaban, pero tengo la convicción de que existe un abismo entre obtener una ventaja como resultado de acciones desinteresadas que vivir acechando una ganancia (monetaria, social, intelectual, etc.). Luego entonces, si buscamos razones para leer, razones genuinas no supeditadas, tenemos que hablar de motivaciones intrínsecas no utilitarias, que aportan al desarrollo del ser del hombre. Qué mejor que una lectura para ayudarnos a entender este punto.



CESAR VITERI

La biblioteca de Babel y las razones para leer

En el cuento "La biblioteca de Babel", aparecido en la primera parte del libro *Ficciones* (2006), llamada *El jardín de los senderos que se bifurcan*, en 1941, Borges hace una maravillosa alegoría del libro y la lectura que me parece interesante e ilustrativa.

En este cuento, un hombre al final de su vida (un bibliotecario), hace una descripción de la biblioteca (el universo): al parecer es un lugar infinito, de geometría esférica, cuyo centro es cualquiera de las salas que lo componen, mismas que, a su vez, son hexagonales ("los idealistas arguyen que las salas hexagonales son una forma necesaria del espacio absoluto o, por lo menos, de nuestra intuición del espacio"). En cada sala hay un total de 640 libros:

A cada uno de los muros de cada hexágono (cuatro muros solamente, pues dos comunican con otras dos salas) corresponden cinco anaqueles; cada anaquel encierra treinta y dos libros de formato uniforme...

Sin embargo, a pesar de la uniformidad en la distribución y número de los libros existentes en cada sala, el número total de volúmenes en la biblioteca debe ser infinito, pues al parecer existe un número infinito de estancias. En cuanto al contenido de los libros, según nuestro bibliotecario, podemos conjeturar que la biblioteca es total, es decir, en ella se encuentran todos los libros que es dado pensar:

...la historia minuciosa del porvenir, las autobiografías de los arcángeles, el catálogo fiel de la Biblioteca, miles y miles de catálogos falsos, la demostración de la falacia de esos catálogos, la demostración de la falacia del catálogo verdadero, el evangelio gnóstico de Basilides, el comentario de ese evangelio, el comentario del comentario de ese evangelio...

Al ser infinito el número de volúmenes y dada la considerable cantidad de combinaciones de los 25 caracteres ortográficos, es posible aseverar tal totalidad. Ahora bien, si todas las combinaciones son viables, debe existir en la vastedad de las obras, un libro que sea el catálogo de catálogos. Pero no sólo eso, en algún anaquel debe estar el libro que justifique la existencia de la humanidad en general y de cada bibliotecario en particular. A estos tomos les llama "vindicaciones". La teoría se justifica empíricamente por los hallazgos de algunos bibliotecarios: nuestro interlocutor, en particular, ha podido verificar la existencia de dos vindicaciones de personas del porvenir, "a personas acaso no imaginarias". La constatación por lo menos parcial de estas conjeturas es lo que ha dado sentido a la vida de miles de bibliotecarios, quienes se han aventurado por

corredores y escaleras con la esperanza de encontrar su propia vindicación o el "libro de libros", aquel que los incluya a todos.

Este breve resumen del cuento, que por supuesto no lo agota, ni intenta agotarlo, nos servirá para intentar algunas reflexiones en torno al libro como concepto y como objeto.

Los libros de la biblioteca de Babel contienen todo el conocimiento de la humanidad. Por lo menos a nivel hipotético: al ser infinitas las combinaciones de los 25 caracteres, es posible que todo tomo pensado esté en realidad escrito: toda la ciencia, el arte, la religión, la cultura en suma. No es gratuito el hecho de que los bibliotecarios dejaran su vida por la pura posibilidad de encontrar un tesoro escrito en algún anaquel. Y es que los libros poseen ese encanto: en ellos es posible encontrar todas las expresiones, toda la sensibilidad, todo el amor y el odio de los hombres... Un amigo decía: "los libros son las personas", y me parece que no se equivocó. La forma en que mejor se trasciende el yo y se puede dialogar con hombres y mujeres de todas las épocas, presentes, pretéritos y futuros, reales o ficticios, es a través de las letras. Ningún ser humano puede tener todas las perspectivas. Sólo el libro nos acerca a ideas o sentires que no son los propios y que por ello mismo no podríamos alcanzar. En este sentido, en el libro yace la diversidad y la atemporalidad.

Mundos posibles

La biblioteca de Babel es una alusión al inagotable mundo del hombre: existen cosmovisiones en la misma proporción en que existen seres pensantes. Y no sólo eso: el hombre es, pero siempre deviene otro: nadie es el que era ayer, ni es el que será mañana. "Nadie se baña dos veces en el mismo río", solía decir el maestro Heráclito. Por tanto, el ser del hombre es dinámico, no estático. Nuestra capacidad de aprender y, con ello, modificar el pensamiento, hace que de un momento a otro seamos, al tiempo que dejamos de ser: nos renovamos. Y esa renovación es, al



CLEM ONOJEGHUO

parecer, ilimitada. De aquí la importancia del libro: es una ventana a la multiplicidad y a la renovación, pues el que lee ya no es el que era antes de la lectura, su visión ya no es una, se ha enriquecido con la abundancia de enfoques que el libro le ha conferido. Y hablo en plural, escritor y lector, pues en el que escribe también concurre un tropel de ideas provenientes de todas las culturas, de todos los tiempos y de todos los saberes.

No todo lo que brilla es oro

El cuento de Borges invita a repensar al libro como algo que va más allá del objeto (aunque el libro objeto es, sin duda, un gran objeto). Casi al final del cuento escribe “yo conozco distritos en que los jóvenes se prosternan ante los libros y besan con barbarie las páginas, pero no saben descifrar una sola letra”. Este párrafo invita a una serie de reflexiones. Por un lado, ¿qué entiende quien lee? ¿Hay un mensaje unívoco en toda lectura? Como mencioné arriba, los libros (y las ideas en él plasmadas) son

multiplicidad, por lo que generalmente aceptan interpretaciones muy diversas. Sin embargo, también es cierto que un texto bien puede no entenderse en absoluto. En la edad media, los copistas tenían la capacidad de plasmar, letra por letra, libros enteros, con gran belleza. Pero no todos entendían lo que escribían. Hoy no es diferente. En mi paso por las aulas he visto, no sin cierto estupor, que año con año aumenta el número de estudiantes sin capacidad de comprender lo que leen y retener las ideas centrales de la lectura. Eso sin mencionar que muchos ni siquiera tienen el hábito. Hace no mucho, una alumna me confesó “no me gusta leer”. Después de intentar algunas reflexiones en torno a la belleza y hasta de la utilidad de la lectura me respondió “tiene razón, pero aun así no me gusta leer”. Desafortunadamente no es un caso aislado.

Por otro lado, me parece que no es depreciable preguntarse ¿qué leer? ¿Qué leen los que leen? No es fácil definir qué es una buena lectura, por supuesto. Sin embargo, me parece que hay unanimidad al definir una mala

lectura: redacción de baja calidad, falta de estilo, etc. A pesar de eso, la mala literatura prolifera de manera estrepitosa y, lamentablemente, los jóvenes son quienes más propensión tienen a esta lectura execrable. Muchos de ellos nunca han leído algo que merezca la pena y aun así se consideran buenos lectores. No incluyo en este grupo a los estudiantes que suelen devorar todos los libros técnicos útiles para su formación profesional. Me refiero a aquellos que han logrado cierta diversidad, pero declaran abiertamente que los libros de cierto escritor brasileño de moda, por mencionar un ejemplo, son buena literatura. Por esta razón una buena política de fomento de la lectura debe contemplar, si no excluir ciertos materiales, sí hacer accesible aquello que de forma sobrada se sabe es excelente literatura.

A manera de conclusión

Leer implica siempre un crecimiento. Apoyo abiertamente la idea de que leer debe ser una actividad desinteresada y libre, pero no por ello niego el valor que otro tipo de razones para leer han aportado a la lectura. Siempre me ha parecido que leer hace del mundo un lugar más extenso y más rico, pero también acepto que no es la única forma de lograrlo. Otras expresiones del arte como la música, el cine, la arquitectura, la plástica, etc., al igual que la literatura, son modos de ser del hombre, complementarios e igualmente fértiles. De hecho, sería deseable que los jóvenes tuvieran una formación tan completa que pudiera abarcarlas todas, aunque sea de manera incipiente. Lamentablemente, parece que nuestra sociedad está en un proceso de empobrecimiento generalizado: no sólo se pauperiza la economía doméstica, sino que a la par se empobrece la cultura del pueblo. Las manifestaciones culturales y artísticas no siempre permean a la sociedad en conjunto, poniendo en evidencia el poco o nulo interés gubernamental por cultivar al pueblo. En esta disyuntiva es preciso preguntarse, ¿por qué leer? 



THOUGHT CATALOG

Fuentes de consulta

1. Borges, J. (2006). *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial.

Aprendizaje, lectura

Y COMPRENSIÓN: PAPEL ACTIVO DEL LECTOR

Estudiante de Maestría en Pedagogía, tercer semestre en la FES Acatlán. Trabajó como Orientadora Educativa y Vocacional, profesora de Taller de Lectura y Redacción en nivel medio superior y actualmente trabaja lectura y escritura en nivel superior como tema de investigación.
hortenv@outlook.es

Hortensia Neri Vega

Plumas invitadas



Leer es un acto complejo que implica más que decodificación, es un proceso en el que el sujeto construye significados a partir de lo que sabe más la información visual que encuentra en los textos. Es un acto de construcción activa, en el que se lleva a cabo un proceso de interacción entre el lector y el texto. El contexto familiar, las costumbres, la cultura y la educación de los padres inciden directamente en el proceso de lectura.

Emilia Ferreiro (2002) manifiesta que el ser humano debe ser lector y crítico de textos que lee, de manera que encuentre el significado de la palabra escrita, el lector debe reaccionar al momento de leer.

Por su parte, Ana Teberosky y Emilia Ferreiro (1979) se refieren a la lectura como un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información.

Hablar de lectura desde una perspectiva constructivista es concebir a los sujetos como sujetos cognoscentes, activos, que construyen conocimientos mediante:

- Sus propias acciones sobre los objetos del mundo.
- La confrontación de los resultados de sus acciones con sus propios conceptos.

Actualmente, la posición más secundada es concebir la comprensión lectora como un conjunto de subhabilidades (García Madruga, Gómez y Carriedo, 2003; Oakhill y Cain, 2004). La complejidad del proceso es tal que es difícil sostener que una única habilidad sea responsable de la comprensión. Oakhill y Cain (2004) identifican tres fases principales para alcanzar una representación coherente e integrada del contenido de un texto, fases que probablemente se producen mediante un procesamiento paralelo. Así, el lector ha de:

1. Derivar e integrar significados de las palabras, las oraciones y los párrafos.
2. Identificar las ideas principales del texto.
3. Elaborar inferencias para cubrir huecos de la información implícita en el texto.

De acuerdo con Delia Lerner (2003), los factores que determinan la comprensión lectora y que se aplican como estrategias básicas de lectura son: a) muestro, b) inferencia, c) autocorrección, d) conocimientos previos, e) predicción, f) verificación, g) propósitos y h) nivel de desarrollo cognitivo. De manera que la comprensión lectora es un proceso por el cual se elabora el significado de un texto, al identificar las ideas relevantes y relacionarlas con conceptos previos, que ya tienen un significado para el lector.

Para Solé (1992), la lectura tiene subprocesos, entendiéndose como etapas del proceso lector: un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar, la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí, para la construcción del significado; y un tercer momento, la consolidación del mismo, haciendo uso de otros mecanismos



JOHN MARK SMITH

metacognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados.

Para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura es necesario mencionar los niveles existentes (desde el enfoque cognitivo):

Lectura literal: identifica caracteres, tiempos, lugares específicos, relaciones causa efecto, secuencialidad de ideas, tema principal.

Lectura inferencial: Relaciona lo leído con conocimientos previos, formula hipótesis y nuevas ideas, elabora conclusiones, integra nuevos conocimientos en un todo.

Lectura crítica: Emite juicios fundamentados, ejecuta un carácter evaluativo integrando su formación, criterio y conocimientos,

toma en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad, compara la información con su propia experiencia, otras fuentes de información, código moral propio, etc. **Lectura apreciativa:** Además de los procesos cognitivos anteriores incluye respuesta emocional al contenido, identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía, reacciones hacia el uso del

lenguaje del autor, valores estéticos, estilo, etc.

Recordemos que el dominio de la lectura requiere de habilidades de procesamiento fonológico y de acceso léxico que afectan la decodificación de la palabra. Los errores pueden ocurrir a nivel del procesamiento de la palabra escrita, pero también se puede leer correctamente y no comprender el significado del texto como un todo. En esta habilidad se ven implicados procesos cognitivos superiores relacionados con la deducción, abstracción, metalectura, etc.

Es así como la comprensión de textos implica la construcción de una representación semántica, coherente e integrada del mismo (Arnoux, Nogueira, Silvestre, 2002), supone que el lector sea capaz de develar las relaciones de coherencia entre las frases, De Vega,

Carreiras, Gutierrez-Calvo y Alonso Quecuty (1990). Considerando estas definiciones, en la comprensión de textos intervienen aspectos relacionados con el texto y con el sujeto, el cual tiene un papel activo y dinámico de construcción. El lector busca encontrar significado a lo que lee, utilizando sus conocimientos previos y relacionándolos con la nueva información.

Existen diferentes tipos de textos, la psicología cognitiva se ha centrado en dos: los textos expositivos y los textos narrativos. Cada tipo de texto posee estructuras diferentes que implican diferentes procesos cognitivos por parte del lector, esto debido a que cada uno presenta un tipo específico de organización de contenidos.

El aprendizaje, la lectura y la comprensión están estrechamente relacionados. Utilizar correctamente los conocimientos que tenemos es particularmente importante, el conocimiento debe estar en forma de datos acerca de los atributos de un solo elemento o puede adoptar la forma de un esquema extenso que contiene información muy organizada sobre una secuencia de hechos que se

presentan con regularidad.

De manera que las estrategias de lectura se refieren a <<aprender a aprender>>. Considerando que la lectura es un instrumento para el aprendizaje, el recorrido sería: leer>comprender>aprender. El lector debe encontrar sentido a lo que lee, donde intervienen factores motivacionales y afectivos que actúan como motor del aprendizaje.

Aprender a leer supone no sólo el aprendizaje y automatización, sino fundamentalmente el aprendizaje de diversas estrategias que facilitan la combinación de la información del texto y la que procede de los conocimientos del lector, para construir la representación del significado global del texto. Es así que las actividades previas a la lectura se orientan a: permitir que el lector explique

El dominio de la lectura requiere de habilidades de procesamiento fonológico y de acceso léxico



HANNAH OLINGER

y amplíe sus conocimientos y experiencias previas relativas al tema del texto que se leerá, conocer el vocabulario o los conceptos indispensables para comprender el texto, estimular la realización de predicciones sobre el contenido y establecer los propósitos de lectura.

Cuando usamos estrategias tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en el que nos encontramos. El pensamiento estratégico se compone, por tanto, de la *autodirección* y el *autocontrol*, que da origen a la *metacognición*, capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, evaluarla y modificarla; permiten dirigir y regular nuestras acciones y constituyen la base de las tareas intelectuales como afirman Valle, Barca, González y Núñez (1999). Nos referimos al aprendizaje activo que procesa, organiza y elabora información.

En este sentido, Díaz Barriga (2002) aclara que son necesarias las actividades *metacognitivas* y el uso de estrategias *autorreguladoras* (*metacognición*). A partir de la microestructura localizada en los párrafos

se inicia el *microprocesamiento* extrayendo el significado de las palabras, organizándolas entre sí, con base en los nexos y signos de puntuación para dar lugar al sentido global del texto.

Según Van Dijk (1980), las *macrorreglas* textuales son las operaciones cognitivas que realiza el lector para extraer las ideas relevantes que le servirán para formular el tema que se expone. Con el concepto de *macrorreglas*, explica cómo los lectores construyen la *macroestructura* del texto. Nos dice que el sujeto lector aplica una serie de reglas al conjunto de proposiciones que forman el texto para obtener el contenido semántico que resume el sentido global del texto.

Si se enseña a los alumnos a operar con las macrorreglas, mejorará su comprensión, pues al percatarse de la unidad formal del texto, el lector puede anticipar categorías de contenido y crear en su mente un esquema con el que asimilar los contenidos de un texto. Si se ilumina la naturaleza explicativa de los textos mediante indicadores (conectores, frases clarificadoras) mejora el recuerdo de los sujetos. Si se enseña a los alumnos a reconocer y operar con esas estructuras, mejora también la calidad de su



CHUTERSNAP

recuerdo. Comprender es conectar las ideas del texto entre sí. Primero una a una y después, globalmente, jerarquizándolas e integrándolas en un esquema u organización más o menos definida.

Las actividades autorreguladoras que seguirán después de establecer los propósitos de lectura consistirán en planificar las acciones o bien determinar el conjunto de estrategias a utilizar antes, durante y después de la lectura. Sánchez (1998) explica que la lectura es una actividad conjunta en el sentido de que el alumno cuenta con la *colaboración* de alguien más, capaz de intervenir en la determinación de los *objetivos*, en la búsqueda de *medios* para alcanzarlos, así como en su *evaluación* y *corrección*. Esta colaboración puede ser, con el tiempo, *interiorizada* por el alumno, de manera que acabe siendo él mismo quien fije metas, planifique su trabajo, lo supervise y lo evalúe. Desde este punto de vista, uno puede llegar a regularse a sí mismo *si antes* fue regulado por otro; y mejor aún, si antes pudo participar con algún otro en el proceso de regulación. ③

Fuentes de consulta

1. Arnoux, S. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires.
2. Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
3. Ferreiro, E. (Comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona; Gedisa.
4. Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
5. García Madruga, J.A., Gómez, I., y Carriedo, N. (2003). Adquisición y desarrollo de la comprensión lectora. En F. Gutierrez, J.A., García Madruga y N. Carriedo (Eds.) *Psicología evolutiva II: Desarrollo cognitivo y lingüístico* (Vol. 2). Madrid: UNED
6. Lerner, D. (2003), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
7. Oakhill, J.V., y Cain, K. (2004). *The development of comprehension skills*, En T. Nunes y P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy*. Great Britan: Kluwer Academic Publishers.
8. Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
9. Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España: Graó.
10. Valle, A., Barca A., González, R., Núñez, J., (1999) Las estrategias de aprendizaje: revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, núm. 3, pp. 425-461 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia
11. Van Dijk, Teun A. (1983). *La ciencia del texto*, España: Paidós.
12. Vega, Carreiras, Gutierrez-Calvo y Alonso Quecuty. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

Del arte de leer.

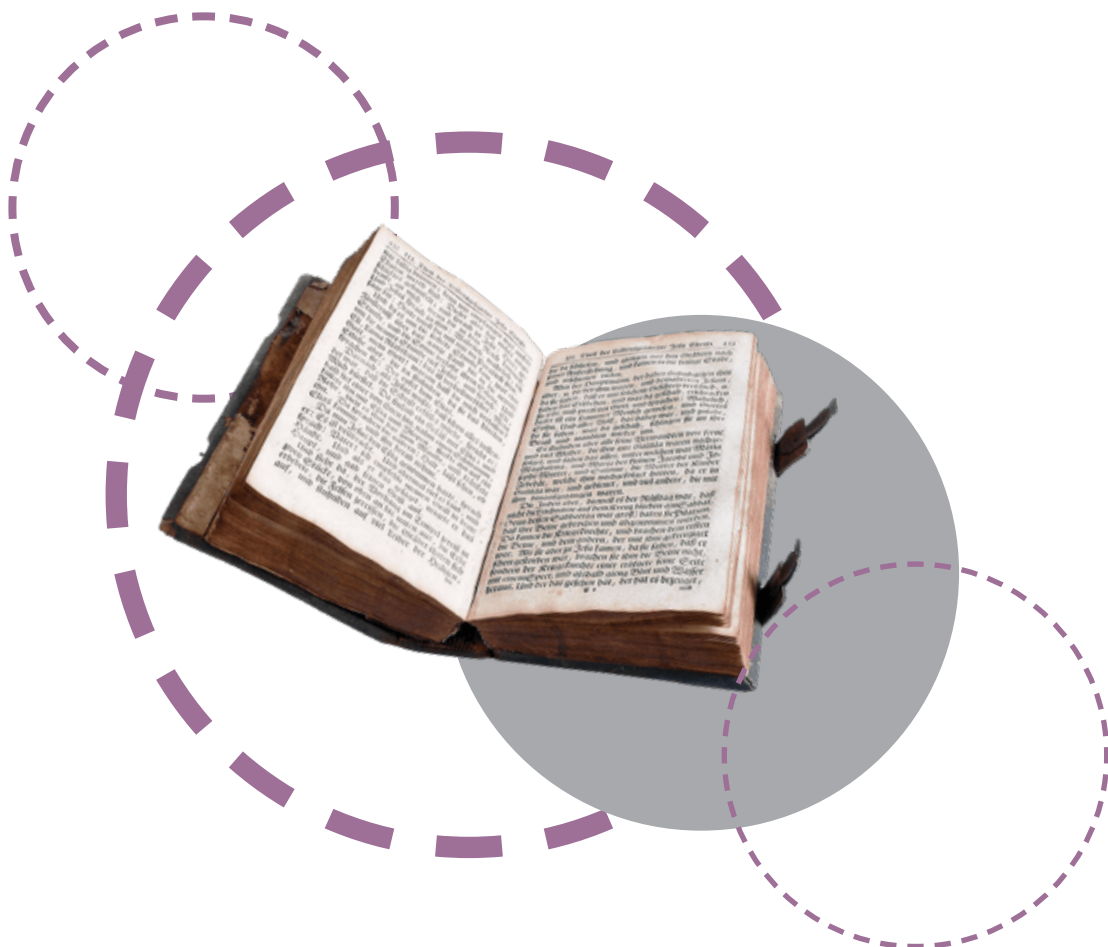
UNA CORRESPONDENCIA VITAL AL ACTO

CRÍTICO EMANCIPADOR

Lic en Comunicación Fes Acatlán generación 2013-2017
Docente en GTA. (grupo de trabajo para adultos).
Fes Acatlán. Asignaturas: Textos y visiones del mundo.
Argumentación. Docente en escuela libre de natación.
Centro deportivo Toltitlán. Estado de México.
jackline.bojorquez@gmail.com

Jackeline Bojórquez

Plumas invitadas



*“La absorción de las ideas a través de la lectura había
llegado a ser en él un fenómeno curioso...”*

Balzac

La comprensión lectora y el mismo proceso de leer, este último entendido como un acercamiento primario de decodificación, deben valorarse como fenómenos sucesorios, es decir, el desciframiento de la lengua materna que ocurre en el infante desde su acercamiento a la oralidad y posteriormente al soporte escrito lo conduce, irremediablemente, al proceso de comprensión del texto descifrado.

Para poder comprender la importancia de la lectura en el estudiante de bachillerato, se considera puntual y pertinente reconocer el origen y raíz de los ejercicios de lectura que realiza el alumno previo a esta etapa escolar. Asimismo, proporcionar un significado preciso del mero acto de leer.

El ejercicio de lectura que realiza un niño pequeño no necesariamente debe considerarse como una práctica de comprensión lectora, pues en el nivel preparatorio, el estudiante comenzará a realizar ejercicios de desciframiento en los que decodifica el sistema de signos que conforman la lengua a partir de la cual está comenzando un ejercicio de lectura. Sin embargo, el entrenamiento de comprensión lectora y de adquisición de información no se ha dado.

Foucambert (2004) establece esta posición al respecto: “Cuando un niño, al final del curso preparatorio, abre, al azar, un diccionario, una guía turística o una obra de psicología y pronuncia en voz alta las palabras que sus ojos perciben (megálfico, Palol de Revardit,... así concebidos,... los gradientes de crecimiento son verdaderos sistemas de estadios especiales...)” es absolutamente ridículo y sin embargo corriente, afirmar que lee, o sea que sabe leer, que ha aprendido a leer.

Este niño lo que hace es descifrar, transformar unos signos en otros signos y descifra porque sabe descifrar. Pero no lee. No se apropia de ninguna nueva información. Del hecho de que haya transformado los

sonidos escritos no se desprende ninguna información suplementaria”.

En un sentido representativo, Foucambert (2004) compara el estudio de lectura primario que realiza el estudiante a cualquier edad, con el planteamiento que propone el estudio musical con respecto a la lectura de notas expuestas a partir de una partitura dada.

Cuando se realiza una lectura de notas a partir de un sistema musical, estamos hablando de una decodificación llana, carente de sentido y expresión que en ningún momento involucra elementos de entonación, ritmo, pulso, expresión e interpretación.

En un modo más práctico, podríamos hablar de la inexistencia musical a partir del desciframiento de pautas musicales expuestas en una partitura. La lectura, como en cualquier texto concebido como un sistema de signos que deben ser interpretados por cualquier interlocutor, carece de comprensión si a partir de él no se realiza un ejercicio de discernimiento y evaluación de la información proporcionados.

En el terreno musical como en el ejercicio de lectura escrita, la comprensión de ambos textos, solo puede ser generada a partir de la interpretación que construimos considerando a ambos productos como signos lingüísticos que deben ser interpretados por el ejecutante/lector.

Foucambert (2004) nos habla al respecto: “una comparación de la Música nos podría ayudar a comprender mejor esta diferencia, preservándonos de los razonamientos por analogía”. Podemos transformar la secuencia siguiente en notas dichas:



Figura 1. Las notas musicales.
Fuente: Portal electrónico: Brainly.

Y en este caso no hemos hecho nada, simplemente hemos transcodificado, hemos sustituido una codificación visual por una codificación oral, además mucho más pobre: ausencia de las octavas, las alteraciones, del valor de las notas, de la medida, etc.

Pero también es posible transformar esta secuencia, ya sea en sonidos cantados en una vocalización en “a” o en una letra “la-mu-ñe-ca”, ya sea en sonidos de un instrumento musical y en este caso ya no hay transcodificación sino creación de una nueva información: el significante desaparece frente al significado (Foucambert, 2004).

En el nivel de estudio medio superior, es ineludible el proceso de lectura a nivel interpretativo en los estudiantes como en los docentes, pues fortalece y construye un pensamiento crítico emancipador que no sólo lo faculta la mera decodificación de textos de diversa índole, sino que permite una comprensión del contexto donde se desenvuelve.

Especifica Freire en *La importancia de leer y el proceso de liberación* (1991) que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”

Cairney (1992) en *Enseñanza de la comprensión lectora* hace referencia a Charles Peirce, mismo que establece la unificación de un pensamiento crítico gracias a la comprensión lectora, es decir, la interpretación que damos a partir de un sistema de signos dados a través de un texto.

En palabras de Cairney (1992), “si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significados, en vez de lectores pasivos de textos en un nivel literal superficial se debe construir un razonamiento crítico que sólo la comprensión lectora a un nivel de interacción puede facultar y lograr”.

Por otro lado, es muy válido y oportuno fortalecer el diálogo perfectible y controlado después de establecer procesos de lecto-

escritura en los estudiantes de bachillerato, pues tal como lo enuncia Francisco Gutiérrez en la *Pedagogía del Lenguaje Total*, sólo a través de la dialogicidad es posible generar el pensamiento crítico indispensable, en momentos de saturación de información en los que el razonamiento crítico funge como brújula sabedora del norte que nos orienta frente al discernimiento y selección de información que consideramos oportuno leer y comprender frente a un lenguaje oral o escrito (Gutiérrez, 1982).

De acuerdo con Alcalde, (2004), una propuesta de atención como docentes al ejercicio puntual de comprensión lectora en los estudiantes de nivel bachillerato, es precisamente la estrategia didáctica de Círculo de Lectura visto como un ejercicio de diálogo. Éste permite la construcción de un certero aprendizaje y pensamiento crítico entre los lectores y a su vez, interlocutores del proceso comunicacional que se genera gracias a la implementación de esta técnica dentro del aula. ☺

Fuentes de consulta

1. Alcalde, C. Rosas, C. Silva, M. (2004). *Leyendo para comprender. Manual de Comprensión Lectora*. Chile: Ediciones UCSH.
2. Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Traducción de Pablo Manzano. España. Ediciones Morata.
3. Gutiérrez, F. (1984). *El lenguaje Total. Una pedagogía de los medios de comunicación*. Argentina: Editorial Humanitas.
4. Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Traducción Stella Mastrangelo. México: Siglo XXI Editores.
5. Foucambert, J. *Cómo ser Lector. Leer es comprender*. Traducción, Nuria Fabrés. México: Fontomara.

La enseñanza del método

CIENTÍFICO A TRAVÉS DE LA LECTURA DE
CAZADORES DE MICROBIOS DE PAUL DE KRUIF

Licenciado en Biología y Pasante de la Maestría en
Pensamiento y Cultura en América Latina. Docente-Tutor-
Investigador en el Instituto de Educación Media Superior de
la Ciudad de México, Plantel Cuajimalpa.
raul.perez@iems.edu.mx

Raúl Pérez Ríos

Plumas invitadas



Introducción

Todo programa de estudios impartido en el ámbito de la educación básica o media superior contempla, dentro de las asignaturas de Física, Química y/o Biología, un tema muy importante: el método científico experimental. Este tema debe ser enseñado por el profesor y aprendido por el estudiante. El método científico experimental se enseña de diversas formas y debe ser reforzado a lo largo del curso, a través de distintas actividades, como las prácticas de laboratorio, investigaciones, etc.

En el presente artículo, quiero abordar el método científico experimental, mediante la lectura de *Cazadores de microbios*. En esta narración, considero que fácilmente los estudiantes podrían identificar aquellos momentos en los que los científicos pudieron aplicar esta metodología para resolver las interrogantes, las preguntas que enfrentaron en su tiempo.

Desarrollo

Alonso (2004) menciona que “toda ciencia tiene un objeto de estudio y un método para conocerlo. Sin embargo, en el campo de la ciencia se desarrolla un debate entre dos posiciones: la que considera que sólo existe un método científico identificado con el experimental, y aquella que afirma que no hay uno sino muchos métodos, incluso tantos como objetos e investigadores”. Sin embargo, Gama (2004) aclara que “el método científico experimental es un método empírico, porque depende de la experiencia para probar la verdad de sus enunciados, por lo que se adecua mejor a las ciencias naturales: biología, química, física, medicina y otras más”. Por dicha razón, en la educación básica y media superior se hace énfasis en la enseñanza de dicho método.

El método —como dice Arana (1998)— “es un modo ordenado de proceder para alcanzar un fin determinado”, y Alonso (2004) menciona que “en cuanto al método, sobre todo en su enseñanza, ha predominado la idea de que el método experimental consiste en una serie de pasos que comienzan con la observación, de



NICOLE HONEYWILL

la cual surge el problema. Una vez planteado éste, se inicia la revisión bibliográfica que dará sustento a las hipótesis que se comprobarán mediante la puesta en práctica de un diseño experimental cuyos resultados permitirán determinar si las hipótesis eran acertadas o no”. Dichas etapas o pasos del método científico experimental son las que deben identificar y, si es posible, practicar los estudiantes durante su asistencia a los cursos de las asignaturas de Física, Química y Biología en el bachillerato.

Por lo anterior, propongo la utilización de *Cazadores de microbios*, para que los estudiantes puedan identificar con claridad en dicho relato cómo diferentes científicos pasan por las diversas etapas del método científico experimental y de esta forma, el profesor puede guiarlos en la comprensión de los pasos que utilizan los científicos para llevar a cabo sus investigaciones.

Esta propuesta, sin duda, requiere de la comprensión lectora de los estudiantes, para llevarse a cabo de manera satisfactoria, ya que, como dice Hernández, Monarca y Oviedo (2014), “cuando se lee no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto, es posible incluso, que se comprenda de manera equivocada”, por lo que es fundamental que

los estudiantes logren “aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con los conceptos” que se están viendo en la asignatura.

Cazadores de microbios “nos descubre con gran amenidad los fracasos, los éxitos, las sorprendentes hazañas de los científicos que hicieron posible, gracias a sus descubrimientos, una vida más sana para la humanidad” (Editores Mexicanos Unidos, 1992). Estoy convencido que, en esta lectura, se puede identificar con gran facilidad la manera en la cual, diversos científicos, como Anton van Leeuwenhoek (Cap. 1), Lazzaro Spallanzani (Cap. 2), Louis Pasteur (Cap. 3 y 5), Robert Koch (Cap. 4), Emile Roux y Emilio Behring (Cap. 6), Elías Metchnikoff (Cap. 7), Teobaldo Smith (Cap. 8), David Bruce (Cap. 9), Ronald Ross y Battista Grassi (Cap. 10), Walter Reed (Cap. 11) y Paul Ehrlich (Cap. 12) aplicaron el método científico experimental.

Considero importante, para los alcances de mi propuesta, transcribir aquellas partes donde se identifica la etapa del método científico experimental que se está utilizando.

En el primer capítulo de esta apasionante narración, se habla de Leeuwenhoek y cito: “un día observó una pequeña gota de agua clara de lluvia” (Etapa de Observación). “¡En el agua de lluvia hay unos bichitos! ¡Nadan! ¡Dan vueltas! ¡Son mil veces más pequeños que cualquiera de los bichos que podemos ver a simple vista!”. Aquí, la capacidad de observación es, en sí misma, un descubrimiento pues estos seres microscópicos aún no se conocían.

En *Biología 1*, Gama (2004) menciona que “la observación es la primera etapa del método científico y sólo esta etapa pertenece al nivel empírico, porque se usan los sentidos para observar y percibir la realidad, para recoger la información. Posteriormente, ya en el plano intelectual, surgen inquietudes y se formulan preguntas relacionadas con el problema”.

Siguiendo con el primer capítulo, encuentro muy interesantes algunas de las preguntas que se hace Leeuwenhoek, por ejemplo, “¿de dónde procedían esos extraños y minúsculos

habitantes de la gota de agua? ¿Llovieron del cielo? ¿Treparon, sin ser vistos, desde el suelo al tiesto? ¿Los habrá creado Dios, de la nada, a su capricho?”, aunque, como dice Alonso (2004), “con frecuencia se dice que un problema es una pregunta relativa al objeto de estudio; sin embargo, no es algo tan simple. Plantear un problema implica formularse una serie de reflexiones acerca del propósito de la investigación, del campo problemático en que se inscribe el fenómeno a estudiar; de los recursos materiales disponibles, de la capacidad y habilidad del investigador y de las necesidades que los resultados de la investigación podrán satisfacer”.

El planteamiento del problema constituye, según algunos autores, la segunda etapa del método científico experimental y, según Alonso (2004), “esta parte es fundamental y de su correcta formulación depende en gran medida la generación del nuevo conocimiento”. Gama (2004) menciona que el problema “deberá formularse de manera clara, con la mayor precisión posible y, generalmente, en forma interrogativa”. Esto se aprecia claramente cuando Leeuwenhoek formula algunas preguntas a partir de la observación de la gota de agua de lluvia.



GUILIAN FREMAUX

Claro está que, una vez formulada la pregunta, se hace necesario elaborar “una respuesta tentativa, comprobable, para resolver el problema planteado” (Gama, 2004), lo cual constituye otra de las etapas del método científico experimental denominada “Planteamiento de una hipótesis”. Alonso menciona que “desde el momento en el que se plantea el problema, con toda seguridad el investigador ya ha enunciado varias suposiciones que, de acuerdo con el marco teórico, formulará después como hipótesis” y Gama (2004) advierte que “la elaboración de la hipótesis es un paso fundamental para que se pueda llevar a cabo la investigación, pero si se presentara el caso de que la hipótesis elegida no fuera la correcta, sería necesario elaborar una nueva y reiniciar todo el proceso”.

En el texto que nos ocupa, se menciona que “Leeuwenhoek creía en Dios con el mismo fervor que cualquier holandés del siglo XVII; siempre mencionaba a Dios como el Creador del Universo, y no sólo creía en él, sino que lo admiraba desde el fondo de su corazón. ¡Era tan grande, que sabía modelar con sumo primor las alas de las abejas! Pero, al mismo tiempo, Leeuwenhoek era también materialista; su buen sentido le indicaba que la vida procede de la vida. Su fe sincera le decía que Dios había creado todos los seres vivientes en seis días, iniciando un proceso, para luego descansar y dedicarse a recompensar a los buenos observadores, castigando a los chapuceros y charlatanes. Descartó como improbable la posibilidad de que aquellos animalitos cayeran del cielo. ¡Cierto era que Dios no podía hacer surgir de la nada a los animalitos que había encontrado en el tiesto! Sólo había una forma de dilucidar esta cuestión... experimentando”.

La experimentación es precisamente, otra de las etapas del método científico experimental. Gama (2004) menciona que “el propósito del experimento es verificar los enunciados hipotéticos, aunque no se puedan verificar en su totalidad”, y Alonso (2004) advierte que “en el método experimental se ha de elaborar un diseño experimental, que no es otra cosa que un



SOCIALCUT

plan de trabajo donde estarán considerados los materiales e instrumentos necesarios; definidas las variables independiente o experimental y dependiente, que cambiará como consecuencia de la primera; reconocidas las constantes, las cuales serán todas las condiciones que permanecerán sin cambio en todas las pruebas por realizar; establecidas las pruebas testigo o blanco del experimento, que serán las repeticiones del fenómeno sin variables y sin las cuales el experimento no sería válido, pues ellas permiten contar con un punto de comparación con el cual medir las pruebas experimentales”.

El experimento que realizó Leeuwenhoek para comprobar su hipótesis consistió en lo siguiente: “lavó cuidadosamente un vaso, lo secó y lo puso debajo del canalón del tejado; tomó una gotita en uno de sus tubos capilares y corrió a examinarla bajo el microscopio... ¡Sí! Allí se encontraban nadando unos cuantos bichejos... ‘¡Existen hasta en el agua de lluvia reciente!’ Pero, en realidad, no había probado nada, pues quizá vivieran en el canalón, y el agua les arrastrara... Entonces tomó un plato grande de porcelana, ‘esmaltado de azul en el interior’, lo limpió esmeradamente y,



THOUGHT CATALOG

saliendo a la lluvia, lo colocó encima de un gran cajón, cerciorándose de que las gotas de lluvia no salpicaran lodo dentro del plato; tiró la primera agua para que la limpieza del recipiente fuera absoluta, y después recogió en sus delgados tubitos unas gotas, regresando a su laboratorio... 'Lo he demostrado. Esta agua no contiene ni un solo bicho. ¡No caen del cielo!'. Esa fue la conclusión a la que llegó Leeuwenhoek, después de realizar su experimento.

La última etapa del método científico experimental es la conclusión aunque, desde luego, es posible establecer teorías o leyes científicas posteriormente. Según Alonso (2004), las conclusiones "son las inferencias, deducciones, conexiones con otros fenómenos, extrapolaciones derivadas de la interpretación realizada a partir de los resultados". Una vez elaboradas, se pueda redactar un informe o reporte de la investigación.

Conclusiones

Con este ejemplo, propongo la lectura de *Cazadores de microbios* para ilustrar, enseñar, identificar y descubrir este método -y sus etapas-

con los estudiantes. Se trata, sin duda, de una narración amena e interesante, que resulta bastante didáctica para acercar a los estudiantes a la vida y obra de diversos científicos que contribuyeron, con sus experimentos, al avance científico, así como al mejoramiento de la sociedad. En ese sentido, la utilización del libro en mención puede ayudar a enriquecer la formación académica de los estudiantes. ©

Fuentes de consulta

1. Alonso, Eréndira, 2004. *Biología. Un enfoque integrador*. McGrawHill-Ciencias. 2a. Ed. México. 279 pp.
2. Arana, Federico, 1998. *Método experimental para principiantes*. Joaquín Mortiz. 3a. Ed. Y 4a reimpresión. México. 77 pp.
3. De Kruif, Paul, 1992. *Cazadores de microbios*. Editores Mexicanos Unidos. 8a. Ed. Y 4a. Reimpresión. México. 403 pp.
4. Hernández Monje, Froylan; Monarca Bahena Andrea Kahulani y Oviedo Herrera Cinthya Dolores (2014). *La falta de lectura en los alumnos de tercer semestre del Colegio de Bachilleres Plantel 01 turno matutino*. XXIV Congreso de Investigación CUAM ACMOR
5. Gama Fuertes, María de los Ángeles, 2004. *Biología 1. Biogénesis y microorganismos*. Pearson-Educación. 2a. Ed. México. 226 pp.

Comprender es difundir:

LA IMPORTANCIA PARA EL ESTUDIANTE DE
COMPRENDER LO QUE SE LEE

Plumas invitadas

Practicante profesional desde hace 6 meses
en CCH Vallejo. Impartiendo talleres
extracurriculares.
elmeserooflife@gmail.com

Jorge Luis Orozco Islas



Resumen

En este artículo, se trata la importancia de comprender lo que se lee, ya que una verdadera comprensión lectora no sólo implica entender bien un texto escrito, implica el contacto del lector con una realidad construida, de la que es producto el texto que en determinado momento se lee, que le brindará símbolos y significados para volverlo un sujeto partícipe de la construcción social de la realidad, mediante la difusión y creación de conocimiento.

La lectura es un hábito de mucha importancia para los estudiantes de todos los niveles educativos y también lo es para cualquier persona, ya que mediante la lectura se estimulan habilidades cognitivas que facilitan el pensamiento crítico y la imaginación. Como diría Wong (2008) “leer involucra percibir con la vista los signos grabados o escritos, que también determina la comprensión” y por lo tanto “la escritura influye en el desarrollo del pensamiento”.

La escritura y la literatura, además de ser una forma de comunicación social, son un registro del conocimiento que se ha generado en ese proceso que los sociólogos denominan “la

construcción social de la realidad”. La escritura (literaria, científica o casual) es un medio por el cual se recogen experiencias para ser entregadas a un público que funcionará como intérprete y con el cual se busca mantener una conversación (Gadamer, 2003).

La escritura por lo tanto es un reflejo de la realidad social. Por realidad social, estamos hablando de:

La suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como los experimenta el pensamiento del sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción. Es el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que todos hemos nacido, dentro del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos (Schutz, 2003).

Por lo tanto, dentro de cualquier tipo de escritura y textos, vamos a encontrar a la realidad representada en una serie de símbolos expresados a través del lenguaje, que servirán al lector como esquemas clasificadores, según él *comprenda*, estará objetivando y reteniendo las experiencias del autor, y estará participando en la construcción de conocimiento (Henríquez, 2002).

Aquí se encuentra el primer reto de la promoción de la lectura, para cualquier persona y para el estudiante de bachillerato. Tanto en el sistema escolarizado como en la vida cotidiana de los mexicanos, el nivel de alfabetización, deserción escolar, número de profesionales titulados, etc. señala como principal problema la *ausencia* de la acción lectora. Aunque el analfabetismo se ha reducido al 8.35% en 2005 (Rodríguez, 2007) la mayoría no puede comprender y usar funcionalmente el lenguaje escrito.

Esto dificulta aún más la promoción de la lectura, pues si no se comprende la importancia de la acción en sí, la lectura no parece atractiva, entonces los motivos de leer dejan de ser la curiosidad y el interés ocioso, dejando paso a la obligación, (generalmente institucional) de leer.



GUILIAN FREMAUX

Como diría Gadamer (2003) “comprender es ponerse de acuerdo sobre algo”; además, el medio para comprender cualquier cosa es mediante el lenguaje, y la forma de mediar a través del lenguaje es a través de una *conversación*, o sea, “el círculo dialéctico entre pregunta y respuesta” (Gadamer, 2003). El acto de la comprensión no es vivir las experiencias del otro, es *ponerse de acuerdo* con la otra parte de la conversación, es decir, *interpretar*. Leer (y comprender) por lo tanto es percibir símbolos, para atribuirles un significado, de este modo, “los alumnos que no pueden comprender lo que es leer, no pueden construir de forma autónoma su conocimiento” (Carillo, 2017).

La lectura conlleva lo que Gadamer (2003) denomina “conversación hermenéutica”, la cual se produce cuando hay una interpretación de los símbolos que nos ofrece el texto, pero para una correcta interpretación del texto, “hay que tener estructuras preconcebidas de información”. Esto lleva otro problema dentro de la comprensión, pues esas estructuras preconcebidas que nos ayuden a entender el lenguaje de textos más especializados y con un nivel de abstracción mayor se conoce por el término de capital cultural.

El capital cultural es un concepto utilizado por el sociólogo Pierre Bourdieu (1987), se refiere a los bienes materiales de índole cultural, y está estrechamente vinculado con el capital económico, que se refleja en un nivel socio económico alto, el cual permite el acceso a estos bienes de índole cultural, al poder comprarlos o dedicarles el tiempo suficiente; como lo es en el caso de la lectura, una persona que trabaja 12 horas diarias no tiene el mismo tiempo para leer que alguien que trabaja 6 nada más. La comprensión lectora entonces se ve condicionada a estructuras sociales específicas, dentro de las cuales se encuentra la escuela.

Es un problema común que, en la escuela, los alumnos se ven obligados a leer cosas que no les gustan o para las cuales no tienen el capital cultural, por ejemplo, textos filosóficos o de científicos sociales, esto dificulta que se lleve a cabo la conversación con el texto

(hermenéutica), pues “toda conversación, implica el presupuesto de que sus miembros hablan la misma lengua”. La institución escolar tiene una responsabilidad muy grande respecto a lo que los jóvenes comprenden pues es una institución democratizadora de primer orden.

En conclusión, la importancia de que se estimule cada vez la comprensión lectora y no sólo su acción es sumamente relevante, ya que cuando el alumno interpreta realmente produce conocimiento, pues está interiorizando una realidad ya construida a través de textos, y lo mezcla con sus conocimientos individuales de la realidad, lo que lo vuelve un agente reproductor del proceso de construcción social de la realidad. ☺

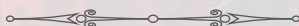
Fuentes de consulta

1. Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural*. *Sociológica*, 11 - 17.
2. Carillo, M. V. (2017). *La lectura y su importancia en la adolescencia*. *Boletín Científico UAEH*, 1 - 5.
3. Gadamer, H. (2003). El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. En J. Mardones, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales* (pág. 179). México: Ediciones Coyoacán.
4. Henríquez, R. Y. (2002). *La construcción social de la realidad: la posición de Peter Berger y Thomas Luckmann*. México: FCE.
5. Rodríguez, M. d. (2007). La promoción de la lectura en México. *Infodiversidad No. 11*, 11 - 40.
6. Schutz, A. (2003). Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales. En J. M. Mardones, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales* (pág. 166). México: Ediciones Coyoacán.
7. Wong, O. (2008). El placer del ocio: la importancia de la lectura en la vida cotidiana. *Acalán*, 2 - 4.

El animal

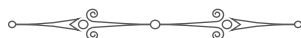
Cohabito con un oscuro animal
Lo que hago de día, de noche me lo come
Lo que hago de noche, de día me lo come
Lo único que no me come es la memoria. Se encarniza en
palpar hasta el más chico de mis errores y mis miedos
No lo dejo dormir
Soy su oscuro animal

Juan Gelman





CULTURA



El sueño del Tecuas / Carlos Pérez Bazán

Pantagruel: el capítulo perdido / Roberto de la Garza

Cultura



El sueño del Tecuas

Carlos Pérez Bazán, licenciado en literatura dramática y teatro, por la FFyL UNAM. Maestro en letras mexicanas por la misma facultad. Profesor de asignatura con 20 años de experiencia impartiendo las materias de TLRIID I-IV, y análisis de textos literarios I-II. Ha colaborado en eventos académicos relacionado con las manifestaciones artísticas populares. Ha participado en la publicación de libros y revistas, así como en diversos grupos de trabajo académicos. Dirige un proyecto editorial, especializado en literatura gótica Siglo XIX. Actualmente inicia un proyecto editorial que analiza la repercusión de los procesos históricos en la producción literaria mexicana del Siglo XIX.
carloskuei@yahoo.com.mx

Carlos Pérez Bazán



PATRICK HENDRY

Así es nuestra esencia...sin mucha ciencia

Estaba tratando de hacer mi tarea sin que pudiera concentrarme en ella por más que me esforzaba, nos encontrábamos en pleno verano y hacía mucho calor; seguramente sabes, que cuando hace calor y tienes que hacer la tarea bien pronto te fastidias y te dan ganas de dormir, o hacer cualquier otra cosa que no sea, la tarea. Eso merito era lo que me sucedía, además, por si fuera poco el sonido de una televisión llegaba hasta donde yo estaba ¿Qué crees que estaban pasando? ¡Futbol! A mí nunca me ha gustado el futbol, pero esa noche se jugaban los octavos de final del torneo de verano, así que parecía que el juego estaba muy emocionante ¡Y yo tenía que hacer la tarea!

Refunfuñando por el ruido de la calle, cerré puertas y ventanas aunque el calor me sofocara, me puse unos tapones en los oídos con el migajón de un bolillo y volví a hundir las narices en la lectura.

—*“Lo real no desaparece en la ilusión, es la ilusión la que desaparece en la realidad integral”*— decía el libro, ¡pues sí, en este mundo tan raro ya nomás de puras ilusiones vivimos! —dice mi madre— lo que antes sabíamos que era leche, ahora ya no sabemos que es. ¡Imagínate, existe la cerveza sin alcohol, el azúcar sin calorías, la leche deslactosada, al rato vamos a pedir agua deshidratada, o vamos a nacer humanos deshumanizados!

Me quedé pensando en eso, y sin darme cuenta fueron llegando recuerdos de cuando era niño, ¡Que tiempos... me cae...parece que lo estuviera viendo...!

Habría tenido como seis años entonces, vivía con mis padres en la casa de mis abuelos. Justo enfrente, del otro lado de la calle había una carnicería, *El torito de oro*, flanqueda por la huevería Meléndez y la tortillería. A un lado de la casa estaba el mercado y del otro, un terreno baldío que un grupo de gente siniestra convirtió en vecindad. A ese lugar llegó a vivir la familia del *Tecuas*, un niño desnutrido que aparentaba tener mi misma edad. Con él jugaba por las tardes, a sacar monedas de un cuadro pintado en la banquetta pegándoles con el tacón de un zapato viejo, ahí empecé a conocerlo.

No supe porqué le decían *Tecuas*, ni cómo se llamaba, no se si era mi amigo o solamente alguien con quien jugaba, lo único que sabía era que junto con sus padres, formaban una familia muy curiosa.

El papá, don Lupe, era un hombre de huesos anchos y carnes pellejudas, poco pelo en la cabeza y una panza que le tapaba la hebilla del pantalón, muy moreno, los dientes sucios encasquillados en oro, nalguisumido y con una joroba bien ganada en el oficio de tablajero. Le gustaba molestar a todas las mujeres que veía, jóvenes o viejas, feas o bonitas, y aunque se las daba de muy muy, corría el chisme de que nomás nada de nada. Seguramente sus vicios, que no eran pocos ni baratos, lo dejaron seco, y yo creo que doña Inés tuvo que ver en eso por que así, la señora estaba segura de poder controlarlo. Ambos esposos parecían costeños, — ¡*Por ai de Catemaco! ¡Veracruz!*



¡pues sí, en este mundo tan raro ya nomás de puras ilusiones vivimos!





PATRICK HENDRY

— Le oí decir a alguien. Ella daba repugnancia nomás de verla, de baja estatura, muy delgada y de caderas anchas, su color moreno oscuro brillaba por la grasa que le brotaba de la piel, y cuando la veía metida en la carnicería de su esposo, me parecía que se untaba con el cebo de los animales que ahí destazaban. El cabello rizado, lo amarraba en un mal chongo detrás de la cabeza, y para completar el cuadro un par de eternas chancas que calzaban sus pies cuarteados.

Sin embargo, *algo* tenía aquella mujer que atraía la mirada de las gentes, especialmente de los hombres.

Aparecieron en la vecindad un buen día y comenzaron a trabajar en *El torito de oro*, por la mañana vendían carne, chicharrón, manteca y quesadillas; por la tarde bajaban la cortina del local a la mitad y se convertía en cenaduría, donde la señora ambientaba con la música de una vieja sinfonola y despachaba cerveza a los clientes. Nunca vi más, pero un día mi amigo Manuel me contó que él había visto cuando un señor se encontraba bebiendo en el lugar, mientras doña Inés le hacía *cosas*, y don Lupe nomás haciéndose disimulado.

— ¡No manches!— Decíamos — ¡Y el *Tecuas* lo ve todo! —

Pichicuás y cupertino se pusieron con canicas a jugar

Canijo *Tecuas*, anda siempre como espantado, sus jefes no le hacen mucho caso que digamos, en cambio, pasa el papá a su lado y ¡Zape! Ai te va el manotazo en la cabeza

—¡Órale chamaco, póngase a hacer algo!

Su mamá lo ve todo y se ríe, él queda más desconcertado que antes ¿Hacer algo...? ¿Qué? Yo creo que el *Tecuas* se siente solo y por eso va a la escuela, con sus ojos saltones, su eterno moco, sus jotes en la cara y en las manos, con menos de medio uniforme, las bolsas del pantalón llenas de canicas y un puñado de los nuevos “tazos tridimensionales”.

Todo quiere saber el *Tecuas*, pero luego se pasa de menso, se queda viendo una estampa mucho tiempo, y luego pregunta que cómo le hacen para que se vea como si fuera de verdad lo que hay dentro

—¿Son hologramas, amigo! ¿Pues qué no sabes?

No, no sabe porque es un niño, por eso se asoma para verla por detrás, la raspa con una navajita que siempre trae consigo y termina rompiéndola. No entiende nada, pero le gustan y tiene muchas, para jugar y ganar más.

¡Híjole, *Tecuas*! ¿Cómo explicarte? A veces tenemos ilusiones que nos gustan mucho porque nos hacen sentir cosas bonitas, a lo mejor, que alguien llega y nos regala el juguete que queremos; o que somos muy fuertes y podemos defendernos cuando alguien nos maltrata; o que tenemos una casa bonita donde mamá y papá están con nosotros y nos cuidan; o que juegan con nosotros hasta que nos cansamos; o a lo mejor...

Pero luego vemos las cosas que de verdad nos rodean y muchas de ellas nos parecen feas, es como si despertáramos de un sueño donde todo es como queremos. Entonces queremos regresarnos a la ilusión, alejarnos de la realidad, queremos que alguien solucione nuestra fea y aburrida existencia. A ti mismo ¿Qué otra cosa te queda hacer, si no distraerte con tus estampas? Es más, ahora que salieron las taparrosas con fotos del hombre araña, de seguro vas a querer juntarlas también. Te conozco mosco, te conozco...

de cabellos de oro, labios de rubí...

Un día, en el recreo de la escuela, por casualidad el *Tecuas* se encuentra de frente con Alicia Cancino, una niña muy bonita que vive del otro lado de la colonia, siempre limpiecita y bien peinada. Él está enamorado de ella pero no se atreve ni a hablarle porque piensa que ella debe ser muy presumida, pero ese día finge no mirarla, sus ojos se clavan en el juguete que cuelga del cuello amado

—¡Ah! ¡Oye, qué chido está tu d'ese! ¿Qué es, eh?

—¿Este? Es un tamagochi, me lo trajeron los santos reyes hace un chorro de tiempo

—¿Y pa' qué sirve? ¿Qué hace? ¿Me lo dejas ver?

—¡Pero no lo agarres! Mira, es una mascota, ¿Ya ves? Ahorita está dormido pero luego se despierta y quiere comer, o jugar, según...

—¡¿Ah?! ¿Y cómo le haces? o ¿qué?

—Fácil, mira, con este botón yo le puedo dar su comida, ... -pero el *Tecuas* no la escucha porque se queda mirando los ojos de la niña- ...o



*¡Híjole Tecuas!
¿Cómo explicarte?
A veces tenemos
ilusiones que nos
gustan*



ponerlo a leer, o lo que quiera ¿Qué nunca has tenido uno?

—¿Eh? ¡No!

—Uy, pues a mí ya hasta me trajeron otro mejor, pero no te lo voy a prestar. Y mejor ya me voy, porque mis amigas me están viendo. Adiós

Y la mira cómo se aleja, sintiendo que flota al recordar el aroma de la niña y su tierna voz hablándole a él, solamente a él...

Era un gran pueblo magnético, con nopales automáticos...

De pronto sentí un retortijón de hambre, quité la vista de lo que estaba escribiendo y miré por la ventana. Afuera estaba muy oscuro y extrañamente silencioso, no me había dado cuenta de la hora, miré el reloj, ¡las dos de la mañana! Si era tan tarde es lógico que no hubiera ruido, pero ¿Porqué no se oía ni siquiera el canto de los grillos, o los ladridos de los perros en la calle? Me levanté para asomarme a la ventana, tanto silencio me parecía sospechoso, afuera pasó un coche sin hacer ruido mientras un perro ladraba desde la azotea donde sus dueños lo tenían olvidado. Sentí la presencia de alguien en la misma habitación y di la vuelta para encontrarme de frente con Blanca, quien movía la boca pero yo no escuchaba nada. Se acercó a mí, y tiró de los tapones de migajón que tenía puestos en los oídos,

—Te pregunto que hasta que hora te vas a ir a acostar — dijo

—Pues, la verdad, no he terminado con el trabajo. Pero tú duérmete

y ya luego voy yo.

Se sirvió una taza de atole de avena para cada uno, lo tomamos y en seguida se fue a dormir. A mí se me había escapado por completo el sueño, ¡y todavía no terminaba! Así que volví a mi cuaderno para hacer mi trabajo, pero al rato ya estaba de nuevo pensando en mis recuerdos. Un día don Lupe le puso una paliza al *Tecuas*, que ¡Dios guarde la hora! Andaba borracho el señor, y se dio vuelo bonito con su hijo, luego, cuando al señor se le pasó la borrachera le entró el remordimiento por el castigo que le impuso a su hijo. La cosa fue que el *Tecuas* se había robado un juego de *Play station*, que no le servía para nada porque no tenía donde jugarlo. Viéndolo bien no era tan grave la cosa -pensaba don Lupe- en comparación con los robos que él hacía en su negocio, así que decidió hacerle un regalo a su chamaco ¡El mejor juego de video que hubiera! Lo puso en el mostrador de la carnicería para que todos los clientes lo vieran mientras llegaba el niño

— ¡Pa' que todos vean que yo sí quiero a m'hijo!

En esas estaba cuando apareció su esposa Inés con el periódico entre las manos.

*Un día don Lupe le
puso una paliza al
Tecuas, que ¡Dios
guarde la hora!*

— Mira, viejo pendejo, para que aprendas...
Al mismo tiempo le extiende el periódico y le señala un anuncio que dice:

Amarres, limpias, talismanes, devuelvo trabajos.
Practico magia negra, blanca y de todos colores
Resultados GARANTIZADOS
absoluta seriedad. Doña Inés, vidente
Tel.: 5567 08 09

¿Te imaginas? Como si se pudiera hacer contacto con Dios o con el Diablo cuando quisieras. ¡Ya parece! Marca un número y ya está —¿Con Dios? Hablo para hacerte un pedido Señor, sí, es para fulanita, te paso los datos, ¡Gracias! — Cuelga, marca otro número y ya está en otro canal —¿Diablito? ¿Cómo estás? Oye te tengo un trabajito, cosa fácil para ti. Bueno, te paso tu comisión, hasta luego.

¡Como si fuera tan fácil...!

—Ay canija vieja, ya te estás modernizando
—Pa' que veas yo si estoy al tanto de todo, no como tú...
—¿Que tienes que decir de mí? Mira nomás lo que compré para el *Tecuas*...

— ¿Y qué es eso?

—Una maquinita de esas que le gusta jugar a tu hijo, ora sí ya no va a andar en la calle haciendo sus fregaderas.

Sin que se den cuenta llega el *Tecuas* y los oye hablar, el papá lo descubre primero



HENRIKKE DUE

—Mire, lo que tengo para usted ¿eh? Pa' que vea que yo sí lo quiero
El *Tecuas* toma la caja entre las manos, abriendo tamaños ojotes...
—Ora váyase para la casa a jugar, y se cambia el uniforme...

Y el *Tecuas* sale bien emocionado, -¡Qué padre, mi papá si me quiere!;Sí me quiere! — Cruza la calle sin detenerse, mira el nombre del juego que papi puso en sus manos: *Nightmare Creatures versión 2 mix*.

— ¡Ora sí voy a ser el Zombi maldito, que se dedica a matar con su hacha asesina a todos los mostros que se le aparecen y que le quieren hacer algo malo! — decía el *Tecuas* mientras caminaba, mejor dicho flotaba hacia su casa.

Tu amada televisión, fiel compañera de tus soledades, maestra y guía, punto de unión con el universo, y desde hoy, puerta de entrada al paraíso de tus sueños. Pones tu juego y solito comienza: la calle oscura, no porque sea de noche, simplemente porque es oscura como el mal, solitaria, sabes que ahí no hay nadie vivo, lo sientes desde el principio ¡Todos están muertos! Música tenebrosa, tambos de metal quemando basura. ¡Y ya estás ahí! ¡El zombi maldito, el Zombi *Tecuas*! ¿A qué hora te convertiste en personaje? ¡Que importa! Lo que cuenta es que ahora sí ya hiciste realidad la ilusión, ya te saliste del mundo feo y aburrido que te rodea! Comienzas a caminar y encuentras a los primeros enemigos, pero ahora nadie te puede hacer nada y tú si puedes matarlos a todos para...

¡Qué importa para qué, *Tecuas*! El mundo es un juego de mentiras donde hacemos cosas que parecen otras, es así porque sí; vas a la escuela porque sí; despiertas cada día porque sí; tu papá te pega porque sí; matas monstruos porque sí; quieres matarlos porque... sí.

De pronto el zombi maldito sale del laboratorio matando enemigos, camina por los pasadizos del castillo, pasa calles, salas, escaleras, trampas. El *Tecuas* siente que sus ojos enrojecen, se cansa y se va, deja el control y el zombi asesino ahí se queda, esperando para cuando regrese porque no tiene principio ni fin. Así es la Televisión

Mira lo que se avecina, a la vuelta de la esquina...

Un día llegó el *Tecuas* a la escuela con una de sus preguntas raras, pero esa vez — Sí te pasaste de pendejo — dijeron sus amigos de sexto.

— ¿Tú crees que un espejo sigue reflejando cuando no lo ves?

—Pues claro que sigue reflejando, si no, no sería un espejo

—Pero ¿Cómo le haces para saber que es cierto?

—¡Pues viéndolo!

—Pero ¿Y si no estás ahí para verlo?

—Pues...¡No te la jales méndigo *Tecuas*! Mejor dime si trajiste el cigarro ese que fuma tu jefe

—¡Sí lo traje...!

¡Y ya estás ahí!
¡El zombi maldito,
el Zombi *Tecuas*!

—¡A ver...!

—¿Lamber? Si no es dulce mejor nos vemos a la salida y entonces...

Esa tarde el *Tecuas* regresó a su casa sospechosamente sonriente, como otras veces prendió la consola de su juego y se dispuso a disfrutar con la muerte de sus rivales. Fue entonces cuando traspasó verdaderamente el límite.

El pequeño ratón apareció en la cocina debajo de la estufa, atraído por el cochambre que la cubría. La mamá gritó al descubrirlo y saliendo de la casa ordenó al *Tecuas* que lo matara, porque a ella le daba asco. Era cerca del anochecer cuando el teléfono rojo sonó insistentemente, como presagiando el inicio del fin. Rápidamente su poderosa mano se apoderó del auricular y con la voz firme que lo caracterizaba contestó. Era el comandante en jefe quien llamaba. Pedía ayuda inmediata para repeler la amenaza de un invasor que ya tenía su sombra sobre la ciudad. Un infernal ejército de espectros espaciales se encontraba en los límites de la ciudad, y habían comenzado a desplegar su plan de ataque. Algunos de sus comandos de avanzada se habían logrado infiltrar por las calles, valiéndose de la oscuridad que ya reinaba.

Prendió su Radio de Alta Definición para captar cualquier señal extraña que apareciera en la Iper Jai Fricuenci, que era, seguramente, el medio que utilizaría el enemigo para comunicarse. De pronto la señal de alerta máxima prendió sus focos rojos, no había tiempo que perder, uno de aquellos malditos espectros se encontraba en el Banco de Alimentos que daba comida a toda la gente, cualquier atentado en este sector traería graves consecuencias para la humanidad.

Sus ojos se inyectaron por el odio que comenzaba a correr en sus venas, tomó su mazo de berilio enriquecido con aleación neutrónica, que tantas veces lo acompañara en otras aventuras, y con paso firme se presentó en el lugar de la acción.

La calle estaba oscura, no porque fuera de noche, simplemente porque era oscura como el mal que la invadía, silenciosa y extraña. A su paso encontraba tambos de metal quemando basura. Comenzó a caminar y el enemigo apareció por primera vez, silencioso, traicionero —pensó— como una sombra que se esconde. ¡Cuidado! Debes estar alerta y saber que por una extraña mutación ya no son sus cuerpos los que arrojan su sombra, sino las sombras quienes proyectan su cuerpo, estos cuerpos son sombras de una sombra. Todo es apariencia, no se dejaría engañar.

Escoge una de sus armas favoritas y se coloca sus lentes infrarrojos de visión nocturna y su decodificador XZ 32 P4 para conectarse con el pensamiento de la Máquina-monstruo invasor al que se enfrenta, avanza confiado en la respuesta de su máquina, su pensamiento se aleja al infinito de la batalla que se avecina, es una batalla tecnológica donde su ser mismo no tiene cabida.

Sorpresivamente el monstruo asoma su horrible rostro y su peligrosa cola envenenada, un rápido movimiento del mazo lo repele,

*Sus ojos se
inyectaron por
el odio que
comenzaba a
correr en
sus venas*



VIGNESH MOORTHY

pero sólo alcanza a derribar un bote de basura del que escurre un líquido verdoso de olor nauseabundo. Sigue adelante, decidido a acabar con el mal, y al dar la vuelta en una esquina, ¡Ahí está el monstruo, acorralado! El primer golpe que tira es afortunado, el monstruo lo recibe de lleno pero no se dobléga, la lucha se vuelve encarnizada, sangrienta...

Todo ha terminado, el enemigo yace vencido a sus pies. El cuerpo quieto aún conserva un poco de vida, que el *Zombi Tecuas* aprovechará para presentar al resto de los invasores, un castigo ejemplar que los desanime de hacer otro intento.

Toma una afilada lanza a la que ata una cuerda, y con ella atraviesa de lado a lado las entrañas del vencido, cuando la punta sale rasgando la piel, aparece un nuevo chorro de sangre tibia y pestilente que moja el piso. Ata la cuerda por detrás, de modo que comprime los intestinos contra la columna hasta casi trozarla, la piel de la cabeza ha sido arrancada desde el cuello, los ojos vaciados, la mortal cola cortada desde su base y puesta entre las temibles fauces. Completada la acción lo cuelga en la entrada principal para que el monstruo mayor pueda verlo cuando venga.

—¡¡Se escucha un ruido!! ¡¡El enemigo se acerca!! ¡¡Es hora de esconderse!! La puerta se abre, aparece don Lupe y...

—¡Ayyy! ¡Tecuas! ¡Hijo de la chingada! ¡Vas a ver cuando te agarre...!

¡Misión Cumplida...!

Es un buen tipo mi viejo...

Lección de sexualidad humana para el *Tecuas*, el programa escolar indica que los alumnos deben tener un primer acercamiento al aparato reproductor humano. La maestra decide que para explicar el tema sería bueno traer a clase un esquema que ilustra un corte longitudinal de los órganos referidos, primero uno y luego el otro. Así pues, trae un par de esquemas tridimensionales y los cuelga en el pizarrón, ahí están indicadas las diferentes partes de ambos aparatos reproductores, los testículos, el conducto seminal, el pene...

¡Chale! —dice el *Tecuas* a Pedro, su compañero de banca — No se llama pájaro, ni tampoco pito como le decimos ¿Ves güey? Se llama Pene... ¿eh?...Pene...

Ahí también están ilustrados los espermatozoides, y se aclara que necesitan del esperma para sobrevivir y desplazarse en su viaje de la vagina al útero, ahí esta ilustrada la vagina, el útero, donde fecundado el óvulo, se inicia la gestación de un nuevo ser humano. En esas estaban cuando suena el timbre de la escuela, terminó la clase de hoy.

El sol de mediodía brilla con toda su intensidad, los niños se apresuran a guardar sus cuadernos, en la algarabía general ya se dibujan los helados que esperan a la salida, la jícama con limón y sal, los chicharrones y las papas con "*harta salsa Valentina*", los raspados de hielo con tamarindo y chile, y más allá un par de chamacos dándose de trompadas por un pleito que no alcanzaron a resolver en el recreo. El *Tecuas* camina acompañado de su cuate Pedro, uno de los alumnos más listos del salón. Platican de lo que les acaba de explicar la maestra...

—¡Entonces los mocos entran en la vagina, ¿No, Pedro? y de ahí luego...

—¡Cuáles mocos! Se llama esperma ¿Qué no pones atención? Me cae que eres bien burro

—Pus, por eso, tú me entiendes, los 'espermás' entran en la vagina y de ahí luego nace un niño ¿no?

—¡Ándale, eso sí! Bueno ya me voy porque ai' viene mi mamá. ¡Ai' nos vidrios mañana! Y haz la tarea, porque ya no te la voy a pasar...

—¡Uy! ¡Pus ni quien te la vaya a pedir!

El *Tecuas* regresa a su casa, en su mente bullen las ideas que nacieron en clase. Al llegar se encuentra con que la puerta está cerrada por dentro. Va a la carnicería de su papá

—Oigá, 'apá está cerrada la puerta de la casa.

—Sí, tu mamá le está leyendo las cartas a una persona, espérate por aquí, no vayas a estar de fisgón

—No, 'apá

*los alumnos deben
tener un primer
acercamiento
al aparato
reproductor
humano*

El *Tecuas* se sienta en la banquetta junto a la tortillería, toma un pedazo de masa que está tirado en el suelo, y comienza a pegarle con él a las palomas que bajan para comer los granos de maíz que caen de la tolva donde se prepara el nixtamal.

— ...Entonces los espermas entran en la vagina y de ahí nacen los niños. ¡Nada de que a los niños los trae la cigüeña! ¡Ni madres, a los niños los hacen los papás y las mamás..! ¿Pero cómo le hacen?...¿Cómo se tarda mi ‘amá, de veras!... ¿Cómo se meterán los espermas en la vagina? ...porque ya estando ahí son cabrones y solitos se van mas pa’ dentro y... ¡Así nació yo! ...¡Chale, ya se tardó mucho mi ‘amá! ¿Y si voy a ver?...

De una carrera cruza la calle y llega hasta la puerta, no se ve nada, la luz del sol ilumina su cara sucia que se refleja sobre el vidrio. Va hacia la ventana del cuarto y se asoma, sus ojos y su boca se abren enormes, ahí sobre la cama, semidesnuda se encuentra su madre en cuatro patas, sus prietas nalgas se abren para dejar totalmente descubiertos los renegridos labios vaginales, que se separan para dar cabida al ‘pene’ del pinche viejo don Cecilio. Un vecino del barrio por quien el *Tecuas* siente asco desde la navidad aquella en que estaba tomando con su papá, y sin que nadie lo pudiera evitar, vomitó sobre la mesa de su mamá la cena y toda la mierda de alcohol que había tragado.

Ahora esta ahí, jalando furiosamente con una mano las greñas de su madre, y con la otra haciendo lo mismo con los flácidos senos que cuelgan desnudos. Ambos brillan de sudor y se balancean, ella gime y maldice a cada embestida del puerco que la penetra, él jala, aprieta, golpea, muerde...

— ...Entonces los espermas entran en la vagina y de ahí nacen los niños... y... ¡Así nació yo..! Pasé por la puta vagina que ahora se está cogiendo ese perro...pasé por ahí y los pinches mocos se me pegaron en la cara, por eso los traigo siempre...los mocos de quién sabe quién...

Sin darse cuenta de donde le llega, un cruel manotazo se estrella entre su oreja y su cara. Antes de que pueda saber qué pasa, una patada lo lanza contra la pared, la amenazadora figura de don Lupe se yergue frente a él despojándose del grueso cinturón con que se faja los pantalones

— ¡Te dije que **no** vinieras pa’ca, hijo de tu pinche madre...! ¡Pero ‘orita vas a ver...!

El *Tecuas* no acierta a saber nada cuando estalla el primer cuerazo cruzando su cuerpo, mira todo de color rojo y como puede se levanta,

*Ahora esta
ahí, jalando
furiosamente con
una mano las
greñas de
su madre*

por un verdadero milagro logra escapar tropezando con las cubetas y las escobas que están en los lavaderos a la entrada de la vecindad. Lo último que ve es a su padre maldiciéndolo y descargando su furia contra su madre que sale al oír el escándalo que se ha armado afuera.

Ese día no regresarás. Tecuas, corre, corre hasta que el alcohol y la droga hayan vencido la resistencia de tus padres, de tus queridos progenitores...

Los tres cochinitos ya están en la cama...

Estaba casi por amanecer cuando me fui a dormir, apenas había cerrado los ojos cuando sonó el despertador, ¡caray, qué ganas de quedarme acostadito un rato más! Pero ni modo. ¡Arriba! Me metí a bañarme y un rato después estaba listo para irme a cumplir con mis obligaciones, cuando que escucho la voz de Blanca.

— ¿A dónde vas?

— A la escuela, ¿dónde más?

— ¿Pero qué no sabes que la escuela hoy va a estar cerrada porque harán trabajos de fumigación?

— ¿Eh? ¿Qué? ¿Y hasta ahora me lo dices?

— Pero si tú mismo me lo dijiste hace un par de días!

Y sin más se volvió a meter entre las cobijas, dejándome ahí parado sin saber que hacer. —¿De modo que no hay escuela? — me dije, y un rato después ya estaba otra vez escribiendo en mi cuaderno.

La tecnología ha podido hacer cosas muy asombrosas, y todas



COLBY RAY

ellas nos permiten tener una vida más cómoda y perfecta, pero como no hay quien entienda a los humanos, esa vida perfecta nos deja más ansiosos que cuando percibíamos los defectos de la realidad. Porque entonces podíamos arreglarla con la utopía y lo imaginario de nuestras fantasías, antes nuestra felicidad estaba contenida en los sueños, ahora ya no existe esa posibilidad porque toda ilusión o utopía está creada.

—¡Pobre niño! - dijo Blanca cuando más tarde le leí el capítulo anterior - ¡Me lo estaba imaginando mientras me leías y el estómago se me hizo chiquito...!

Bueno entonces voy bien —pensé— ahora lo que sigue es que... En eso estábamos cuando se escucharon unos toquidos en la puerta, Blanca se levantó para ir a abrir. ¡Ha de ser el *Tecuas* que viene a visitarnos!

— ¡¿Quién?!

— ¡Que diga...! ¡Axel, tu sobrino! Le dije que íbamos a ver la película del Hombre araña!

Y seguí pensando en la continuación del cuento, cuando escuché la expresión de Blanca

—¡Pero mira cómo vienes...! ¿Qué te pasó, hijo?

—Nada, me enojé con el cochinito mejoral.

—¿Quién es el cochinito mejoral?

—El hermano del *pelón*, porque no me deja mis carritos donde yo los pongo

—Bueno ven para que te lave las manos...

Por un momento me sonríó y vuelvo a mi trabajo, ¿En qué me quedé? ... el *Tecuas* llega a casa de sus amigos, una joven pareja de recién casados. Pero hoy, además de su aspecto normalmente sucio llega manchado de sangre, sus mejillas mostraban surcos de haber llorado mucho, los ojos rojos y la mirada perdida, su paso era inseguro y sus palabras mal articuladas. Se asomó al interior de la casa ...

—¿Me dejas entrar? - se oyó su voz tímida.

—Si, pásate, - dice él mientras le señala - siéntate en esta silla.

—Mira cómo estás ¿qué te pasó?

—Nada, es que me regañaron.

—No, que ¡Dime qué te pasó!

—Es que desobedecí a mi apá y me pegó.

—¡Voy a traer con que curarlo! - dijo ella y se dirigió a la recámara.

—A ver mírame. ¡Andas drogado! ¿Verdad?

—Sí pero es que... yo no hice nada, me cai. Yo nomás quería

*¡Ha de ser el
Tecuas que
viene a visitarnos!*

entrar a la casa...y ai estaba mi amá... luego que llega mi jefe, y que me pega...

Regresó ella con agua, jabón y algunos medicamentos, para curarlo mientras el niño, con la voz unas veces llorosa y otras burlona, contaba lo que había sucedido. Al terminar decidieron darle algo que comer, pero antes de terminar el *Tecuas* se quedó dormido; por un momento no supieron qué hacer, finalmente decidieron arreglarle un lugar donde pudiera pasar la noche. Al día siguiente tomarían una decisión al respecto, pero ya no volvieron a saber más de él...

Use my body to keep you alive...

Pobre *Tecuas*, para él todo en su mundo es malo, no hay ilusión, ahí está hundido en el sueño de la inconsciencia que resulta de la mezcla de golpes, droga y sufrimiento. Su cuerpo infantil tenso como nervio a punto de reventar, refleja las pesadillas que pasan por tu mente dormida ¡Ah qué *Tecuas*! ¿Qué más quisieras ahora si no construir un mundo excelente que destruya el mundo real? Pero eso no se va a poder... no eres mas que un pobre niño...que sollozando se queda dormido, y dormido aumenta su dolor. Los sueños se tornan pesadillas

— ¡Tecuas, este jurado te sentencia a pasar trescientos años en la cárcel
— ¡¡¡No!!! ¡Yo no hice nada! ¡No! ¡No me lleven a la cárcel,¡¡¡Por favor...!

Las lágrimas se mezclan con los mocos, de su boca escurre baba y gritos que se pierden en la oscuridad. Nadie lo escucha, dos figuras altas lo toman de los brazos, el frío le penetra muy adentro; lo arrastran por los pasillos de la prisión donde pasará los próximos trescientos años mientras el *Tecuas* pateo y grita -¿Por qué? ¡¡Yo no hice nada!! ¡Suéltente! ¡Suéltente! ¡¡Mamá!! — Sus pies se arrastran y sus rodillas se estrellan de vez en vez contra el áspero suelo, la piel se rasga con dolor, la sangre brota, no sabe si la tibia humedad que de pronto siente son meados, o sangre, o las dos cosas.

Un fuerte tirón en los brazos lo hace caer de boca, la vista se le nubla un momento, pero una cruel mano lo obliga a seguir caminando, ve pasar muchas celdas apestosas, ocupadas por hombres sucios de mirada amenazante. Todos se acercan al verlo pasar, y entonces el *Tecuas* puede mirarlos completos: ninguno de ellos tiene ropa, solo tiras mugrosas que se amontonaban unas sobre otras para cubrir sus cuerpos; la cara negra por la mugre, sólo deja ver los ojos rojos que se asoman entre las greñas piojosas de sus dueños. *Tecuas* no cree posible que lo fuera a encerrar ahí, —¡¡No, mamá!! — y su cuerpo tiembla, cierra los ojos para no ver que su pesadilla se ha hecho realidad.

Los guardias se detienen y lo arrojan a una celda aún más oscura, al caer se hunde en un lodo viscoso y nauseabundo, con mucho esfuerzo se pone en pie y descubre que en torno a él hay cientos de ojos que



*Pobre Tecuas,
para él todo en su
mundo es malo
no hay ilusión, ahí
está hundido en
el sueño*





YANNIS PAPANASTASOPOULOS

lo miran amenazantes. Se escuchan susurros, todos hablan de él: aquellos seres lo conocen, saben quién es. No puede hacer nada para defenderse, los golpes que ha recibido lo tienen muy débil, y el miedo lo paraliza; de pronto el piso comienza a dar vueltas mientras se hunde, sin poder evitarlo el *Tecuas* se desploma y sólo siente cómo su cabeza se estrella contra el muro más cercano. Un hilillo de sangre tibia escurre por su frente y por extraña casualidad llega hasta su boca, él cree que es leche tibia y la bebe delicadamente.

La reja se abre de golpe y nuevamente aparecen las dos figuras que anteriormente lo trajeron a este lugar, lo jalen hacia afuera, el *Tecuas* apenas puede mantenerse en pie mientras sus guardianes lo arrastran por otro pasillo. Los prisioneros lo miran ahora con admiración, algunos con respeto y unos más con lástima; poco a poco se le va aclarando la vista, están a punto de salir de aquella prisión. Voltea la mirada hacia las figuras que lo llevan y el miedo nuevamente lo paraliza, son sus padres, don Lupe y doña Inés están ahí para llevarlo consigo. -¿A dónde vamos?- pregunta- No tengas miedo- le responde su madre- Acuéstate aquí, nada te va a pasar- El *Tecuas* se acuesta desconfiado, no puede hacer otra cosa, de pronto el puñal se levanta en la mano de su padre, brilla el frío acero y por una fracción de segundo puede mirar el filo y la aguzada punta. Al otro momento la muerte penetra rasgando sus costillas, el puñal se vuelve a levantar pero ya no lo espera, lo arrebató de la mano asesina y corre estrellándose contra las paredes del lugar. Ya no siente dolor, no tiene cansancio, siente su piel fría y rigidez en los brazos, en las piernas. Ya no es el *Tecuas*, es el zombi *Tecuas*,

sale del lugar apuñalando todo aquello que se le presenta. Afuera la noche es oscura como el mal, su calle es la calle del zombi Tecuas, botes de metal quemando basura mientras despiden un humo pestilente. Siente los ojos calientes como ascuas, su vecindad, la ventana donde se refleja nuevamente la cara del perro don Cecilio, un momento después un ladrillo hace estallar el vidrio en mil pedazos. Los perros ladran rabiosos, los monstruos despiertan y lo miran, cientos de ojos posan sus miradas sobre él mientras permanecen en el silencio de la oscuridad. La puerta se abre violenta -¿Quién hijos de la chingada...?- grita el monstruo mayor, y su grito penetra muy hondo en el Tecuas. Siente que los músculos se le aprietan, la respiración se le hace pequeña, para él sólo existen sus ojos calientes y la mano que aprieta el filoso puñal que momentos antes le diera muerte. Un rayo de luz plateada se apodera del patio mugroso, la figura del monstruo se levanta amenazante, por un momento el Tecuas contiene la respiración y mira cómo la aguzada punta viaja asesina en su mano. Un chorro tibio de sangre pestilente moja el piso.

Todo ha terminado, el cuerpo quieto del enemigo yace vencido a sus pies, aún conserva un poco de vida, que el *Zombi Tecuas* aprovechará para presentar al resto de los invasores, un castigo ejemplar que los desanime de hacer otro intento. Toma una afilada lanza y con ella ...



*Todo ha
terminado, el
cuerpo quieto
del enemigo yace
vencido a sus pies*



Pantagruel: el capítulo perdido

Estudió Filosofía, Geriátría y Geometría en la Universidad de Oksfor.

Hizo una maestría en Historia de la Artesanía en el Instituto Karl Marx de Washington, D.C. y un doctorado en la Real Academia de Artes Cinematográficas en su sede de los Estudios Churubusco. Ha trabajado en diferentes medios como escritor, traductor, corrector, editor, impresor, repartidor y cobrador. En 1997 la editorial Alfagüera publicó su libro de cuentos *Este no me lo trago*. En 2001 el Instituto Tecnológico de Masachutes le otorgó el doctorado honoris causa por su ensayo *Corrección a Cohen: análisis físico-químico, mineralógico y de estructura tridimensional del complemento preposicional con oración subordinada sustantiva que modifica adjetivos en la oración de predicado nominal*. En 2004 recibió el prestigioso premio literario

Juan K. Maney, de la Universidad de Tlahualilo, por su poema erótico *Cien noches con Soledad*. El texto que se presenta aquí es un capítulo de su último libro, intitulado: *Novela en el intento*.

robertodelagarza0618@yahoo.com

Roberto de la Garza



GUSTAVE DORÉ

En el verano de 1984 Francois Chevalier, joven estudiante de Historia en la Universidad de Reims, encontró en los archivos de la catedral de Metz un antiguo manuscrito en francés medio. El hallazgo llegó a oídos de Jacques Deleuze, decano de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, quien tras estudiar el documento concluyó que su autor era Francois Rabelais y que parecía ser un «capítulo perdido» de *El cuarto libro de Pantagruel*, publicado en 1552. Al siguiente año la Academia Francesa de Filología declaró que el texto debió ser escrito entre finales del siglo XV y finales del XVI, período que en efecto coincidiría con la etapa productiva de Rabelais, pero que no era posible asignarle con certeza su autoría. Ese mismo año Deleuze publicó el manuscrito íntegro en la revista literaria de la universidad y a partir de ese momento se desató una acalorada discusión académica que se escenificó en congresos, convenciones y reuniones a lo largo de cuatro continentes y casi una década. Dos bandos se conformaron casi de inmediato: por un lado los «detractores», quienes rechazaban la autoría de Rabelais, y por el otro los «legitimistas», quienes la aceptaban. Del lado de los detractores se posicionaron casi todos los teóricos literarios de Estados Unidos, los de Europa del este y, paradójicamente, los franceses, para quienes al parecer no existía nada más allá de Rabelais que lo ya conocido. Del lado de los legitimistas se colocaron Inglaterra, la mayoría de los países latinoamericanos y Rusia, que encabezaba el grupo de la mano de Anatoly Medvédev, profesor emérito de la Universidad Estatal de San Petersburgo y discípulo de Míjail Bajtín, quien en la década de los cuarenta había «rescatado» para el mundo la obra de Rabelais. Ambos bandos tenían razones de peso para sostener sus posiciones. El principal cuestionamiento de los detractores era: ¿por qué, si era un texto de Rabelais, éste nunca lo incluyó en las ediciones que se publicaron en vida de su autor? Por su parte, el principal argumento de los legitimistas –además del idioma y la datación hecha por la Academia– era «el estilo». En un artículo de la gaceta lingüística del Imperial College de Londres de mayo de 1989, el doctor J.K. Bowlin, director de la cátedra de literatura medieval, señaló que el texto era «completamente pantagruélico»; y Medvédev, en la conferencia inaugural del Congreso Internacional de Literatura llevado a cabo en Helsinki en julio de 1991, apuntó que el texto contenía «el tono escatológico, grotesco y jocoso que caracterizaba a la obra de Rabelais».

La discusión jamás se dirimió, pero a finales de los noventas ya muy pocos académicos abordaban el tema y a la vuelta del siglo estaba olvidado. A mediados de 2010, con motivo de una estancia académica para traductores en Nancy, me encontré –casualmente– con una copia que el joven Chevalier había publicado en 1986 en un periódico local. Era una especie de «actualización» al francés moderno, pero, en mi opinión, demasiado literal y por ende muy deficiente.

el tono
escatológico,
grotesco y jocoso
que caracterizaba
a la obra de
Rabelais

Más allá del debate sobre la autoría, considero que el texto tiene méritos propios y que si no es de Rabelais es de un muy buen imitador. La versión que presento a continuación es una traducción bastante «libre» de la publicación de Chevalier –que seguramente los puristas franceses no aprobarían–, pero que conserva en nuestro idioma la fuerza narrativa propia de Rabelais así como el «tono grotesco y jocoso» al que se refiriera Medvédev.

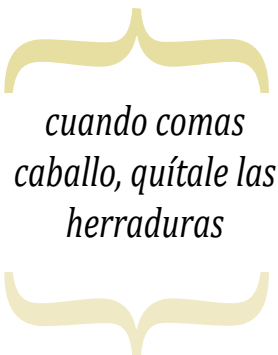
De la participación de Pantagruel en la competencia de guácaras convocada por el rey Viscerico CLIX de Mondongia.

Paseando una tarde Pantagruel por la campiña de sus dominios, repentinamente le acometió el hambre y, a modo de tentempié, se tragó un rocín que acertaba a pasar por ahí, con todo y jinete. Al poco rato empezó a sentir retortijones en la panza, y entonces recordó una de las máximas de su padre Gargantúa: «Cuando comas caballo, quítale las herraduras».

Como el malestar no menguara en toda la tarde, recién entrada la noche envió un mensajero al rey Viscerico CLIX de Mondongia, quien tenía fama de ser entendido en los asuntos de las tripas, y que si bien no era su amigo, tampoco su enemigo. El reino de Mondongia distaba 2,827.4536 leguas (aproximadamente), pero el mensajero, sin descansar en toda la jornada y con la ayuda de veloces caballos de posta, estuvo de vuelta al amanecer, cuando ya Pantagruel sentíase morir. El rey vecino le enviaba una detallada fórmula para preparar una infusión a base de mastranzo, menta, sándalo, poleo y jengibre, que Pantagruel ordenó confeccionar de inmediato. A menos de dos horas de haber bebido el brebaje se sentía bastante mejor, y a las cinco horas estaba tan achispado que le pareció que el potaje no solo le había quitado el malestar sino que le había insuflado ánimos. Consintió entonces en que la fama de Viscerico en tales menesteres –que él nunca le había acreditado– era muy merecida.

Una vez recuperado Pantagruel, el mensajero –siguiendo las instrucciones de Viscerico– le entregó una segunda carta, en la que el rey vecino le invitaba al *Certamen de la mejor guácara de Mondongia y reinos circunvecinos*. Ya Pantagruel había recibido en anteriores ocasiones tal invitación pero nunca le había concedido importancia. Ahora era diferente. Se sentía comprometido con Viscerico, que tan diligentemente lo había sacado de sus apuros intestinales. Así que, sin pensarlo mucho y mediante el mismo mensajero, envió cortés respuesta confirmando su participación.

Tres meses después, el día fijado para el inicio del certamen, desde las cuatro esquinas del mundo llegaron a la capital de Mondongia los convocados: exclusivamente gigantes distinguidos de todo el orbe. Cada uno venía acompañado de su respectivo séquito, así como de largas caravanas en las que transportaban los comestibles y bebestibles que requerirían. Pantagruel, en particular, llevó consigo



*cuando comas
caballo, quítale las
herraduras*

una ingente cantidad de bastimento, consistente en frutos del mar; que –conociéndose– le pareció lo más adecuado para la ocasión: abadejos, verdes, jibias, anguilas, truchas, atunes, cazones, camarones, barbos, albures, merluzas, lijas, langostas, arenques, besugos, sabogas, sábalos, lampreas, mújoles, sardinas, tollos, pulpos, ostras, cangrejos, congrios, salmones y hasta dos ballenas pequeñas, una fresca y otra en salmuera. La competencia se llevó a cabo en el inmenso estadio que, según la leyenda, había sido construido expresamente para ese certamen hacía muchos siglos –en la Edad de Plata– por el cíclope Tartalo. Los jueces eran tres eximios gigantes de Mondongia, entre los que se encontraba el propio rey Viscerico. Las eliminatorias duraron 83 años, nueve meses y once días, y al amanecer del décimo segundo día quedaban solo tres finalistas, Pantagruel entre ellos.

En la ronda final el estadio, que tenía capacidad para seiscientos veintiocho mil trece personas, estaba abarrotado. Los tres finalistas estaban listos y dispuestos y fueron llamados por turnos al azar. El primero fue Zurumbato, rey de Hircania, famoso por su proverbial apetito; el segundo, Matalote, natural de Mondongia y guarda de los cotos de caza reales de Viscerico, quien, además, ostentaba el título y había ganado el certamen las últimas ciento sesenta y tres veces. Aunque ambos hicieron el mejor de sus esfuerzos, sus vómitos no superaron por mucho a los que habían obrado durante las eliminatorias. Los jueces –para emitir su veredicto con la mayor precisión– se acercaban a las regurgitaciones y las revisaban con toda calma y parsimonia, tratando de determinar su nivel de asquerosidad y repugnancia, para lo cual



GUSTAVE DORÉ



GUSTAVE DORÉ

tomaban en cuenta su aspecto, olor, color, dimensiones, contenido, etc. Durante casi media hora caminaban alrededor de ellas, las veían desde todos los ángulos, las comentaban entre ellos y, al final, cada uno emitía una calificación en una escala de uno al mil que luego promediaban. Zurumbato había acumulado 943 puntos, pero Matalote le aventajaba con 975, lo cual parecía difícil de superar.

El certamen estaba en su punto álgido. La multitud, enardecida. Y los súbditos mondongios, exultantes, pues sentían el triunfo casi en la bolsa una vez más.

El último en suerte fue Pantagruel, quien se había preparado a conciencia. La noche anterior habíase atragantado con todos los frutos del mar que llevó consigo –y otros que su séquito le pudo procurar–, acompañándolos con exorbitantes cantidades de vino tinto de solera, cerveza doble, té borde y otras infusiones y zumos de frutas.

Desde que se plantó en el centro de la explanada e inició sus ejercicios de calentamiento, dejó ver que aquello aún no estaba terminado. Parecía que preparaba una guácara de leyenda. Comenzó a dar arcadas, emitir eructos y, sobre todo, a expeler sonoras, prolongadas y fétidas flatulencias cuyos efectos se dejaron sentir incluso en las más altas gradas del estadio, con lo que el gentío empezó a inquietarse.

Al fin, Pantagruel dejó ir su guácara. A intervalos regulares y durante casi dos horas su estómago se fue vaciando en una copiosa masa de desechos de color amarillo verdoso, de consistencia gelatinosa y contenido heterogéneo, en la que podían distinguirse fragmentos

sólidos de diversos tamaños y colores que, aunque no podían identificarse con certeza, a veces parecían trozos de pescado, repollos carcomidos, crustáceos mordisqueados o vísceras a medio digerir.

La masa informe se desparramó a su alrededor y se acumuló a sus pies, de modo que cuando terminó le llegaba hasta las rodillas. El público, turbado ante aquel espectáculo –más inmundito y grotesco que todo lo que se había visto hasta entonces en Mondongia–, se removía nervioso en sus asientos. Algunos empezaron a ponerse de pie y otros a salir a los pasillos.

Pantagruel, alzando los pies lo más que pudo, logró salir de su propia evacuación y se retiró a un lado para permitir a los jueces hacer su trabajo.

Por momentos aquella plasta monstruosa parecía tener vida propia. Se movía de un lado a otro y luego se inflaba y se desinflaba, con lo que daba la impresión de aumentar su volumen y después retraerse sobre sí misma. En su interior, además, se movían objetos, mas los jueces no lograron determinar si era algo vivo o si, por el contrario, era algo que estaba cobrando vida.

Todo en aquel vómito era espantoso, no obstante lo más espantoso de todo era su olor, que ascendía desde su superficie como un vapor maligno, venenoso, y que iba difundándose lentamente en todas direcciones. Al principio la muchedumbre solo logró ver la forma, tamaño, color y el extraño movimiento de aquella masa, pero cuando el olor llegó a las gradas, la inquietud se trocó en miedo. Aquel hedor no solo ofendía el olfato, sino que escaldaba las mucosas, enrojecía los ojos, provocaba las lágrimas y escocía la piel. La gente de las primeras filas comenzó a abandonar en tropel el estadio, y cuando el tufo ascendió a las gradas superiores el miedo degeneró en terror y el estadio en pleno enloqueció. Tapándose las narices y la boca, restregándose los ojos y tratando de contener la respiración, se atropellaron unos a otros, intentando frenéticamente alcanzar las salidas. Para entonces ya el terror era pánico.

Entre tanto, al nivel del piso, los jueces, más aptos, con mayor experiencia y mejor entrenados que el vulgo para enfrentar semejantes desafíos, se acercaron con semblante grave y mirada resuelta a aquel *summum* de la repugnancia, con el propósito de cumplir cabalmente su responsabilidad. Echando mano de toda su presencia de ánimo, de su fortaleza física y de la sensibilidad de sus sentidos, se introdujeron en «la materia», y cuando estaban hasta los tobillos, el propio rey Viscerico se detuvo, pareció tambalearse, empezó a dar arcadas, se inclinó hacia adelante... y se vomitó sobre la vomitada.

Los otros dos jueces que –por respeto al monarca– habían hecho supremos esfuerzos por contenerse, no tardaron ni dos segundos en imitarle. En vez de las gallardas posturas que los tres asumían cada vez que calificaban una guácara, por algunos minutos se vieron ridículos y humillados, vaciando sus propias inmundicias sobre la de Pantagruel.

*Todo en aquel
vómito era
espantoso, no
obstante lo más
espantoso de todo
era su olor*

En cuanto terminaron y pudieron acopiar fuerza suficiente, salieron corriendo del estadio y no se detuvieron hasta que alcanzaron el río y se sumergieron en sus aguas cristalinas y purificadoras...

Dos semanas más tarde Pantagruel recibió en sus aposentos dos presentes: una pequeña corona de laurel y un modesto báculo de madera que lo identificaban como vencedor de la más tradicional y antigua competencia del reino de Mondongia. Asimismo, se enteró de que el premio de cuatro mil carneros y dos mil lechones tiernos que se entregaban cada año y de por vida al ganador, no los recibiría, ya que el rey Viscerico CLIX había determinado repartirlos entre las viudas y los huérfanos de los ciento veintitrés mil diecisiete muertos que se contabilizaron aquel funesto día a consecuencia de la estampida en el estadio.

También supo, con tristeza, que el monarca había decretado la abolición definitiva del certamen.

Y así fue como –a causa de ese penoso incidente– todas las generaciones siguientes, hasta el día de hoy, nos hemos perdido de tan singular torneo que, durante siglos, hizo las delicias de chicos y grandes.



GUSTAVE DORÉ

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
Nueva época, Número 15, se terminó de
imprimir en abril de 2019 en Gráficas Mateos,
Tajín 184, Col. Narvarte, Ciudad de México
Se imprimieron 500 ejemplares.

Esta revista es un proyecto INFOCAB con
número de aprobación PB400519.

