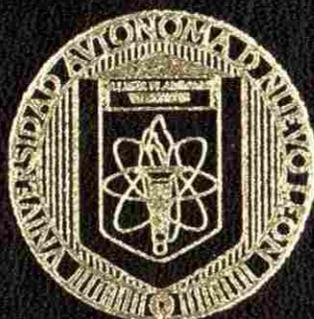


UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE ARTES VISUALES



UNA PROPUESTA TEORICO-PRACTICA PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN PREPARATORIA
A TRAVES DE LA CREACION LITERARIA

POR

DIANA SEPULVEDA GARZA

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER
EL GRADO DE MAESTRIA EN ARTES
CON ESPECIALIDAD EN EDUCACION

MARZO, 2003

TM
Z5931
FAV
2003
.S4



1020148519



UANL

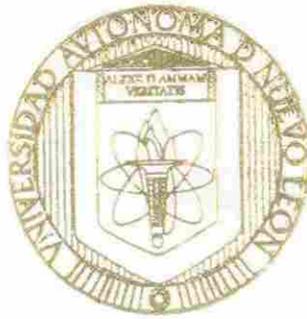
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE ARTES VISUALES



UNA PROPUESTA TEORICO-PRACTICA PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN PREPARATORIA
A TRAVES DE LA CREACION LITERARIA

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

POR

DIANA SEPULVEDA GARZA

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

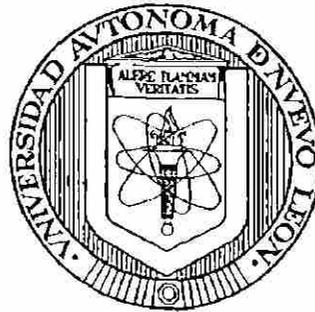
®

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER
EL GRADO DE MAESTRIA EN ARTES
CON ESPECIALIDAD EN EDUCACION

MARZO, 2003

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Facultad de Artes Visuales



**UNA PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA
DE LA LITERATURA EN PREPARATORIA A TRAVÉS
DE LA CREACIÓN LITERARIA**

UANL

Por

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

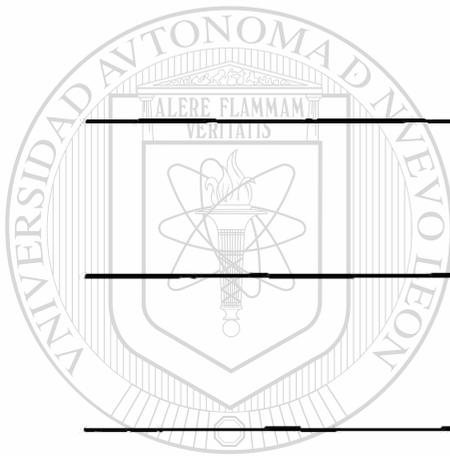
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS **DIANA SEPÚLVEDA GARZA** ®

**Como requisito parcial para obtener el grado de
MAESTRÍA EN ARTES con Especialidad en Educación**

Marzo, 2003

UNA PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA
LITERATURA EN PREPARATORIA A TRAVÉS DE LA CREACIÓN LITERARIA

APROBACIÓN DE LA TESIS:



Asesor de la Tesis

Presidente del Jurado

Secretario

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Vocal

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Mtro. Jesús Mario Lozano Alamilla

Subdirector de Posgrado de la Facultad de Artes Visuales

Agradecimientos

A Ramón Cabrera, por tolerar mi insurrección y mi ignorancia. Pero, sobre todo, por enseñarme lo que yo no sabía que buscaba.

A Griselda, porque de ella he aprendido mucho de lo que quiero enseñar, porque nunca dudó en prestar libros, consejos y ánimo para que siguiera adelante.

A la Laura V. por molestar, presionar, cuestionar y motivar a que por fin hiciera la condenada tesis.

A Irma, por creer, al igual que yo, que la enseñanza es mágica, y un placer que, a pesar de los tropiezos, no deja de existir.

A todos los maestros, buenos y malos, que me forjaron, infundiendo en mí el idealismo y la esperanza de un mundo más humano.

A mis alumnos... todos aquellos que fueron víctimas o partícipes de mis experimentos.

Gracias por ser ustedes mismos, a pesar de todo.

Dedicatoria

A la familia, de sangre y de almas, porque hacen que la vida no sea tan mala, y que estos esfuerzos mentales valgan la pena.

María y Francisco, por siempre fomentar en mi la inquietud y la curiosidad.

David, por creer que los límites no existen y por ser un divino hermano menor.

Martha, estás y sigues y seguirás a mi lado, en búsquedas intelectuales o espirituales.

Gely, porque hacer nacer el conocimiento es a veces más difícil que no tenerlo.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Tere, amores y guerras vienen y van, pero tu siempre viviéndolo todo y

compartiéndolo conmigo. DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



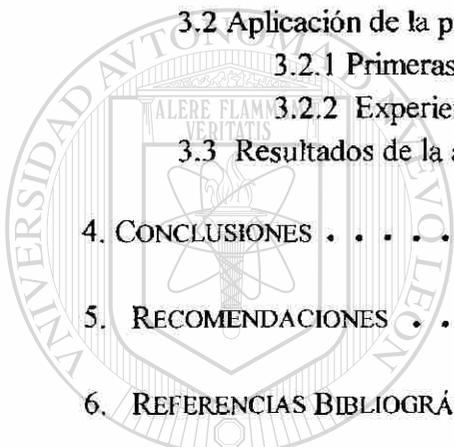
TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	I
Origen del problema	I
Aspectos del problema	III
Importancia de la propuesta	VI
Novedad	X
Principales autores y teorías	XII
Limitaciones	XVII
Objetivo	XVIII
Objeto de estudio	XVIII
Campo de indagación	XIX
Metodología de la investigación	XIX
Estructura de la tesis	XXII
1. CAPÍTULO I	1
1.1 Las tendencias pedagógicas modernas	1
1.1.2 Las características del Constructivismo	2
1.1.3 Aprendizaje Significativo	5
1.2 El Constructivismo y el aprendizaje significativo en el arte y la cultura	7
1.3 La experiencia y el arte: John Dewey	10
1.4 La experiencia estética y la responsabilidad social: Louise Rosenblatt	11
1.5 La experiencia Cossettini, la Escuela Nueva y la educación por el arte	12
1.6 Esperanza Ortega: la creación literaria en el aula	14
1.7 La enseñanza de la literatura mediante la creación: una propuesta	16
2. CAPÍTULO II	18
2.1 Los orígenes de la propuesta	19
2.2 Los objetivos de la propuesta	21
2.3 El contexto de aplicación de la propuesta	25

CAPÍTULO

PÁGINA

2.4	Los elementos de la propuesta	26
2.4.1	Apreciación subjetiva del texto como creación	27
2.4.2	Acercamiento al texto y su contexto	29
2.4.3	Análisis y crítica de las herramientas literarias	31
2.4.4	Propuesta de escritura	33
2.4.5	Respuesta personal a la creación	34
2.4.6	Evaluación y retroalimentación	37
3.	CAPÍTULO III	40
3.1	Diseño de la propuesta de escritura	40
3.2	Aplicación de la propuesta	46
3.2.1	Primeras aplicaciones y evolución	46
3.2.2	Experiencias en la aplicación	47
3.3	Resultados de la aplicación	61
4.	CONCLUSIONES	63
5.	RECOMENDACIONES	65
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
7.	APÉNDICES	75
	APÉNDICE A.- MUESTRAS DE TABLAS PARA DISEÑO INSTRUCCIONAL	76
	APÉNDICE B.- MUESTRA DE FICHAS TÉCNICAS DE ANÁLISIS	85
	APÉNDICE C.- MUESTRAS DE ESCRITURA DE ALUMNOS	87
	1. Haikus	88
	2. Versos endecasílabos	89
	3. Soliloquio	91
	4. Monólogo	93
	5. Mirada ciudadana	94
	6. La palabra no dicha	96
	7. Una utopía	97
	8. El narrador extraño	102
	9. Reescribiendo a la Celestina	104



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

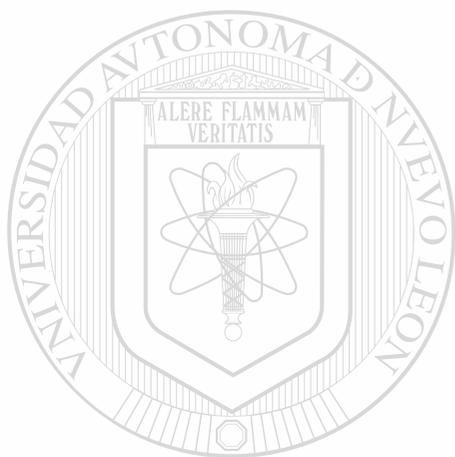
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



CAPÍTULO

PÁGINA

APÉNDICE D.- FORMATO DE LA FICHA DE REGISTRO	106
APÉNDICE E.- MUESTRAS DE FICHAS DE REGISTRO DEL MAESTRO	108
APÉNDICE F.- PROGRAMA ANALÍTICO DE LA PREPARATORIA UANL.	117
APÉNDICE G.- PROGRAMA ANALÍTICO DE LA PREPARATORIA ITESM	145



UANL

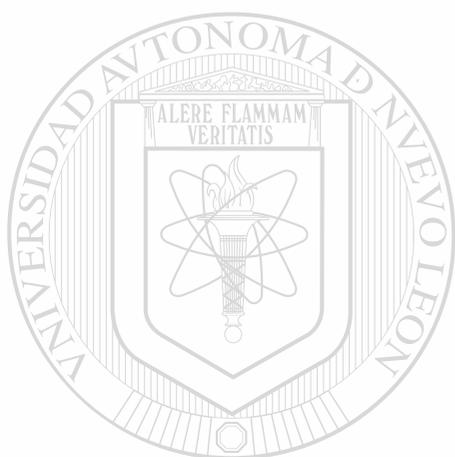
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

LISTA DE TABLAS

TABLA	PÁGINA
I. MUESTRA DE TABLAS PARA DISEÑO INSTRUCCIONAL	44
II. MUESTRA DE INSTRUCCIÓN PARA EL ALUMNO	45



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Introducción

Una propuesta teórico-práctica para la enseñanza de la literatura
a nivel preparatoria, a través de la creación

1.- Origen del problema

El problema de la enseñanza de la literatura en México, se agudiza alrededor de 1920, en el instante en que se denomina “educación artística” a la plástica, la música y el canto –entre otros, pero no a la literatura. Si lo literario no es un arte, y no es enseñable, ¿dónde queda la formación en ese rubro? La omisión implica una ruptura del concepto “arte”, puesto que si la literatura no se enseña a niveles básicos bajo dicho nombre se está gestando un problema en los futuros lectores y productores. La literatura se convierte entonces en la tierra de nadie, en una disciplina huérfana difícil de clasificar. Para 1993, a

pesar de una serie de cambios educativos y de reformas en la SEP, la educación artística seguía contemplando únicamente a la música, el canto, la plástica, la danza y el teatro

(desde la representación); dejando de lado la cuestión literaria, a la que sólo se

mencionaba tangencialmente. De esta manera, la educación básica (primaria y

secundaria) aborda lo literario desde la materia de Español, donde el énfasis radica en la cuestión preceptiva, no en la artística.

La tendencia se extiende a la educación Media Superior, donde la generalidad de los bachilleratos se enfoca en las áreas normativas de la enseñanza del lenguaje y de los cánones literarios, sin contemplar las deficiencias conceptuales que trae consigo el

alumnado. De esta ceguera pedagógica se desprende una serie de conflictos en el aprendizaje, dado que no sólo ignoran los antecedentes académicos, sino también la realidad humana de cada individuo. Así, los objetivos contemplan la adquisición de conocimientos y ciertas habilidades prácticas, pero no hablan de conocimientos individuales ni de habilidades artístico-estéticas ni mucho menos de una aplicación más personal de dichos aprendizajes. Según Agüera, “De nada sirve el programar una ‘carga’ de contenidos, si los alumnos andan perdidos en una superficie turbulenta de dudas, miedos, interrogantes, contradicciones... para los que nadie tiene un tiempo de reflexión en común que les dé la oportunidad de expresarse con espontaneidad, que será la mejor fórmula de caminar ‘abriendo’ puertas, descubriendo luces y caminos.”(35) Esta apertura se tratará más adelante, pero además de los problemas que puedan acarrear objetivos y contenidos, también existe el tratamiento de los mismos.

Aunado a un programa estéril en los enfoques artístico-sensibles, la metodología empleada puede coartar aún más el desarrollo del discente, al gestar –entre otras

consecuencias- un distanciamiento irrevocable entre el individuo y la literatura. Aunque pudiese decirse que la pérdida de la literatura no es tan grave para un joven que quizá tenga otras miras vocacionales, hay que recordar que literatura es lenguaje, y al perder su interés en ella, también pierde la experiencia expresiva y comunicativa que puede obtenerse en su lengua materna. Empero, en cuanto a la literatura, es factible que dicho distanciamiento -por un lado- predisponga al alumno a creer que la literatura es aburrida y vieja, que la literatura es historia de los libros, que la literatura es la teoría que la estudia, entre otros; por otro, que lleve al estudiante a creer que el lenguaje no le sirve para nada.

Otra consecuencia problemática de plantear objetivos y metodologías enfocados en normas y reglas, es que el tipo de habilidades desarrolladas por el alumno corresponde solamente a la memorización de tramas o datos históricos, a la repetición de teorías o interpretaciones dictadas por el maestro, y en algunos casos, a la mera síntesis de los textos. El conflicto radica en la nula preparación que dichas habilidades le otorgan al alumno para enfrentar un mundo profesional donde el pensamiento crítico juega un papel esencial, ni un mundo interior donde la aprehensión personal de la realidad es imprescindible.

De las anteriores habilidades se deriva un problema referente a la postura del alumno en el salón de clase, ya que en este modelo su papel se limita a ser un receptor de la información y de la experiencia literaria del maestro, pues no se propicia la propia. Por lo tanto, no se desarrolla su capacidad de análisis ni su sensibilidad, ni mucho menos se obtiene un aprendizaje significativo del encuentro con la literatura. Desde la perspectiva de la educación integral, lo anterior es un problema, dado que únicamente se plantea una

ganancia conceptual y no vivencial o emocional, en consecuencia el alumno deja el aula quizá con más conocimiento sobre el uso práctico del lenguaje, pero no el gozo y la participación del mismo.

2.- Aspectos del problema

El problema central mencionado con anterioridad puede presentarse en cualquier nivel educativo, tanto privado como público. Dos ejemplos notables en bachilleratos importantes de la localidad son la Preparatoria de la Universidad Autónoma de Nuevo León y la del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Ambos

programas analíticos establecen currículos afines, (Ver Apéndices F y G) pues enfatizan la importancia de la educación formal y académica de la literatura; entiéndase por esto la lectura de textos para la deducción de información y la revisión de teorías para el análisis textual. Por ejemplo, en lo tocante al análisis, en el programa de la UANL, en los cursos referentes a los textos literarios, existe una limitante, pues la mayoría de los objetivos se trazan desde la identificación de información contextual. En los casos incluidos:

- ❖ “Identificar datos relacionados con la variable religión,
- ❖ Distinguir en el texto literario los conceptos macrosociales: familia, estado, iglesia y cultura,
- ❖ Identificar en el texto literario los conceptos microsociales: raza, generación, moda, costumbres.”

Es evidente que el alumno se sujetará a una simple comprensión del entorno histórico o social de la obra. Un fenómeno parecido se encuentra en los programas del ITESM, “Desarrollar la idea de la importancia de la lectura de los clásicos, como un pasaje al

conocimiento de la historia, la filosofía y la sociedad de otras épocas y de la propia.”
 donde, una vez más el énfasis radica en el conocimiento de situaciones concretas sobre el entorno.

Peor aún, el problema se profundiza al llegar al análisis o a la expresión, pues ambos rubros se limitan a cuestiones teóricas o bien, analíticas. En lo tocante a expresión, se plantean en la UANL los siguientes objetivos:

- ❖ Expresar en forma oral y escrita la opinión acerca del contenido de cada una de las obras literarias.

- ❖ Argumente sus conclusiones personales sobre los temas, personajes y valores que contengan las lecturas.
- ❖ Expresar en forma oral y escrita las respuestas a las estrategias de lecto-escritura.
- ❖ Elaborar un comentario en forma oral y escrita donde utilice la información investigada en relación con la obra literaria.
- ❖ Escribir comentarios breves donde se presente la información histórica pertinente a las obras estudiadas y se haga una relación con la circunstancia actual del alumno.

Cada uno de éstos proviene de distintos niveles del programa que se refieren a

“Aproximación al texto literario”, es notorio, de entrada, la falta de evolución en las competencias que se plantean. Fuera de eso, aunque sí se le solicita al alumno una producción, y en algunos casos ésta requiere una opinión o un comentario, puede ser poca la profundidad y por lo mismo, responder más bien a una generalización o análisis parco

sobre el tema. En general, las peticiones se refieren a representaciones que radican fuera del estudiante: las respuestas a preguntas, la información investigada, la información

histórica, etc. Por ende, dado que ambos ejes –el conocimiento y la expresión– surgen

desde afuera, es poco probable que perduren en la memoria del alumno. Así, no desarrollan el pleno potencial humano de cada estudiante.

¿De qué manera puede fomentarse el aprendizaje vivencial en el área de literatura? Éste obedece no sólo a la obtención de conocimientos (características formales de los textos y datos históricos de contexto), sino también al análisis teórico del producto literario (interpretación desde teorías) e incluso, la creación de significado, tanto

apreciativo (la elaboración de juicios de valor sobre un texto) como expresivo (la escritura de textos originales).

Por lo tanto, la presente investigación se propone ahondar en la naturaleza de dicha problemática, con el fin de sustentar una propuesta que amplíe el rango de conocimientos y habilidades que de un curso de literatura el alumno pueda derivar.

3.- Importancia de la propuesta

Para empezar, la propuesta ataca un problema que amenaza con diezmar el futuro de la literatura, pues si la enseñanza de la lengua y su literatura es sólo preceptiva y fundamentada en el rigor del cumplimiento con los cánones, conllevará únicamente a una experiencia árida y fría de la literatura, centrada en conocimientos no personalizados y alejada de las humanidades. Mientras el alumno sólo asuma el texto literario como una serie de datos y nombres sobre textos y autores, que no le involucran en lo personal, su aprendizaje será memorístico y superficial.

Cuando la literatura es una colección de textos viejos, en ocasiones de sociedades ya inexistentes, que se aborda con una metodología basada en el aprendizaje de conocimientos objetivos, puede dar pie –entre otros– a un problema actitudinal. Además, en un contexto de preparatoria, dada la tendencia rebelde y cuestionadora del alumno, lo anterior se intensifica y a la apatía se le añade el aburrimiento y el enojo. En determinado punto, la lectura fragmentada y determinada por una visión rigorista, fomenta la apatía del adolescente hacia el lenguaje y el arte literario. En fin, lo aparta de la literatura. Las investigaciones realizadas en el área a partir de los años cincuentas indican que la visión pedagógica (y por ende la estructuración de contenidos y la planeación metodológica)

que tiene el maestro es parte del problema, por lo que no puede ignorarse su función en el aula.

El maestro es potencialmente un problema dentro del salón de clases, sobre todo en una disciplina donde la postura personal determina la lectura, el análisis y la interpretación de los textos. Existen determinadas prácticas tradicionales en la enseñanza de la literatura, entre las cuales se encuentran: la lectura textual de contenido, la aproximación memorística al aprendizaje del contexto, el análisis basado en teorías rígidas donde la interpretación es la del maestro, la reducida posibilidad a un acercamiento personal y emocional al texto, entre otras. Un instructor habituado a las ya mencionadas, despojará al alumno de la experiencia única y personal que puede ser la lectura literaria. El poderío inherente en el lector que aborda un texto se pierde, y el actuar, pensar y sentir del lector son desvalorizados como insignificantes ante la tradición o ante una posible manera correcta y única de abordar el texto. Quien jamás permita que se desdibujen las jerarquías tradicionales del maestro y el alumno, sólo logrará alienar al

educando, ya que lo limitará a ser el receptor de un conocimiento y experiencia ajenos e incomprensibles por estar distantes en tiempo y espacio.

Por lo tanto, el maestro enfrenta lo que Deborah Lowenberg especifica como un problema tripartito: “El primer problema consiste en identificar el conocimiento de contenidos que es importante para la enseñanza, el segundo se refiere a comprender cómo ese conocimiento necesita sostenerse, y el tercero se centra en lo que se necesita para usar ese conocimiento en la práctica.”¹(242). He ahí que la propuesta busca responder, o por lo menos ayudar al maestro, a las preguntas de qué enseñar, cómo enseñar y lo más

importante, cómo lograr un aprendizaje significativo y una experiencia personal de la literatura.

El alumno que aprende significativamente obtendrá no sólo el conocimiento, sino también la experiencia de lo literario y así, la posibilidad de crear y construir la palabra para sí mismo, creando nuevos y personales significados. Pues la meta es un alumno que, mediante una metodología, recupere para sí mismo el poder de la palabra, de la visión mágica, simbólica o expresiva que el lenguaje implica. Brainbridge defiende esta postura, estableciendo que “los alumnos a quienes se les proporciona poder se sienten más aptos para realizar actividades en clase, se ha visto que aprenden más y tienen mayores niveles de motivación que los alumnos a quienes no se les otorga el poder.” (212) Es imprescindible que la batuta no sólo la sostenga el maestro, sino todos los miembros de la clase. Por ende se persigue una propuesta global, donde se desarrolle la adquisición del conocimiento como la plenitud de la experiencia humana en el arte.

La intención de implementar una propuesta no es sencilla, pues aunque el guía

busque cambios en los métodos y el currículo, se encontrará ante un mar de libros que prometen soluciones viables y en ocasiones contradictorias. Entre las abundantes teorías y metodologías sobre la enseñanza de la literatura, el maestro elige o recibe de su escuela opciones novedosas que a pesar de ser prometedoras quizá no se ajusten a su necesidad particular. Por lo tanto, una meta de la propuesta es ser inspiración y no regla, de una aproximación al análisis y a la escritura que sea más personal, más humana y más activa.

La acción es esencial para el texto literario, pues sin ella no existiría una trama ni personajes odiosos o entrañables. La buena enseñanza no dista tanto de lo literario, pues si el alumno no actúa, el aprendizaje se pierde en un mar de conceptos indeterminados.

Se pretende que el estudiante sea un participante activo en la propia adquisición de conocimientos y experiencias, destacando lo individual tanto en lo formal como en lo creativo. El alumno que participe en las discusiones, los análisis de aplicaciones teóricas, las interpretaciones grupales, la escritura de textos originales y la reflexión sobre el aprendizaje, aprenderá que su opinión y su vivencia del mundo son importantes para la clase y esenciales para la vida. A fin de cuentas, mediante la expresión de sus posturas, el alumno crea un significado, por lo que se le induce a vivir lo literario como parte de su personalidad y de sus necesidades cotidianas en la construcción del conocimiento.

Al mismo tiempo, la propuesta procura que ya no se perciba la literatura como un producto ajeno que nunca podrá ser parte de quien la estudia, sino que defiende a la literatura como un hecho artístico-expresivo, nacido de la necesidad del hombre por devenir más. Por lo tanto, el *aprendiz* en la actualidad, debe emprender ese mismo viaje ontológico. La presente propuesta busca motivar al alumno a que sienta la literatura como parte de sí mismo y de su cultura, para que pueda ser su propio recurso expresivo.

En los métodos tradicionales el maestro es un aparato de transmisión del conocimiento tradicional sobre los contenidos; de la misma forma, la función del texto y su contexto es el comunicar información histórica, política o social. La actual propuesta es relevante ya que propone que el alumno también sea un emisor de opiniones, de análisis y de textos; adquiriendo así una comprensión única e individual, llevando a un aprendizaje personalmente relevante. Mediante el ejercicio de dicho aprendizaje significativo, el alumno adquirirá un papel activo, en lugar de mantenerse en una posición pasiva donde no se involucra emocional ni intelectualmente. A través de dinámicas de análisis, que desarrollarán y comunicarán su pensamiento crítico, y ejercicios de

escritura, que expondrán su creatividad e interioridad, esta propuesta busca transformar la mecánica tradicional del salón de clases.

Parte del aprendizaje que busca formar a un ser humano completo, es la concepción del arte como contenido y como expresión. El cambio que se propone es el conceptuar la literatura como una experiencia, como una expresión individual que manifieste la vida interior del alumno. Al expresar sus vivencias, sus referentes personales y su necesidad creativa, la motivación aumenta, y la disposición emotiva hacia la literatura es más positiva. Además, al involucrar emocionalmente al estudiante, otro resultado es que el aprendizaje no es a corto plazo, sino que establece una huella duradera en el educando.

4.- Novedad

Hablar de novedades en un área que tiene siglos en las aulas, es quizá difícil.

Particularmente en los últimos veinte años el tema de la enseñanza de la lengua ha sido el

empeño de teóricos y prácticos, lo cual ha dado lugar a un vasto número de publicaciones –sobre todo en España– tocantes al tema. Sin embargo, las propuestas tienden a enfocarse

en puntos concretos: el desarrollo de habilidades básicas de lectoescritura, los talleres literarios, los talleres de lectura, la escritura creativa, entre otros.

El primer dejo novedoso en la propuesta es el hecho de implementar un proceso de enseñanza en el contexto regiomontano donde, como ya se había mencionado, aún se defienden en escuelas reconocidas, programas sumamente tradicionales. La inclusión de esta metodología se hace al margen de cátedras originalmente diseñadas para la mera transmisión de información y conocimientos histórico-literarios, lo cual implica un

proceso de adaptación considerable tanto por parte del alumno como del profesor.

La transformación empieza en el momento en que reconocemos la naturaleza teórico-práctica de la propuesta –que continúa hasta cierto punto la línea trazada por los catedráticos españoles, entre los cuales se encuentran Esperanza Ortega, Benigno Delmiro, y Ma. Carmen Pérez Basterra, por mencionar algunos– pero por otro, rompe con la tradición que separa el análisis de la creación. Así, el alumno regiomontano no sólo enfrentará el reto de una metodología distinta, sino también confrontará el reto de la creación, además del conocimiento de la teoría y de las herramientas analíticas que discursan sobre la materia. La propuesta es una visión electiva de distintas vertientes, pretende ser un programa envolvente que incorpore el desarrollo y la práctica de distintas y variadas habilidades. Aunque el fin último sea el potenciar la expresión individual a través del lenguaje, se desarrollan asimismo otras destrezas.

De igual modo, posee un planteamiento y una justificación basados en teorías sobre la educación por el arte y la enseñanza estética de la literatura. Esto es común en

otras metodologías, y lo es también aquí, ya que es importante mantener la validez teórica de la propuesta, para que los maestros que pudiesen aplicarlo no vean sólo la utilidad, sino también su lógica. Sin embargo, queremos enfatizar la interdependencia de lo racional y lo emocional, que comúnmente se ven separados, incluso en metodologías que defienden lo afectivo del aprendizaje.

Un punto adicional, es que propone actividades de escritura basadas en una conjunción entre el conocimiento teórico de la literatura y el saber interior (la experiencia misma de la vida). El fin de dicho punto es que el alumno aborde la creación literaria intuitiva y racionalmente. Por lo mismo, una ventaja que se propone, es la codependencia

entre el análisis y la creación, dado que deben ir unidas para desarrollar capacidades complementarias en el alumno. En un afán de estructurar las consecuencias de actividades determinadas, podemos decir que la capacidad crítica por lo tanto se determinaría mediante el análisis y el cuestionamiento del material visto, mientras que la capacidad expresiva se lograría a través de la producción literaria. Sin embargo, parte de la novedad de la propuesta es el sentido de totalidad que emerge de la experiencia de una metodología que considera al ser humano como un individuo complejo.

Con lo anterior, la propuesta también promueve un aprovechamiento de dos ejes que se consideran tradicionalmente dispares: lo intelectual y lo emocional. Al fragmentar la conciencia del individuo, las posturas tradicionales sólo logran alienar al estudiante de su faceta emotiva y perceptual. Mediante la incorporación de ambos ejes, la propuesta busca formar un ser humano íntegro, consciente de su potencialidad humana en ambos aspectos que en realidad son uno.

Finalmente, la novedad que pretende esta investigación teórico-práctica es el tomar el conocimiento académico previo del estudiante y *rehacerlo*. Un alumno que experimenta nuestra metodología ya no deberá conformarse con catalogar textos en corrientes o géneros, sino que reformará su concepto de lenguaje y de literatura. Al mismo tiempo, reconstituirá la propia noción de sí mismo, en un proceso creativo de exploración interior.

5.- Principales autores y teorías

La investigación es la exploración de varios supuestos pedagógicos que funcionan como base de la propuesta, así como de los aspectos metodológicos que se deslindan de

los mismos. Se abordan por ende dos vertientes pedagógicas: el constructivismo y principalmente la educación por el arte. Sin embargo, son en realidad educadores y experiencias específicos los que darán forma a la justificación teórica de la propuesta.

En la educación por el arte se maneja una perspectiva más humana del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que no sólo se refiere a la construcción de conocimiento, sino a lo que esta construcción implica para la experiencia de la persona en su devenir cotidiano. Llevar el arte y lo sensible a un mundo desensibilizado es quizá una de las metas centrales de cualquier propuesta que gire en torno a la educación por el arte.

El primer autor, quien aparentemente propone una aproximación sencilla, es Jesualdo Sosa, con su idea de que la escuela quiere ser una verdadera vida, y no una serie de conocimientos desprovistos de razón de ser. Sustentó esta postura de raíz, sobre todo en lo concerniente al aprendizaje de la literatura, argumentando que cualquier aprendizaje debía cumplir con un criterio de “actualidad”, léase relacionarse con la vida, los intereses y la expresión personal del alumno. Ésta nace como expresión mágica y mnemónica de

un ente prehistórico que deja rastro de sí mismo en las palabras compartidas con otros; no puede tener una evolución si se convierte en estudio rígido y formal, en conocimiento frío y ajeno a la experiencia humana.

Una corriente parecida se desarrolla en el texto “La metáfora y el medio: algunas observaciones sobre el arte y la ciencia de enseñar arte”. Dado que promueve un currículo menos rígido, no necesariamente preestablecido por el maestro y fuera del alcance del alumno. Wolfgang Metzger también está de acuerdo en esto, ya que defiende de la misma manera el que las asignaturas sean menos determinadas y más indefinidas,

para que el maestro y el alumno puedan perseguir intereses particulares, logrando por lo tanto un significado más cercano a sí.

Finalmente, consideramos que el rol del maestro y la necesidad de que esta propuesta se vuelva una realidad, radica en un punto que incluye Freire: la unión de la libertad y la autoridad. Eso es un maestro, un individuo que persigue la expresión individual propia y ajena, que se asume como guía, como llave para abrir la puerta al mundo de la literatura; a fin de cuentas, una autoridad, pero no absoluta, sino abierta al cambio y al aprendizaje verdadero.

En lo tocante a la justificación de este proyecto desde la visión del alumno, las razones son muchas. De acuerdo a Mirko Basadella, la propuesta se sustenta en su pretensión de motivar la indagación y la exposición de la realidad personal del alumno.

En un curso es valiosa la exploración interior, ya que no constriñe el aprendizaje a la realidad de personas de otros tiempos y espacios, sino que amplía la mirada del educando. Para empezar, el maestro tendrá la oportunidad de conocer a su alumno como

ser humano que es, con tribulaciones, gozos, aventuras, sueños y demás. De esta forma a la vez se explorará la potencialidad creativa del mismo, al incurrir en el desarrollo del imaginario personal de cada uno.

Lo anterior se relaciona con lo que plantea la escuela de la imagen (R. Cabrera), sobre las dos visiones que deben perseguirse en la educación por el arte: la exterior y la interior. La propuesta aquí sustentada logra esto, lo primero mediante la lectura, apreciación y análisis de textos reconocidos, ya sean de la cultura propia (mexicanos en nuestro caso), como la ajena (desde hispanoamericanos hasta europeos y demás). Así el alumno logra explorar temas y perspectivas de otros como él, quienes vivieron en otro

tiempo y espacio: de tal manera enriqueciendo su concepto de cultura universal. De ahí entrarán a la exploración interior, al autoconocimiento de los temas, sentimientos y pensamientos que constituyen su vida, tanto en lo cotidiano como en lo excepcional.

Esto último es de suma importancia, ya que –como diría Jesualdo Sosa- el alumno no es un muñeco que debe llenarse con conocimiento, o un individuo al que el maestro vaya a “desasnar”, sino un individuo complejo que puede y quiere expresarse. La propuesta cree en la posibilidad de un alumno más contento, más satisfecho con lo aprendido y con los logros personales que deriven de una clase así. Diría Freire que aquella alegría y esperanza que el maestro debe engendrar en su clase, radicarán en el alumno, en el viaje textual que implicará la expresión de sus ideas y sentimientos mediante la literatura y que, eventualmente, generarán un individuo más satisfecho y feliz.

La propuesta de la enseñanza de la literatura a nivel medio a través de la creación también tiene un apoyo teórico como proceso educativo que es. Coincidimos con la

propuesta de la Escuela de la imagen, cuando sostiene que la educación debe ser un balance entre procesos y resultados, lo anterior es precisamente eso: un proceso que requiere un crecimiento intelectual y emocional. Para empezar, sí cuenta con un enriquecimiento de las fuentes “técnicomateriales”, a causa del aspecto de análisis y crítica de las herramientas literarias, que se encargan del conocimiento conceptual de las técnicas que emplea el autor en la creación de su obra. El aspecto “cotidiano y circundante” lo otorga el alumno mismo al aterrizar, mediante las técnicas aprendidas y analizadas, sus propias creaciones literarias. Es posible, como propone W. Metzger sobre la influencia de los ejemplos estéticos y retomando a W. J. Gordon sobre el maestro

como modelo, incluir materiales escritos para su apreciación estética y partir de ellos para la propia creación.

El proceso, a estas alturas del desarrollo de la propuesta, no contempla la creación de un programa especial con lecturas definidas, sino una metodología que pueda funcionar dentro de cualquier programa. Aunque esto pudiese considerarse como una limitación, puesto que el programa sigue siendo rígido y establecido, es más bien un vigilar el aspecto cultural de la educación, para no ceñirse solamente a ejemplos demasiado particulares que alejen al educando de una apreciación global de la cultura.

Finalmente, los resultados de esta propuesta son en su mayoría alentadores.

Mediante los aspectos de apreciación, análisis y crítica se generarán alumnos con una capacidad crítica más amplia, cuyo aprendizaje será por medio del material leído, pero también de aquel creado por sus propios medios. De esta forma, el aprendizaje es una combinación de conocimientos y habilidades. Como propone Jesualdo Sosa, se busca y se obtendrán alumnos más inquisidores, que cuestionan más su medio y a sí mismos, y que

por lo tanto, disfrutan del viaje del aprendizaje, sea pequeño o grande. Mediante el aspecto creativo de esta propuesta, se logrará combinar el bagaje del alumno, con sus capacidades, para lograr un significado propio mediante la creación literaria, así, a final de cuentas terminará con una producción literaria única.

Esto implica, por supuesto, el mencionado desarrollo de lo imaginal en la totalidad; dicha totalidad puede dividirse arbitrariamente en aspectos, como son el intelectual (cognoscitivo), técnico (reproductivo) y emocional (creativo). La catalogación de elementos es meramente una convención que ayude al maestro a analizar la toma de decisiones en cuanto al diseño instruccional se refiere. Con esa visión total, los alumnos

que experimentan tal método de enseñanza se esfuerzan por sacar de sí mismos aquellos significados que nunca se les habían solicitado antes, incluso hay muchos que van más allá de sus limitaciones expresivas o técnicas para entrar verdaderamente al campo de la creación literaria.

En síntesis, al contemplar de alguna u otra manera las visiones y experiencias de los autores ya mencionados, se plantea una enseñanza artística y humana, a través de la literatura.

6.- Limitaciones

La primera limitación de la propuesta es el hecho de que se centra únicamente en el nivel de preparatoria, esto obedece a la experiencia docente de quien la plantea. Sin embargo, con ciertas modificaciones y dada la flexibilidad de la propuesta, puede encajar en cualquier programa donde exista una noción de lectura de textos literarios y una concepción de teoría literaria para el análisis.

Otra limitación, es que hasta ahora sólo hemos manejado una evaluación formativa o cualitativa, dada la naturaleza de las labores a realizar. Los productos generados por los alumnos a raíz de esta propuesta pueden ser evaluados con los criterios tradicionales de corrección. Sin embargo, el aspecto personal, lo individual y emocional en cada uno de ellos sólo puede ser vivenciado por el maestro y los compañeros, y no evaluado con un número desprovisto de las consideraciones humanas.

Otra limitación, o quizá ventaja, es que la propuesta lidia con un nivel profundo de análisis y creación. No ha sido probado con alumnos que tengan dificultades de aprendizaje o graves deficiencias en la lectoescritura; sino con alumnos de bachilleratos

avanzados. Tampoco contempla soluciones o propuestas para casos especiales, como serían alumnos con problemas de comunicación, psicológicos o afectivos.

7.- Objetivo

El objetivo de la presente investigación es documentar la creación y la aplicación de una propuesta teórico-práctica de la enseñanza de la literatura, sustentándola como un medio para promover la educación integral y humana de la persona en el ámbito expresivo. Asimismo, es la labor de esta tesis el detallar los elementos de la propuesta y evaluar su aplicación en un contexto pre-universitario en Monterrey.

8.- Objeto de estudio

De entrada, el objeto de estudio es a grandes rasgos la naturaleza de la enseñanza de la literatura. Para alcanzar eso, la investigación se propone, en primera instancia, realizar un recorrido general de algunas perspectivas pedagógicas.

A la vez, nos proponemos realizar un marco teórico-práctico sobre la educación por el arte, concretamente en lo que se refiere a lengua y literatura, para analizar el desarrollo de las teorías y las experiencias previas. Por consiguiente, ahondaremos en la noción global del ser humano según la educación por el arte, así como los supuestos filosóficos y metodológicos que ésta maneja para promover el crecimiento personal.

Estudiaremos también los efectos que surten la combinación de normas analíticas y libertades expresivas en contextos referenciados bibliográficamente, para luego probarlos en nuestra propia experiencia. De tal manera nos daremos a la aplicación de nuestra metodología en diversos grupos de estudiantes en distintos niveles de bachillerato

en la preparatoria Eugenio Garza Lagüera del ITESM. Nuestro material de estudio partirá del diseño instruccional de actividades, del comportamiento estudiantil durante la aplicación de la propuesta y, finalmente, contemplará los productos escriturales de los alumnos bajo las directrices de dicha propuesta.

9.- Campo de indagación

Principalmente nos enfocaremos en el fenómeno de la enseñanza de la literatura a nivel preparatoria, con particular hincapié en la creación literaria. Los campos relacionados sobre los cuales se indagarán son: las teorías generales sobre la educación y el aprendizaje significativos; teorías sobre la enseñanza del arte o del empleo del arte como medio para la educación; teorías sobre la enseñanza de la literatura a partir de distintas vertientes y los subsecuentes aprendizajes que implican.

10.- Metodología de la investigación

A partir de la investigación se pretende analizar el efecto que producen en el alumno el empleo de una metodología que apele tanto a lo analítico, como a lo creativo. Nuestra idea a sustentar es entonces que el alumno necesita el estudio formal de la literatura para aprender los métodos creativos que se han empleado, así como también necesita el acceso a la información concreta sobre autores y épocas, pero aún más importante, necesita la experiencia del lenguaje y lo literario a través de la expresión de su propia interioridad. A través de la planeación, diseño e implementación de la propuesta esta investigación es una puesta en práctica y en reflexión de un esfuerzo didáctico.

El tipo de investigación que elegimos para trazar la indagación dentro del aula es la investigación-acción práctico-deliberativa. McKernan la clasifica así, dentro de las distintas posibilidades de la investigación-acción, porque “cede una parte de la medición y el control a cambio de interpretación humana, comunicación interactiva, deliberación, negociación y descripción detallada.”(41) Precisamente estas ganancias nos interesan, ya que es el maestro, inmerso en el día a día de los alumnos, quien es capaz de registrar y apreciar plenamente sus pequeños descubrimientos y los grandes devenires. El estudio *in situ* del maestro de confianza, más que la recopilación de datos, es capaz de mostrar y analizar el estado de la cuestión. Sobre todo, es capaz de percibir la evolución en rubros destacables y no fácilmente mensurables cuantitativamente. Así, “se busca la comprensión y la descripción, aún sacrificando una parte de la medición y la predicción.” (McKernan 27) De manera que nuestra narración de los hechos, las actitudes y los valores de los sujetos estudiados se vuelve más importante. La combinación de la percepción de la situación y la reflexión a posteriori promueve un análisis constante y por

lo tanto, una reacción que solucione las deficiencias o debilidades del diseño. Habría que insistir que el propósito de la investigación-acción es resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio. (24)

Este sistema se representa gráficamente de forma espiral, ya que es un proceso envolvente que requiere la aplicación y el análisis de los resultados de la misma, para regresar a una nueva aplicación, mejorada con base en los descubrimientos ya realizados. Consideramos que sólo así, con un método de auto-regulación, el maestro se vuelve investigador y por lo tanto, un creador consciente de sus alcances y limitaciones.

En esta investigación y aplicación, el maestro se encontró en una posición de observador participante completo, que se distingue por estar completamente involucrado con el contexto que estudia, así fuimos tanto cómplices como guías a la hora de escribir. El hecho de que el maestro les proporcione un espacio y un tiempo para la expresión lo coloca en un lugar privilegiado, ya que los alumnos se relajan y escriben libremente.

Por otro lado, para tener una referencia concreta a las experiencias, se llevó a cabo durante las experiencias la recaudación de observaciones a través de registros anecdóticos, particularmente narraciones de lo ocurrido en el aula. El investigador era entonces un miembro más del grupo, por lo cual su presencia no afectaba el comportamiento real de los sujetos, y sí proporcionaba una investigación real-espontánea, un muestreo temporal significativo y un reporte de la conducta no verbal. Dichos registros incluyeron los datos básicos de cada aplicación, y el acontecer específico de cada experiencia con la propuesta. Dichas fichas de registro tienen un formato en común, (Ver Apéndice D y E) y ayudaron a la observación participante. Al ser una instantánea de

la vida real de los estudiantes, otorgan relatos objetivos y subjetivos, lo cual agudiza la observación y, a final de cuentas, promueven una mayor comprensión. Aunque “el método es algo selectivo, ya que el investigador decide qué incidentes seleccionar a partir de la acción... son un muestreo preciso de la conducta cuando se realizan durante un periodo continuo.”(89) Esto fue de particular interés, pues debido a las exigencias de la propuesta, el alumno experimenta con distintas emociones a lo largo de la implementación.

Por otro lado, las fichas ayudaron a la segunda parte de la investigación, que es el análisis textual de los productos terminados. Lo anterior con el fin de encontrar las

particularidades de cada texto y de analizar la funcionalidad de cada aplicación, o bien, las áreas de oportunidad para mejorar el planteamiento de la propuesta. Los resultados, por ende, se obtienen tanto de la observación como del análisis. Este último se hizo a partir de un estilo ecléctico de análisis textual, involucrando tanto una perspectiva hermenéutica como semántica, dada la carga de significación que acarrea la producción escrita de cada individuo.

Fuera de los mecanismos de producción y sus productos en el aula, también fue necesario incorporar a la metodología un análisis crítico de las teorías pedagógicas que predominan en el contexto educativo actualmente. Dado que lo consideramos importante por el fin principalmente reflexivo que implicó en nuestra labor, misma razón por la cual decidimos incluir algunos puntos de interés en esta tesis. El maestro que diseña métodos de instrucción “viene” de algún lado, ya sea por sus propias experiencias de aprendizaje o por la instrucción que recibió en temas pedagógicos. Por lo mismo, nos pareció relevante en la metodología de nuestra tesis revisar los supuestos pedagógicos actuales y tomar una

decisión consciente sobre el uso o el desuso de alguna.

11.- Estructura de la tesis

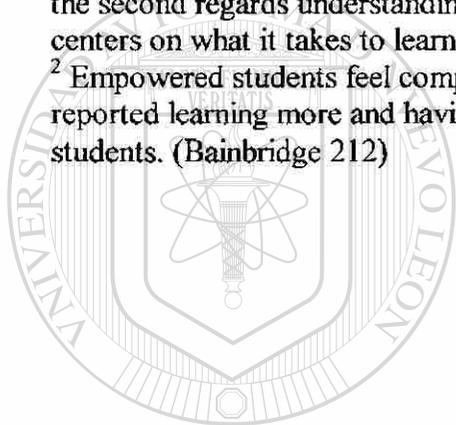
La presente tesis cuenta con tres capítulos, cada uno destinado a objetivos distintos. El Capítulo I presenta a grandes rasgos una serie de perspectivas sobre la educación, particularmente aborda la educación por el arte, mediante la presentación de casos documentados en América Latina y en Norteamérica. El Capítulo II, por su parte, tiene como función el detallar la propuesta que esta tesis defiende como solución al problema de la enseñanza de la literatura a nivel de bachillerato, así como proporcionar

una justificación teórica de la misma. El Capítulo III tiene como meta el detallar el diseño de actividades para la propuesta, además de documentar y analizar la aplicación y los resultados de la misma.

NOTA: Para agilizar la lectura, decidimos traducir las citas al español, y dejarlas en el idioma original en las notas a pié de página, para cualquier referencia.

¹ The first problem concerns identifying the content knowledge that matters for teaching, the second regards understanding how such knowledge needs to be held, and the third centers on what it takes to learn to use such knowledge in practice. (Lowenberg 242)

² Empowered students feel competent to perform in-class tasks, and empowered students reported learning more and having higher levels of motivation than unempowered students. (Bainbridge 212)



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES TEÓRICO PRÁCTICOS

1.1 Las tendencias pedagógicas modernas

La educación -profesión sutil quizá más antigua que la prostitución (pues hasta las *hetairas* debían recibir instrucción de alguien)- es una labor de difícil definición.

Dificultad que se acentúa en la actualidad, cuando a la escuela y al maestro se les exige no sólo instruir en conocimientos y habilidades, sino formar en valores y actitudes. La complejidad aumenta al tener por otro lado, una diversidad considerable en perspectivas que tratan al alumno como producto, como objeto a ser moldeado, como recipiente del conocimiento cultural, entre otras visiones. Las tendencias son variadas y en ocasiones, contradictorias, pero cualquiera pretende educar al estudiante, léase, producir un cambio, que -según la filosofía tras cada una- implique adquisición de conocimientos, prácticas, comportamientos, habilidades, valores y creencias.

Sin embargo, el *qué* se pretende no puede considerarse sin el *cómo*, ya que éste determina la permanencia y significancia de ese conocimiento adquirido. Distintas áreas del saber se han dedicado a darle respuesta a la pregunta de cómo aprende mejor el alumno, desde la psicología pasando por la ciencia de la educación hasta la neurología y demás ciencias sociales y exactas. Una de las tendencias que descansa en un amplio abanico de dichas investigaciones es el Constructivismo, dado que parte de las ciencias cognitivas, de estudios sobre la socialización y su impacto en el aprendizaje, de la

exploración psicológica de los estadios por los que pasa el estudiante al enfrentar nueva información, entre otras indagaciones. Asimismo, podría decirse que descansa en el derecho inalienable del ser humano a perseguir su visión individual y única de la realidad.

1.1.2 Las características del Constructivismo

El Constructivismo es a su vez teoría, metodología y práctica; y en muchas escuelas, aún sigue siendo un sueño lejano. En su primer aspecto, dicha teoría no es nueva, ni siquiera novedosa, pues existen algunos autores que acreditan el método socrático como constructivista, ya que el empleo de preguntas para obtener del alumno la verdad y el conocimiento es —en ambos momentos históricos— lo más importante.

Empero, teóricamente el Constructivismo no opera nada más mediante la mayéutica, hoy conocida como técnica de la pregunta, sino mediante una serie de didácticas basadas en estudios sobre la manera en la que el ser humano conoce y conserva ese conocimiento.

Por lo mismo, define el conocimiento como “temporal, un desarrollo, de carácter social, culturalmente mediado, y por lo tanto, no objetivo¹.”(Brooks v), lo cual contrasta con la manera tradicional de ver el conocimiento, que simplemente es sin posibilidad de debate. Asimismo establece su propia definición de aprendizaje, que es comprendido como “un proceso autorregulado de resolver conflictos cognitivos internos, que se vuelven evidentes a través de la experiencia concreta, el discurso colaborativo y la reflexión²”. (Brooks vii) De tal forma, que el maestro constructivista no puede estancarse en la tradición ni en la norma, sino que debe explorar otros derroteros por donde corren aguas más insospechadas y únicas.

El aspecto metodológico de esta teoría parte de la visión activa del alumno dentro del aula, pues dado que él es quien tiene que formar ese conocimiento, las actividades deben orientarse a que el alumno haga, piense, cuestione, reflexione y concluya por sí mismo. Brooks y Brooks plantean los siguientes requisitos:

“Los entornos educativos que motivan la construcción activa de significado tienen varias características:

Liberan a los estudiantes del tedio de los currículos basados en hechos y les permiten enfocarse en las grandes ideas.

Le otorgan a los estudiantes el poder de seguir áreas de interés, de formar conexiones, reformular ideas y alcanzar conclusiones únicas.

Comparten con los estudiantes el importante mensaje de que el mundo es un lugar complejo donde existen múltiples perspectivas y donde la verdad está comúnmente abierta a interpretación.

Reconocen que el aprendizaje y el proceso de valorar el aprendizaje son, en el mejor de los casos, metas elusivas y complejas que no son fácilmente encontradas³. (Brooks 21-22)

Entonces, las virtudes de dicha metodología cumplen a su vez con valores educativos tradicionales, como es la capacidad de crear conceptos y de respetar distintas visiones; pero, también admiten dos puntos de quiebre: la necesidad del alumno de sentirse importante en su propio aprendizaje al otorgarle el poder para aprender, y la libertad al maestro de sentirse cómodo con la aventura intelectual y emotiva que propicia un día de clases. Cabe destacar que ese espacio para sentir, ser libre y poseer diferentes visiones contradice la tradición educativa en cualquier área.

Una práctica constructivista “ayuda a los aprendices a interiorizar y reformar o transformar la información nueva⁴,” (Brooks y Brooks 15) donde quien aprende no sólo se refiere al estudiante, sino también, al maestro. El forjar conocimiento ya no es una labor memorística, es un afán de descubrir lo ignorado a través de lo que ya sabemos; y no se trata solamente de recopilar lo desconocido, sino de relacionarlo creativa y significativamente con lo que se es en dicho momento.

De la misma forma, establecer un solo método para ser constructivistas es un oxímoron, debido a que “La explicación constructivista acerca del aprendizaje escolar y de la enseñanza se fundamenta en algunos principios –individualización, fomento de la actividad intelectual, fomento de la autonomía, respeto a la diversidad– cuya naturaleza hace imposible delimitar un método único y exclusivo que asegure la significatividad de los aprendizajes que los alumnos realicen en el aula.” (Solé i Gallart *Construir* s. n.) Esas mismas apreciaciones hacia el alumno se aplican a la creación de técnicas y actividades, pues éstas idóneamente fomentarán lo individual, lo intelectual y lo divergente, por tomar en cuenta la unicidad de cada ser humano al que se está formando.

Razón por la cual, aunque el Constructivismo plantea una didáctica muy libre, sí establece una serie de normas sugeridas para la realización del diseño curricular e instruccional. Isabel Solé i Galart plantea el interés del alumno como punto de arranque, para lo cual deben cumplirse una serie de requisitos en la formación de la actividad:

“... para que alguien pueda encontrar sentido a lo que se propone es necesario que conozca lo que debe hacer –que tenga una idea clara de lo que se le pide y por qué se le pide-, que sienta que puede hacerlo –que se considere competente, que sienta que la propuesta es un reto que, con sus instrumentos y con la ayuda necesaria, puede abordar con garantías de éxito- y que encuentre interesante hacerlo –que la tarea en sí resulte motivante, que permita utilizar los recursos que resultan atractivos...”
(Solé i Gallart *Construir* s. n.)

Por ende, el diseñador y educador debe tomar en cuenta a su alumno, debe conocerlo, saber lo que sabe, aquello que le interesa, lo que le inquieta para generar actividades que cumplan con sus metas de aprendizaje y con la construcción de un conocimiento cada vez más complejo y variado.

Dicha construcción descansa en un concepto muy importante dentro de las ciencias pedagógicas, generado por David Ausubel hace más de un par de décadas: el

aprendizaje significativo. Éste va de la mano del Constructivismo, ya que califica de significativo (importante, relevante, trascendente y duradero) el conocimiento que se obtiene partiendo de lo que el individuo es, no de lo que se quiere que sea. Es importante tomar en cuenta el constructivismo y el aprendizaje significativo -que abordaremos a continuación- por las aportaciones que hacen en el área de la cognición, ya que independientemente de la perspectiva metodológica que se emplee, puede tomar en cuenta dichas investigaciones para mejorar la práctica docente.

1.1.3 Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo como concepto parte de un enfoque cognitivo, donde la adquisición de saberes se da gracias a una reestructuración de la interioridad del sujeto. La meta de éste es el formar nuevas conexiones y relaciones, fusionando lo viejo con lo nuevo, dirigiéndose hacia la funcionalidad de lo aprendido y hacia una memorización comprensiva.

“El aprendizaje significativo es un aprendizaje globalizado en la medida en que supone el mayor número posible de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo nuevo y lo preexistente...” (Solé i Gallart *Construir* s. n.) El alumno que aprende con conciencia de lo que hace retiene la información pero, aún más importante, la “amarra” a los conocimientos previos de formas únicas e individuales, dictadas por su bagaje cultural y sus experiencias de vida.

Así, el “Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicho atributo sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la

situación que se trate.”(Coll y Solé s. n.) Estos vínculos que el maestro ayuda a generar adquirirán mayor complejidad conforme aumente la madurez cognitiva del alumno, y las interrelaciones entre áreas se volverán más frecuentes, de manera que quien aprende se proporciona a sí mismo una comprensión más profunda y significativa de la realidad.

Mientras que el Constructivismo, según Martín Brooks, tiene enfoques particulares que se centran en el alumno como eje del binomio enseñanza-aprendizaje, marcan el énfasis no en la adquisición mimética sino en la transferencia de esquemas mentales, promueven las necesidades del estudiante como importantes dentro del aula, y contemplan y aceptan los distintos estilos de aprendizaje; éste tendrá siempre como base al aprendizaje significativo, pues de él parte la capacidad del alumno de ser él mismo y de sentirse libre para conocer más y mejor.

Al igual que existen condiciones para generar una instrucción constructivista, existen para el AS –según Coll y Solé– tres requisitos claves: la existencia de un material potencialmente significativo para el alumno, que cumpla con tener una estructura y una

presentación coherentes, claras y organizadas; que en el alumno ya radiquen los conocimientos previos pertinentes para “engancharse” al nuevo conocimiento; y que exista

una actitud favorable a la realización del aprendizaje significativo.(s. n.) El primero es responsabilidad del facilitador, quien debe asegurarse que su diseño posee esas características para captar la atención, el interés y la participación activa del alumno. El segundo descansa en el alumno y en el proceso de enseñanza al que se ha sometido con anterioridad, que en muchos casos plantea la problemática más acerba a la que se enfrenta el maestro constructivista. Por último, la actitud es cuestión de todos, tanto del maestro que necesita cambiar sus paradigmas sobre la enseñanza, como del alumno que

se aventurará a aprender de una forma distinta, que depende en gran medida, de su disposición.

1.2 El Constructivismo y el aprendizaje significativo en el arte y la cultura

Ambas teorías planteadas con anterioridad desembocan en prácticas concretas para la enseñanza de distintas disciplinas. El caso en cuestión corresponde a la literatura y al lenguaje, aspectos del quehacer humano que perduran a través de la historia de la humanidad. La enseñanza tradicional de los dos descansa en las normas y reglas que se perpetúan desde siglos atrás para llegar hasta la actualidad; corrientes, géneros, autores, consideraciones estéticas y un empleo del lenguaje que se aprende mediante la historiografía, la repetición y la memorización. Así, el cultivo de la tradición literaria ha caído en una actividad descerebrada y exenta de pasión, elementos que dotaron a las creaciones de otras épocas de la “humanidad” necesaria para que perduraran por siglos. Sin embargo, la tradición didáctica cree en una “cultura ritualizada [que es] una forma de

anestesia colectiva (aislando a los jóvenes escolares de las contradicciones sociales y políticas del mundo que los rodea...)” (Avanzini 273) pero que destaca la importancia, la solemnidad, la trascendencia y la magnitud formal de las obras y los autores del pasado.

De tal forma, en la historia de la pedagogía y particularmente la literatura, ésta se hace, “Según el modelo tradicional, muy formalista en su programa y sus métodos, la cultura no puede ser más que una suma de conocimientos.”(Avanzini 278) Esta “suma de conocimientos” es precisamente la antítesis del planteamiento moderno, conjunción de técnicas y perspectivas que ya son incapaces de dar una solución única. Por más que el aprendizaje significativo implique la fusión de saberes, también defiende la comprensión

y la vivencia personal de cada nueva adquisición. Además, desde nuestra perspectiva, el aprendizaje significativo no se refiere únicamente a la noción de Ausubel, sino a un significado más totalizante e intangible. El aprendizaje del alumno es significativo –como también lo asimilaba Jesualdo– porque el mismo se asume como creador de mundos, la acción ya no radica solamente en el texto, sino en su propia imaginación.

Según Solé i Gallart, un diseño constructivista implica el “establecer, incluso para un mismo contenido, y para una misma actividad, la posibilidad de que los alumnos actúen diferenciadamente... conduce a individualizar el proceso y a ayudar a cada alumno en la medida de sus necesidades.” (*Construir* s.n.) Así, el arte y la literatura se pueden valer de los supuestos constructivistas para la planeación curricular y el diseño de actividades; pues ¿qué hay más personal que la lectura de un texto? ¿Qué existe más diferenciado que la redacción de un pensamiento original?

Sin embargo, a pesar de que podemos encontrar incidencias entre la visión constructivista y nuestro objetivo educacional, hemos identificado también limitantes

dentro de esta tendencia. Dichos límites se vinculan con el ser emotivo que todos llevamos dentro, aún cuando esta vertiente pedagógica defiende el derecho y la individualidad del estudiante, su énfasis no está en el aprendizaje afectivo, sino solamente en los estratos cognitivos. No contempla por ejemplo, la subjetividad propia del alumno que determina tanto su aprendizaje como su comportamiento en clase. El ser humano es un ente perceptivo, comúnmente su primer encuentro con algo o alguien implica una reacción, basada en cuestiones personales y de difícil origen lógico. Es por eso que consideramos que el diseño instruccional en el constructivismo no se prepara con miras a las necesidades emocionales del alumno.

Por ejemplo, el constructivismo reconoce la individualidad y la unicidad de la persona, pero lo visualiza como un ente predecible que reaccione similarmente a un estímulo concreto de maneras distintas. Desde esa perspectiva, consideramos que aunque el constructivismo contribuye a nuestra propuesta, no es la idea central que ésta defiende una vez en contacto con los alumnos.

Fue también en el transcurso de esta investigación que nos fue posible ubicar los puntos de encuentro entre diversas teorías pedagógicas, por lo mismo consideramos necesario el incluir el breviario sobre constructivismo y aprendizaje significativo. En lo tocante a este último, fue de nuestro interés el mencionarlo por la noción de un “amarre” entre conocimientos previos y conocimientos nuevos. Es importante destacar, empero, que la visión de aprendizaje significativo que manejamos no se refiere solamente a enganchar un conocimiento previo sobre algún contenido determinado; como sería por ejemplo las nociones de lengua y literatura que los alumnos obtuvieron en previas experiencias académicas. Para nosotros, el aprendizaje significativo es el que se vincula

con un conocimiento previo interior, léase con las experiencias, sentimientos, ideas y demás elementos de la personalidad que el alumno trae consigo al salón de clases. Lo anterior implica una revisión del concepto original de Ausubel, pues no es sólo un elemento cognitivo. Así, el diseño instruccional no contemplaría solamente los contenidos, sino más importante aún, las vivencias de cada uno.

Es así que –a través de esta reivindicación de la persona– que entramos al rubro educativo que nos concierne primeramente, la educación por el arte. Dicha perspectiva es fruto del esfuerzo de educadores en distintas partes del mundo, quienes a la par de otras perspectivas pedagógicas defienden una creencia en el valor de lo emocional, de lo

interior, de la preponderancia de la identidad ante la comunidad normativa, de la valía intrínseca de la creación y el arte como medios de crecimiento total.

1.3 La experiencia y el arte: John Dewey

Para Dewey, la experiencia es un concepto clave, debido a que es un todo que engloba las múltiples aristas que constituyen al ser humano.

Así, la experiencia implica –de cierta forma– un sufrimiento o un padecimiento, pero que llevan a largo plazo a la unidad emocional. Por medio de las vivencias estéticas el hombre crece, se desarrolla intelectual y emotivamente, apropia la realidad del mundo leido y la relaciona con el mundo interior. A partir de que “La emoción es la fuerza móvil y cimentadora,”(Dewey 41) el autor defiende la experiencia estética como un recurso para el conocimiento y la creación.

El arte, la experiencia de lo artístico, el conocimiento de lo bello no pertenecen a una esfera de lo sublime e inalcanzable, sino al entorno de lo humano. Dewey argumenta:

“Si las obras de arte se colocaran directamente en un contexto humano de estimación popular, tendrían una atracción mucho más amplia de la que tienen cuando alcanzan general aceptación las teorías que ponen al arte en las alturas.” (12) En otras palabras, cuando la persona vive la experiencia del arte cercana a su experiencia, se crea un cambio en la apreciación de la misma. Pudiese decirse que engancha ese nuevo conocimiento con los viejos conocimientos que como persona lo conforman. Así, más que importar el valor sociológico y estético que determinen la teoría y los círculos de especialistas sobre la disciplina, importa el significado que una persona común y corriente, al vivenciar el arte, genera y aprehende.

1.4 La experiencia estética y la responsabilidad social: Louise Rosenblatt

Esta autora defiende una lectura humana de la literatura, léase no la literatura por la información misma, sino por la identificación con lo humano. De tal forma que lo literario no es lo elitista, sino lo atávico, es el hombre vuelto letra, por lo tanto, cualquier ser humano puede –y debe– acceder a una lectura por el arte.

Rosenblatt, partiendo de las ideas de Dewey, defiende la experiencia estética, inicialmente como un medio para la comprensión humana y ya en posteriores escritos, para la responsabilidad civil. Así, las “respuestas estéticas colocan al lector en el mundo textual, logrando que la lectura sea una experiencia vivida⁵,” (citada en Connel s. n.) y será la oportunidad que tendrá el alumno –en un contexto escolar– de indagar en otras realidades, de entender otras visiones el mundo y de ampliar su propia existencia.

En *Literatura como exploración*, Rosenblatt aborda la enseñanza de la literatura – aunque de manera general– y establece: “El estudio literario le proporciona a los

estudiantes con experiencias significativas que contribuyen a la flexibilidad mental, a nuevos *insights*, a liberarse de hábitos emocionales rígidos y a patrones de cuestionamientos que llevan a una comprensión social⁶.” (104). Entonces, si la enseñanza de la literatura se convierte en una experiencia significativa, no sólo se gana en la transmisión de todo aquello que hace al hombre humano, sino también en el crecimiento de habilidades y actitudes conducentes a una humanidad más íntegra. A fin de cuentas y retando una concepción rigorista de las disciplinas, ella propone que la lectura no es sólo sentimiento, sino el camino para la razón y la libertad individual.

La experiencia literaria es intelectual, pues a través de ella el lector conoce de gramática, de usos del lenguaje, de costumbres, de momentos históricos, de aspectos formales de la literatura, etc. Pero para Rosenblatt, esa lectura es eferente, o de contenidos; mientras que la verdadera vivencia es el involucrarse con el texto. “A través del medio de las palabras, el texto acarrea a la conciencia del lector ciertos conceptos, ciertas experiencias sensoriales, ciertas imágenes de cosas, gente, acciones y escenas. Los significados especiales y, particularmente, las asociaciones inmersas que estas palabras e imágenes tienen para el lector individual determinarán en gran parte lo que la obra le comunicará⁷.” (Rosenblatt 33) Esos referentes que el texto despierta en el lector dependerán por completo de la individualidad del mismo, empero la riqueza inherente en esa experiencia se desperdiciará si el acercamiento pedagógico depende de una lectura y una exploración que se enfoquen en la información que del texto sea derivable.

Rosenblatt, al igual que Dewey, se enfocó principalmente en la generación de ideas, y no en la producción de métodos concretos. Sin embargo, muchos otros

entusiastas de la educación han propuesto usos prácticos de las ideas expuestas anteriormente. Aunque la literatura sobre el tema abunda, los norteamericanos y los españoles tienen ya décadas intentado condensar sus visiones de los métodos descritos, es un ejemplo argentino –por la cercana hermandad en idioma y cultura– el que se citará a continuación.

1.5 La experiencia Cossettini, la Escuela Nueva y la educación por el arte

Las hermanas Olga y Leticia Cossettini en Argentina son contemporáneas de Jesualdo y de Iglesias, así como de Freinet; y esbozan en su pedagogía las ideas de la

Escuela Nueva y algunas otras tendencias cognitivas de la época. Comparte con Jesualdo la imperativa de lograr que el alumno relacione *su* mundo con su aprendizaje, que no sean elementos disociados y por ende, incompatibles para coexistir en la formación del conocimiento del individuo.

Para ambas educadoras, el alumno es “un ser expansivo que ha sabido extraer lo mejor de sí mismo,” perpetuando la idea de que el estudiante crece constantemente no sólo hacia fuera, sino también hacia adentro. Defiende la cuestión didáctica como un medio determinante para la obtención de resultados en contenidos y habilidades, plantea “cuando el medio didáctico empleado ejercita la actividad imaginativa ayudándola simplemente a crecer y a manifestarse, sabemos de cuánto es capaz el alma del niño, abierto a la emoción y a la belleza del mundo.”(citada en Prólogo viii) Es posible apreciar que Olga Cossettini tiene la misma noción de la vivencia estética que defendían con anterioridad Dewey y Rosenblatt, promoviendo la emotividad y el imaginario del niño como fuentes de aprendizaje.

De tal forma, el método que empleaba para la enseñanza del lenguaje era llamado “experiencias del lenguaje”, pues cada niño mediante su vivencia del mundo ampliaba gradual y significativamente el número y la complejidad de referentes en su forma de hablar, y por ende, de escribir. Por consiguiente, el aprendizaje no se refería a adquirir palabras ajenas a ellos, lo cual conectaría conceptualmente con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, sino a ampliar los conocimientos partiendo del entorno del niño. Este entorno es obviamente la escuela, pues ahí pasaban horas en compañía de sus maestras y generaban sus visiones del mundo. Olga misma arguye: “El niño siente que en la escuela hay algo que le pertenece y esa posesión es el estímulo que lo mueve a trabajar

por ella, inconsciente pero fecundamente.”(45) De tal forma, a partir de dicha postura, no se imponían normas áridas y ajenas a los niños, sino que los motivaban a la fabulación y la espontaneidad. El habla de los niños en su vida diaria se convertía en la escritura de trabajos, de ilustraciones, y de interpretaciones de la realidad.

Los niños que tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela con las Cossettini saben que no fue “asistir,” sino vivenciar el aprendizaje. Es la combinación de interés por el alumno, conocimiento del mismo, preocupación por presentar la didáctica de una manera vivencial y la firme creencia en la posibilidad de un cambio significativo de la enseñanza lo que convierten este caso –a pesar del esbozo que aquí se presenta– en digno ejemplo de una práctica pedagógica que parte de una serie de teorías innovadoras y, sobre todo, de un verdadero interés por el crecimiento y la felicidad ajena.

1.6 Esperanza Ortega: la creación literaria en el aula

La española Esperanza Ortega, autora de *El baúl volador*, es una convencida

defensora de la escritura en el aula y sobre todo, de una exploración más personal de lo literario. Al igual que Rosenblatt, Ortega critica en su libro la visión selectiva que la literatura hace de sus lectores: la visión conservadora “considera a la literatura como un componente más del barniz cultural que debe poseer toda persona que aspire pertenecer a la élite intelectual.”(13) Bajo esta perspectiva, la literatura no es autoritaria, sino individual; no es un medio de validación social, sino de afirmación personal. La autora se niega a conformarse con una cuestión meramente cultural, y también lo hacemos nosotros, pues ser partícipes de un arte corrupto que delimita y cercena lo humano por clases o sociedades es un insulto a nuestra existencia. Así, para ella lo literario no es

necesariamente utilitario y funcional, sino potenciador. “Sólo hallaremos la utilidad de lo literario si partimos de una concepción distinta del hombre, en la que haya sitio para lo utópico al lado de lo pragmático, y que no considere al individuo únicamente como un “productor” sino también como un “creador.”(14). La propuesta de la autora amplía las posibilidades de cada individuo, al clasificarlo como “creador”, con todos los valores, reconocimientos, responsabilidades y goces que esto implica.

La experiencia de Ortega es admirable precisamente por el poder que otorga al alumno, porque enfatiza su unicidad creativa, y no la generalizada mecánica cognitiva, como lo hace el constructivismo.

Ortega valida la literatura en el aula como dadora de experiencias, como vehículo de las respuestas a las preguntas que todo ser humano formula en su vivir. Para ella, la literatura tiene un fin liberador, donde se conjuga la imaginación, la libre expresión, la personalidad y el aprendizaje. Su metodología obedece entonces a tres vertientes: “los contenidos, que le son necesarios para poder ordenar aquel cúmulo de llamadas,

sensaciones e informaciones... la lectura, como experiencia básica y sobre la que se constituye la teoría literaria.... la ejecución, por parte de los alumnos, de sus propios ejercicios literarios, fuente de creación y expresión vital.”(20-21)

La propuesta inscrita en *El baúl volador* abarca elementos que consideramos esenciales al tratar un texto (la lectura, el dominio del contexto, la creación), pero carece de especificación en el manejo de cada rubro. Obviamente la autora pretende solventar esta carencia en sus ejemplos, pero consideramos que sí debe pautarse dentro de una metodología un diseño más desglosado. Aún así, es interesante destacar que coincidimos con la justificación que plantea la autora para el empleo de la escritura creativa: “estos

ejercicios tienen un valor educativo evidente. Sirven, por una parte, para que proyecten su personalidad de forma indirecta, ...[y como] instrumentos de trabajo con los que desarrollar la propia creatividad innata.”(25) Dicha proyección, este llevar afuera, está cargado de significados emotivos que sólo se evidencian mediante un texto creativo y personal. Aunque un ensayo pudiese plantear el análisis o la interpretación, eso implica restringir el nivel de proyección del alumno, mientras que un texto creativo le permite ahondar a discreción en su interioridad.

Finalmente, para Esperanza Ortega, “son estas dos funciones, la expresiva y la poética, las que la enseñanza de la literatura debe potenciar en los alumnos. Son ellas las que descubren una nueva dimensión en el lenguaje y ‘desautomatizan’, como dirían los formalistas rusos, la percepción del entorno.” (26) Es así que la enseñanza de la literatura a través de la creación incrementará las posibilidades de visión propia en el estudiante, sin descuidar, obviamente, el ángulo de la competencia lingüística que cada egresado de una escuela deba poseer.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

1.7 La enseñanza de la literatura mediante la creación: una propuesta

La presente investigación-propuesta mucho antes de apegarse a una teoría, era una práctica; tras la indagación teórica, encontramos vertientes que coinciden y otras que son divergentes a nuestro afán educativo.

Por ende, la propuesta ha sido creada como una experiencia de variadas perspectivas que se complementan y que buscan un fin común: que el alumno tenga una voz personal en el aula, que derive conocimientos y habilidades duraderos y que vivencie individualmente el lenguaje y la literatura como propios.

Texto original de las citas empleadas en traducción:

¹ “temporary, developmental, socially and culturally mediated, and thus, non-objective.” (Brooks v)

² “a self-regulated process of resolving inner cognitive conflicts that often become apparent through concrete experience, collaborative discourse, and reflection.” (Brooks vii)

³ Educational settings that encourage the active construction of meaning have several characteristics:

They free students from the dreariness of fact-driven curriculums and allow them to focus on large ideas.

They place in students’ hands the exhilarating power to follow trails of interest, to make connections, to reformulate ideas, and to reach unique conclusions.

They share with students the important message that the world is a complex place in which multiple perspectives exist and truth is often a matter of interpretation.

They acknowledge that learning, and the process of assessing learning are, at best, elusive and messy endeavors that are not easily managed.” (Brooks 21-22)

⁴ “help learners to internalize and reshape or transform, new information.” (Brooks y Brooks 15)

⁵ “Aesthetic responses put the reader in the text world, making the reading a lived-through experience,…” (citada en Connel s. n.)

⁶ “Literary study provides students with meaningful experiences that contribute to flexibility of mind, fresh insights, freedom from rigid emotional habits, and patterns of inquiry conducive to social understanding.” (Rosenblatt 104)

⁷ “Through the medium of words, the text brings into the reader’s consciousness certain concepts, certain sensuous experiences, certain images of things, people, actions, [and] scenes. The special meanings and, more particularly, the submerged associations that these words and images have for the individual reader will largely determine what the work communicates to him.” (Rosenblatt 33)

CAPÍTULO II

LA PROPUESTA

La pedagogía en los albores del siglo XXI debe y puede destinarse al crecimiento integral, porque éste en determinado momento nos puede garantizar un futuro más humano. En el momento de elegir una metodología, el maestro toma una serie de decisiones que afectarán el desempeño actual, pero que sólo mostrarán resultados en etapas subsecuentes.

Así, un maestro que tome dichas elecciones basadas en la educación por el arte y en la formación de la sensibilidad y el manejo de la palabra, estará -a corto y largo plazo- preparando a los alumnos para afrontar una realidad donde la experiencia viva de la expresión sea el requisito para la comprensión y la interacción sensible con la realidad.

El alumno que llega a las aulas del bachillerato no puede, debe, ni quiere aprender por descerebrada imitación. El método de la repetición y la copia surtirán efecto en limitadas ocasiones y contextos, pues la misma psicología del adolescente que apunta a la rebelión contra las normas atenta contra esa tradición pedagógica. Es por ello que dentro del marco de esta propuesta el alumno no imitará, sino que creará partiendo de su propia existencia, de su interioridad. El cambio se estructura a raíz de una serie de consideraciones cognitivas ya delineadas en el capítulo anterior, pero principalmente descansan en la latente posibilidad de creación personal y original en cada individuo.

2.1 Los orígenes de la propuesta

En nuestra experiencia, un alumno de preparatoria vive el aquí y el ahora, pocas veces se detiene a reflexionar sobre el ayer, o el mañana. En un alumno promedio, la memoria del presente se vuelve azarosa, impredecible, destacan las experiencias personales, no las académicas. Recordando nuestra vivencia de esta etapa, no sabemos ya el nombre de nuestros maestros, poco recordamos de los textos leídos, pero si conservamos material y espiritualmente un cuento escrito hace diez años. Por lo mismo, siempre hemos creído que el estudiante valora lo que sale de sí mismo, lo que tiene pedazos y retazos de su existencia.

Al enfrentar un contexto escolar real, desmotivados por la apatía y por la rigidez del pensamiento de los pupilos, decidimos sacudir un poco la cotidianeidad en el aula. Todo empezó por dejar de preguntar “¿Quién es el protagonista?”, para cuestionar “¿Te gustó el cuento?”. Acostumbrados al conocimiento, los muchachos se sorprendieron con el sentimiento. Así empezó una reflexión y una idea que tomó prestadas muchas prácticas

educativas de diversas proveniencias. Al analizar metodologías empleadas en otras escuelas o países, aunque nos parecían interesantes, seguíamos insatisfechos, faltaba una cierta complementareidad.

Por un lado, existían las escuelas donde los diarios expresivos eran sólo eso, continuas reflexiones o recuentos de la vida del escritor. Otras, donde la teoría de análisis tomaba el primer lugar y era la única aproximación al texto. Incluso otras, donde los textos eran leídos como documentos históricos, por su importancia para deslindar detalles socioculturales del país de origen. También, descubrimos, están los otros, quienes dejan que el alumno escriba creativamente y se inspire. Incluso, encontramos aquellos donde

los estudiantes sólo producían textos de análisis, como el ensayo. En síntesis, ambicionábamos todos esos aprendizajes, pero no nos convencía una sola metodología.

Entonces, reflexionando sobre las teorías de análisis literario y su evolución histórica, notamos una cierta lógica en el desarrollo que han tenido a lo largo de décadas. Por ejemplo, a principios de siglo se manejaba una crítica primordialmente estructuralista, en algunos países se le llamó Nueva Crítica (New Criticism), y se enfocaba en el conocimiento del texto, analizándolo desde una visión formal y de contenidos. Gradualmente, surge una aproximación interdisciplinaria, la historiografía, que le otorga importancia al texto en su contexto, y lo ve como un producto de su tiempo y espacio, por lo que lo analiza como documento histórico. Esta aproximación interdisciplinaria sigue desarrollándose con la aplicación de las teorías psicológicas al análisis literario, entonces surge la crítica psicoanalítica o incluso la escuela jungiana. La evolución se sigue dando, eventualmente llega la posmodernidad a la lectura y tenemos la hermenéutica, un análisis textual que abre posibilidades y lecturas. Más adelante, ya en

los noventas, tenemos otro afán interdisciplinario, el análisis del discurso, que de cierta manera se vale de las perspectivas anteriores para analizar textos (escritos, verbales, gráficos, etc). Últimamente, la visión más reciente —a nuestro conocimiento— es la semiótica de la cultura, medio que se usa para análisis textual y social.

A nuestra vista, existe una cierta interdependencia entre cada uno de los pasos, como si el desarrollo que el primero logró en la mentalidad y la visión humanas fuera necesario para el siguiente momento histórico. Entonces, después de algunos experimentos fallidos con escrituras libres, consideramos que esa gradación en el análisis podría servir de pauta para una graduación en el aprendizaje. Retomamos nuestra fe en la

experiencia personal y en la importancia de la manifestación de la subjetividad, y decidimos estructurar actividades que evolucionaran poco a poco la vivencia del texto. Asimismo, ya encausadas en la investigación sobre pedagogía, descubrimos con gusto que existe otro paralelismo entre las posturas del análisis literario a través de la historia y la taxonomía de Bloom en el dominio cognitivo.

Así, pretendimos llevar al alumno por un paseo a lo largo del conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. Es evidente que el orden que manejamos es distinto, y que sólo coincide en algunos puntos, sin embargo, en el momento, consideramos que era inspiración suficiente. De esta forma, arrancó una versión muy sencilla de esta propuesta en agosto de 2000.

2.2 Los objetivos de la propuesta

Por lo tanto, la presente propuesta tiene como meta el desarrollo humano en varias facetas. La primera, por ser vivencia y acción, es la expresión personal. Al trazar una

meta y decir que se busca la expresión del alumno, puede incurrirse en dos significados: la expresión formal, que más bien debiese llamarse comunicación objetiva; y la expresión personal, que sería la proyección de la interioridad del alumno. Esta última es deseable ya que fomenta la exploración de sí mismo y por ende, el autoconocimiento; a la vez que es una práctica de la lengua, sus usos cotidianos y desviaciones creativas. La visión de la realidad a partir de la vivencia de cada individuo es privilegio y prerrogativa del hombre, una propuesta que pretenda enseñar esto cree fielmente en la posibilidad de ir más allá de conocimientos prácticos (históricos, canónicos, etc).

Según Acha, en el alumno se debe educar: la sensorialidad, la sensibilidad, la mentalidad y la creatividad (26), lo anterior, de acuerdo a las experiencias y la personalidad de cada uno (57). En nuestro caso sería con el fin de crear una conciencia más humana y menos mecánica de la palabra: a través de la sensorialidad se exploran palabra y cuerpo; de la sensibilidad, la emoción; en la mentalidad, el pensamiento y la razón; y en la creatividad, la posibilidad de proponer nuevos significados al mundo personal del estudiante. Al formar esos criterios mediante la expresión, se perpetua en los postulados de Dewey, para quien el arte refleja las emociones e ideas asociadas con las principales instituciones de la vida social.(9) Para un alumno de bachillerato la experiencia social es fuente de inagotables ideas y sensaciones, por ende no es tan extraño que se pretenda abordar lo literario desde lo vivencial. Sólo en la medida en que la persona es capaz de entender y expresar, escribir y vivir, partiendo de sí y no de una reproducción mecánica de la información ajena, es sustentable un crecimiento del ser, orientado a la percepción del entorno y la sensibilidad, para comprender lo humano en uno mismo.

Por lo tanto, además de conseguir la capacidad expresiva, la propuesta busca desarrollar la habilidad sensible, pues ésta es necesaria para una existencia libre. El hombre sensible que es capaz de comprender y respetar la *otredad* en un texto literario, y a su vez, expresar la propia, estará más inclinado a creer en la paz y en la libre convivencia porque estarán validadas por la apreciación sensible y no evaluativa. El estudio de lo literario, y más aún, la vivencia del arte escrito, nos proporciona esta sensibilidad. Según Mark Faust “El arte se refiere al proceso constructivo y creativo de percibir nuevas aproximaciones a la continuidad y a la completitud que son la esencia de

la experiencia estética¹.” (Faust s. n.) Por lo que el arte involucra al ser humano en un proceso de renovación y crecimiento, que lo lleva más allá de la construcción gramatical hacia el campo estético.

Mas no nos referimos a una sensibilidad basada en la superficialidad o la cursi sensiblería, sino en la capacidad de análisis, síntesis y evaluación que desarrollará el alumno. No sólo para aplicarlo al texto literario, sino a la vida misma. “En suma, lo estético no se puede separar de modo tajante en la experiencia intelectual, ya que ésta debe llevar la marca estética para ser completa.” (Dewey 37) Sentimiento y pensamiento, divergentes en la tradición de los conceptos, pero indivisibles en lo humano, nos llevan sin duda a una apreciación del mundo más justa, más amplia.

Esto se acentúa en el desarrollo de otra habilidad: el pensamiento crítico. En primera instancia, como auxiliar en el análisis y el crecimiento de la capacidad creativa, pues “los estudiantes que pueden discernir el significado de dichos patrones y variaciones en su propia poesía pueden también apreciar la construcción de los poetas más

consagrados².” (Rustici 17) El alumno que puede aplicar el pensamiento crítico al análisis de la lectura, puede aplicarlo durante su escritura, y todavía más allá, en el discurrir diario de su vida.

De tal modo que “en la conciencia crítica, los estudiantes leen los textos (y el mundo) críticamente, y van mas allá de sus lecturas críticas para convertirse en acciones contra las situaciones opresivas³.” (Cervetti et al, s. n.) Pensamiento crítico que se combinará con vivencia única, que tendrá como resultado el entendimiento profundo, la disolución de prejuicios y preconceptos, la búsqueda de la verdad, la belleza y la justicia. Éstas, son ideas perseguidas por Rosenblatt y Freire, donde la educación artística por la

libertad se convierte en un medio de conciencia y acción social. Nos parece particularmente importante que nuestros alumnos, adolescentes en ocasiones poco conscientes de su entorno, sean capaces de comprender un mundo donde coexisten filosofías y prácticas de vida muy distintas. El darles las herramientas para vivir libre y críticamente garantiza, hasta cierto punto, futuros ciudadanos más respetuosos de la diversidad y más conscientes de su responsabilidad social.

En un renglón más práctico, la propuesta tiene como objetivo desarrollar la capacidad de expresión en distintos estilos, ya sea un lenguaje objetivo o subjetivo; el primero mediante los análisis textuales y el segundo a través de los textos libres. Motivar la práctica escritural regida por las normas del idioma es central a la propuesta, pues el objetivo es preparar alumnos hábiles en su lengua materna que ayude a su desempeño en cualquier área profesional. Empero, de mayor relevancia temporal y existencial, es la práctica del lenguaje como medio de expresión de la individualidad y unicidad que la persona posee, y como herramienta de creación de significados y vivencias propias.

A fin de cuentas, buscamos que la aplicación de la propuesta otorgue un espacio libre para crear. Según Juan Acha en su texto *Educación artística*, “pocos se dan cuenta de que la creación no constituye la finalidad de ninguna educación, pese a que cualquier persona posea creatividad.” (13) A partir de la escritura literaria, es más bien la formación de un hombre integral lo que se persigue, aquel que cumpla con una total funcionalidad psíquica. Como ya se había mencionado anteriormente, esto se forma en la unión del pensamiento y la emoción, la unión de una dualidad que sólo lo es por convención humana. El objetivo final es que el alumno sea capaz de crear y expresar su

personal vivencia del mundo mediante el texto literario, con tal de adquirir un reconocimiento de sí mismo y un replanteamiento de la realidad.

Asimismo, nuestro objetivo pedagógico es que el alumno posea un papel activo/creativo en el aula, para que más adelante lo transfiera a su contexto personal en otras situaciones.

2.3 El contexto de aplicación de la propuesta

La propuesta se aplicó a nivel bachillerato en la Preparatoria Eugenio Garza Lagüera, que pertenece al sistema del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. La escuela consta con tres niveles de bachillerato: bilingüe, donde se toman las materias en español y los cursos de inglés como segunda lengua; bicultural, donde se cursan las clases en inglés y español, y –según el nivel– el inglés o el francés como segunda lengua; internacional, que corresponde a la organización y evaluación del Bachillerato Internacional, con sede en Suiza. Los primeros dos programas son iguales en

los cuatro semestres iniciales, y sólo se diferencian en el quinto semestre, durante el curso de Clásicos de la literatura, el cual es impartido en inglés para los de bicultural. En el

Bachillerato Internacional, los cursos de literatura están a nivel universitario, tanto en lectura y análisis, como en exigencias en la escritura. Por un lado, debido a la libertad de cátedra y la flexibilidad de la propuesta, ésta en teoría fue aplicable en los tres niveles, al adaptarse libremente a rubros temáticos. Sin embargo, en la práctica nos encontramos con limitantes temporales o bien con restricciones curriculares en los programas de Bilingüe y Bicultural, que evitaban la aplicación de la propuesta.

La propuesta no tiene en sí misma requisitos en cuanto a infraestructura (salones especiales, muebles específicos, etc), por lo que puede ser aplicada en cualquier contexto; en el ITESM, se contó con variedad de pizarrones (de gis y de plumón), materiales extras (rotafolios, acetatos, proyectores, etc) y disposiciones de salón muy libres. Las necesidades o la utilización de dichos suplementos depende del diseño instruccional, y pueden solventarse creativamente según la visión del profesor. En nuestro caso, los materiales pasan a segundo término, porque la herramienta más indispensable es la que trae el alumno en ideas, emociones, recuerdos y demás.

En cuanto a las condiciones académicas que deberían cumplirse para la implementación de dicha propuesta, habría que enfatizar la existencia de un fuerte trasfondo teórico sobre análisis, técnicas, recursos y lenguaje, del cual partirán los análisis. Asimismo, es conveniente la preparación en dinámicas básicas de integración o relajación. Lo último porque en nuestra aplicación fue común el encontrar cierta resistencia por parte de los alumnos, ya que no suelen confiar sin reparo en la primera persona que les solicita un escrito creativo o personal.

2.4 Los elementos de la propuesta

Las actividades que comprende la propuesta se dividen en seis componentes, cada uno de los cuales pretende desarrollar espacios particulares de aprendizaje. En nuestra experiencia, el crecimiento conceptual y procedimental es un proceso paulatino, y los conceptos que se tratan deben estructurarse gradualmente a partir de niveles de complejidad. Asimismo, es pertinente realizar una adecuación según el desempeño de los alumnos con los que se esté trabajando. El método es aplicable a cualquier texto literario,

aunque en este caso los textos de arranque o muestra han sido siempre obras reconocidas de autores famosos que son representativos por los logros escriturales, sensibles o culturales.

La separación del método en componentes estructurados tiene una razón de ser, ya que se dispone a partir de niveles cognitivos: impresión, comprensión, análisis, evaluación, interpretación y creación (transferencia). Por ende, es difícil que un alumno logre interpretar, sin un conocimiento básico de las herramientas artísticas a las que recurre el autor en la realización de su texto. Cada uno de los aspectos, a continuación detallados, implica una actividad en el aula o fuera de ella, realizada individualmente o en equipos, donde el maestro se aleja cada vez más, permitiendo al alumno generar su propio conocimiento y su propia aproximación al texto. Dichas actividades gradualmente reducen el apego a normas, es decir, pierden la rigidez y ganan en flexibilidad, en cuanto a las acciones que debe emprender el alumno a partir de las instrucciones.

2.4.1 Apreciación subjetiva del texto como creación.

a) Descripción

Cualquier texto —acervo de opiniones, juicios, imágenes y situaciones— suscita una reacción visceral o emocional en el lector. Esta opinión inicial comúnmente fundada en gustos personales (y por ende subjetivos) es con frecuencia descartada como inútil para cuestiones de análisis. Sin embargo, es de notarse que dicho aspecto motiva la participación en clase y convence al alumno del valor de sus ideas e impresiones, por más extrañas, comunes o relativas que éstas sean. La apreciación del texto desarrolla asimismo la capacidad de escucha activa y el respeto, así como la comprensión de ideas

ajenas. Puede efectuarse a manera de discusión grupal sobre las reacciones emotivas al texto, casi siempre maneja enfrentamientos entre los gustos y disgustos que los alumnos encontraron como lectores. Es importante enfatizar el respeto a la opinión ajena y a la visión personal y única de cada quien, para no caer en una orgía de juicios infundados y sinsentido. A la vez, es factible la discusión para aclarar dudas o para ahondar en las razones que generaron dichas opiniones en cada quien. También es realizable mediante la lectura en voz alta, para apreciar pasajes interesantes o llamativos, la lluvia de ideas, la ilustración gráfica de un pasaje favorito, entre otras.

b) Justificación

Tradicionalmente, la opinión del alumno ha sido descartada por basarse en juicios subjetivos, en su mayoría fundamentados en apreciaciones que ignoran las características formales del texto. Es decir, un alumno en su primer contacto con un poema puede decir “No le entendí”, “No me gustó”, “Está bien raro”, “Me cayó bien el personaje” u otras

ideas semejantes; por lo que realizará una apreciación basada en sus gustos o preferencias personales. Vale la pena destacar que ésta es una etapa interesante y esencial en el encuentro entre estudiante y texto, pues cementa la relación de gozo y expresividad que necesitaremos más adelante.

“Es crucial que durante el primer encuentro con el texto, al lector se le permita vivir la experiencia en un nivel personal...”⁴ (Connel s. n.) La cita anterior bien representa la postura que la propuesta defiende: la experiencia personal que un alumno viva con el texto literario. Es por ende importante que se le permita vivir esa lectura como propia, sin “contaminarla” con las visiones educadas o eruditas del instructor.

Quizá sus primeras visiones sean ingenuas y simples, pero serán tuyas y por lo tanto, deseables.

El espacio y el tiempo que el maestro proporcione para la libre expresión de las opiniones y reacciones del estudiante será una inversión en su aprendizaje a largo plazo. “Las oportunidades para representar pensamientos y sentimientos que surgen durante la lectura son importantes por dos razones: una, para capturar la variedad y diversidad de la respuesta de los estudiantes, y dos, para facilitar el desarrollo metacognitivo de los proceso de respuesta⁵.” (Asseline 62) Esta oportunidad generará un ambiente de apertura, por lo que el alumno se sentirá cómodo compartiendo sus opiniones e ideas, mostrándonos sus reacciones espontáneas ante el texto. Asimismo validando la importancia de su visión, propiciando la apertura más adelante a la hora de crear. Por otro lado, lo ejercita en la habilidad expresiva y en la práctica de las estructuras de la lengua, lo cual más adelante se convertirá en una tarea específica. Vale la pena destacar el enfoque *puerocentrista* de este rubro, que valoriza la opinión, sentimientos y reacciones del alumno sin importar la subjetividad o informalidad.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

2.4.2 Acercamiento al texto y su contexto.

a) Descripción

La razón de ser de este elemento de la propuesta es que el alumno comprenda la creación –proceso y objeto– como producto de un tiempo y un espacio, con todos los factores sociales, culturales, económicos y políticos que esto implica. El acercamiento se refiere a un viaje por el contexto histórico y sociocultural de la obra y su autor, lo cual

puede tomar distintas vertientes, desde la investigación hasta el juego de roles para representar la realidad de la época y su efecto en la obra.

Este aspecto fomentará el conocimiento de otros tiempos y espacios, motivando así una aproximación interdisciplinaria y multicultural a la literatura. El alumno derivará una comprensión del texto desde dos perspectivas: la reconstrucción de la visión original y la aproximación historiográfica. Así tendrá una comprensión más profunda de la transformación y permanencia de la literatura y del hombre a través del tiempo.

b) Justificación

La comprensión es la antesala de la apropiación, en el saber del otro el alumno se conoce a sí mismo; en el entendimiento del pasado, aborda el presente. “Una vez que reconocen que los textos son representaciones de la realidad y que dichas representaciones son constructos sociales, tienen una mayor oportunidad de tomar una postura ponderosa con respecto a estos textos, para rechazarlos o reconstruirlos en formas

que sean más consistentes con sus propias experiencias en el mundo⁶.” (Cervetti et al, s. n.) Así, el conocimiento implicará un poder sobre la realidad ajena y la propia, la posibilidad de vincular literatura y mundo real es la capacidad de pensar críticamente. El alumno le dará nuevos significados a lo ya conocido a partir de su contacto con nueva información, este afán le ayudará a redefinir su propia experiencia con relación a la creación y a la sociedad.

2.4.3 Análisis y crítica de las herramientas literarias.

a) Descripción

Tras la impresión y la comprensión, llega la visión analítica. El análisis tiene la función de desarrollar ciertas capacidades que llevarán a la práctica del pensamiento crítico y la objetividad. Es el punto de partida para el desarrollo de la estructuración de ideas y de los argumentos, cuestiones que desarrollan las funciones elevadas de la razón y la abstracción en el estudiante. El análisis logra a través del empleo de alguna teoría literaria formal expandir la conciencia y la habilidad de observar las partes y conceptualizar el todo como un significado total. La elección de la teoría depende de la naturaleza de la obra; aunque se sugiere el uso de varias perspectivas (análisis semiótico, hermenéutico, del discurso, entre otros) para que el alumno pueda contrastar las visiones que del texto literario y del quehacer escritural éstas ofrecen. El análisis puede ser oral, escrito a manera de ensayo, gráfico, etc; pero comprende una apreciación objetiva de los recursos o técnicas que empleó el autor para completar su obra. La elección del medio para el

análisis dependerá de las habilidades que se deseen desarrollar además de las ya mencionadas en la propuesta; por ejemplo, en la preparatoria del ITESM se tiene como medio de evaluación el ensayo, que es una de tantas formas de evaluación que pueden emplearse. Es, de cierta forma, una iniciación a las técnicas utilizadas para crear los aspectos artísticos que formaron el texto y que más adelante –ya con conocimiento de causa– podrán ser empleadas por el alumno en sus propias creaciones.

b) Justificación

La teoría literaria que parte de las aproximaciones del texto elaboradas por teóricos y estudiosos de la materia es un punto de arranque formal en el estudio del texto. El empleo de la teoría como medio de análisis permite el desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y evaluación. De tal manera se logrará que el alumno marche más allá de la anécdota y se enfoque en las características que convierten a un texto en una obra de arte. Por habilidades de lectura crítica se entiende "... investigar fuentes, reconocer el propósito de un autor, distinguir entre opinión y hecho, hacer inferencias, formar juicios, y detectar discursos propagandísticos⁷." (Cervetti et al, s. n.) Más allá de la lectura, éstas le ayudarán al alumno a comprender y apreciar su propio mundo, de forma tal que vivenciará en sí mismo el poder del lenguaje y de la acción propia en un universo que emplea el lenguaje como medio de comunicación, entretenimiento, vinculación, etc.

Es así que las "...teorías de interpretación no solo ofrecen formas de leer textos sino que también, implícita o explícitamente, proponen formas de ver e interpretarnos a nosotros mismos y a nuestros alrededores más allá del salón de clases⁸." (Hines, s. n.) Por lo tanto, es importante ofrecerle al alumno una serie de perspectivas teóricas para su análisis textual; así, puede abordarse un cuento desde la Nueva Crítica, desde la Hermenéutica o desde el Análisis Feminista. Obviamente, el nivel de inmersión en dichas teorías es poco, ya que nuestros alumnos no son especialistas en literatura. Sin embargo, el tener esas lentes con las cuales mirar el mundo le ayudan a conceptualizar su realidad desde perspectivas distintas y –esperamos– enriquecedoras.

Además de la interpretación, el análisis mediante la teoría también incluye la visión del entramado del texto, es decir, los recursos o técnicas que emplean los autores

al crear. El conocimiento de estas herramientas es esencial para el análisis, y según Acha “Todo esto significa que quien enseña la técnica de un arte, está de hecho adiestrando a sus alumnos en gran parte de este arte.” (37) Por ende, el alumno podrá incorporar a sus propios textos lo apreciado en textos ajenos, para ampliar sus posibilidades de acción dentro de lo literario. Aunque el aspecto teórico es aprendido quizá por una asociación arbitraria, ya que el alumno memoriza el concepto, y a pesar de que el análisis del mismo en un texto da una aplicación al término, éste sigue formando parte de una disciplina ajena al individuo. Es por eso que finalmente aquí se busca cumplir con los criterios de Ausubel, al formar una relación entre el concepto y las vivencias de la persona, que han dado forma a su estructura del conocimiento.

2.4.4 Propuesta de escritura.

a) Descripción

La propuesta de escritura es el eje medular de la instrucción, ya que a partir de este elemento se estructura el esfuerzo creativo con funciones académicas que realizará el alumno. Es el diseño instruccional, la estrategia fuera de la clase que incorpora las posturas pedagógicas descritas anteriormente. En la instrucción, es la delimitación de un sólo aspecto a escribir, de preferencia relacionado con un elemento escritural (la técnica, el recurso, la clasificación de personajes, etc.), pero que se plantee de tal manera que recurra a la experiencia propia del estudiante para ser escrita. La escritura es libre y en la mayoría de las ocasiones es individual. Existe un tiempo de reflexión y análisis de la propuesta para aclarar conceptos que no hayan sido entendidos en la sesión de clase.

b) Justificación

Tras la expresión subjetiva y el análisis formal, se plantea la experiencia personal a partir de algún elemento sobresaliente del texto. Por ejemplo, un texto como “El Otro Yo” de Mario Benedetti, donde el énfasis está en la caracterización y en la ironía, y la propuesta de escritura se sustenta en esos factores. Hay que destacar que la lectura y la escritura son planteadas como aspectos interdependientes, ya que el alumno enriquece su referente cultural a través de los textos y crece interiormente en la expresión. De tal forma que lo aprendido en el inciso anterior (la teoría) llega a la práctica en este rubro, pues el alumno crea a partir de la teoría y de su propio imaginario. Según Dewey, la experiencia es indispensable; idea que también sostiene Rustici: “invitar a los alumnos a partir de sus historias personales, sus actitudes y emociones para escribir sus [textos/sonetos] requiere el uso de experiencias concretas⁹.(17)” La propuesta que combina teoría y práctica invita al neófito escritor a que haga uso de su vida, con las anécdotas, actitudes y emociones que ésta implica.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

2.4.5 Respuesta personal a la creación.

a) Descripción

El proceso de escritura en sí es totalmente libre, por lo tanto, puede realizarse fuera o dentro del salón de clases. El alumno en esta etapa no tiene por qué seguir instrucciones estilísticas o formales del maestro o de los compañeros. Puede o no, involucrar vivencias, sentimientos, o personas –reales o imaginarias –del estudiante, sin interrupciones del maestro. Es la fase en la que el alumno en verdad explora el interior de

su persona, aunque esto no sucede espontáneamente, y en ocasiones es necesario que la actividad esté planteada de tal forma que motive la participación íntegra del *escritor*, o bien, deben graduarse los ejercicios para que la apertura se de poco a poco. Asimismo, es factible motivar el empleo de un vocabulario variado y la corrección en la expresión de sus ideas.

b) Justificación

La propuesta de escritura dará pie a la experiencia de la escritura. El alumno obedece al maestro cuando éste le indica que realice una composición sobre la ciudad, pero el objeto es ajeno mientras no se plantee como parte de sí mismo, como elemento del imaginario personal de cada quien. La posibilidad de acción que se le otorga al alumno al abordar temas o situaciones propias lo convierten en un actor de su propia vida, y no un objeto. Fuera de eso, el apropiarse la escritura es fomentar la creación de un significado propio. “La lectura y la escritura activa permiten a los estudiantes construir significados, descubrir y comprender el texto, a ellos mismos y a otros – un desarrollo en espiral hacia la conciencia personal, social, cultural y política¹⁰.” (Bowman 81) La conciencia de la que Bowman habla es un rasgo que el ser humano necesita para vincularse responsablemente con su entorno.

Puede argumentarse, que si la escritura es lo más importante, entonces es posible prescindir de la lectura; sin embargo, “...el lector atraviesa por una experiencia vivida con el texto que sirve de base para una respuesta personal que es esencial para la formación de la experiencia estética¹¹.” (Connel s. n.) He aquí otro aspecto esencial: la experiencia estética. El estudiante que es capaz de leer e identificar las herramientas del oficio

literario en otros, es también capaz de vivir la experiencia estética determinada por el gozo del manejo del lenguaje y de la vida humana retratada en un texto. La importancia de esta experiencia basada en la impresión que el arte causa en la persona es el desarrollo de la sensibilidad y más aún, de la comprensión de las sutilezas en el lenguaje y en el espíritu humano.

Aunque el maestro quien, se espera, ya conoce la experiencia estética por sí mismo pudiese explicar en qué consiste dicho fenómeno, es también cierto que “dado que la experiencia estética por definición no puede ser transmitida de una persona a otra, cada lector debe involucrarse en un desempeño que de vida a la literatura y literatura a la vida¹².” (Faust s. n.) La vida de la que Faust habla no es solamente el revivir las historias escritas, sino el escribir la vida que se está viviendo. Y no sólo registrar aquellas vidas solemnes o respetables de eruditos en la materia, sino el vivir cotidiano, las pasiones medianas, las iluminaciones modestas de los adolescentes. Cuando el alumno escribe de sí mismo hacia fuera, mediante los artilugios del lenguaje, es capaz de reconstruir y crear

su propio mundo, su propio arte.

Por ende, partiendo de la lectura que se pretende vivir como experiencia propia es posible que el alumno reúna en sí mismo las aventuras de la humanidad, y le de significado a la complejidad de la psique representada a lo largo de miles de años de textos literarios. “Es el proceso de la evolución del significado el que motive a los escritores. A través de la lectura y la escritura, los estudiantes recopilan y hacen conexiones, pues el escribir es un puente al entendimiento¹³.” (Bowman 82) Este puente que tiende el alumno desde la literatura hacia sí mismo es el vínculo de comprensión de

dos seres humanos escribiendo –quizá– en diferentes épocas, pero en una única y misma humanidad.

Enseñar el uso eficiente de la lengua y el manejo del habla no es suficiente, porque “El lenguaje y el habla no son espejos de la experiencia. Ellos crean experiencias y en el proceso de la creación constantemente transforman y diferencian eso que está siendo descrito. Los significados de las oraciones de un sujeto están, por lo tanto, siempre en movimiento¹⁴...” (Denzin citado en Banks 235) El rubro de creación en esta propuesta descansa en la creencia que el alumno tiene la capacidad y el poder de crear y transformar, cree en la potencialidad de la palabra estudiantil, y en el crecimiento de la sensibilidad mediante la escritura.

Incluso, a pesar de ser una propuesta común a un grupo de estudiantes, los resultados pueden ser muy diferentes, según los referentes y la estructura cognoscitiva de cada quien. Aunque la proposición que vincula el conocimiento previo (la noción de un concepto teórico) sea la misma, la idea de afianzamiento en cada individuo se especificará de acuerdo a su horizonte de experiencias.

Así reiteramos que el alumno no es un receptáculo para la actividad docente, sino que cada individuo actúa sobre el texto y sobre su realidad al escribir. En el poder de sus palabras, el alumno –que es en realidad Juan y Brenda y Carlos y Sofía– redescubre la posibilidad creativa y la expresión de su interioridad.

2.4.6 Evaluación y retroalimentación.

El compartir los “productos” de esta labor es casi siempre un gusto, pero también puede ser un suplicio, es así que el intercambio de experiencias depende del criterio del

maestro. A manera de evaluación cualitativa, la discusión grupal sobre los aspectos que interesaron en los productos obtenidos del ejercicio arroja información sobre la vivencia de la escritura y de la lectura. Otra manera de sopesar el conocimiento adquirido y exponer la experiencia literaria es que los alumnos publiquen, fuera o dentro de la escuela, los textos producidos. La evaluación, basándonos en el hecho de que la propuesta es un proceso gradual, se enfoca más en la cuestión formativa y de desarrollo paulatino, y no en otorgar un número que poco refleja sobre el aprendizaje del alumno.

Delmiro propone realizar una evaluación de los procesos de escritura en ámbitos formales (ortografía, sintaxis, coherencia, lógica, verosimilitud, etc), lo cual puede realizarse, dependiendo de cómo encaje la aplicación de la propuesta en el currículo de cada escuela.

Aquello que el estudiante aprende a lo largo de la aplicación de esta propuesta se refiere más bien a un autoconocimiento, a la hora de explorar las propias ideas y los sentimientos. La aprehensión de conocimiento sobre las normas que rodean a la creación de textos y los datos historiográficos de la literatura son importantes, y pueden ser

medibles a partir de métodos más tradicionales de evaluación.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Texto original de las citas empleadas en traducción:

¹ “As such, artwork refers to the constructive, creative process of perceiving new avenues to continuity and wholeness that are the hallmarks of aesthetic experience.” (Faust s. n.)

² “...students who can discern the significance of such patterns and variations in their own poetry can also appreciate the craft of more accomplished poets.” (Rustici 17)

³ “In critical consciousness, students read texts (and the world) critically, and they move beyond critical readings of texts to become acts against oppressive situations.” (Cervetti et al, s. n.)

⁴ “It is crucial that during the reader’s initial engagement with the text, the reader be allowed to undergo the experience on a personal level...” (Connel s. n.)

⁵ “Opportunities to represent thoughts and feelings that arise during reading are important for two reasons: one, to capture the variety and diversity of student’s responses and two, to facilitate metacognitive development of the response processes.” (Asseline 62)

⁶ “Once they recognize that texts are representations of reality and that these representations are social constructions, they have a greater opportunity to take a more powerful position with respect to these texts – to reject them or reconstruct them in ways that are more consistent with their own experiences in the world.” (Cervetti et al, s. n.)

⁷ “...investigating sources, recognizing an author’s purpose, distinguishing opinion and fact, making inferences, forming judgments, and detecting propaganda devices.” (Cervetti et al, s. n.)

⁸ “...theories of interpretation offer not only ways of reading texts, but also, either implicitly or explicitly, ways of seeing and interpreting ourselves and our surroundings beyond the world of the classroom.” (Hines, s. n.)

⁹ “Inviting students to draw upon their own personal histories, attitudes and emotions for subjects of their [writings/sonnets] necessitates the use of concrete experience.” (Rustici 17)

¹⁰ “Active reading and writing allows students to construct meaning, to discover and understand the text, themselves and others –a spiral development to personal, social, cultural and political awareness.” (Bowman 81)

¹¹ “the reader undergoes a lived-through experience with the text that serves as the basis for a personal response that is essential to the formation of aesthetic experience.” (Connell s. n.)

¹² “Since aesthetic experience by definition cannot be transmitted from one person to another, each reader must engage in a performance that brings life to literature and literature to life.” (Faust s. n.)

¹³ “It is the process of evolving meaning that motivates writers. Through reading and writing, students are collecting and connecting, for writing is a bridge to understanding.” (Bowman 82)

¹⁴ “Language and speech do not mirror experience. They create experience and in the process of creation constantly transform and differ that which is being described. The meanings of a subject’s statements are therefore always in motion...” (Denzin citado en Banks 235)

CAPÍTULO III

APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

3.1 *Diseño de la propuesta de escritura*

Parte del atractivo de aplicar la investigación a los alumnos del ITESM es precisamente el lugar que ocupan en su contexto social. Estos alumnos, la mayoría clase media a media-alta, evidencian en sus preocupaciones una limitante en los panoramas interiores. Es decir, son ciudadanos de la sociedad de la información, pero con dificultad cuestionan la realidad en la que viven, o bien, se limitan a seguir las pautas marcadas por su medio social, donde se valúan las posesiones, el estatus, la apariencia y la indiferencia al aprendizaje. Lo anterior es precisamente un obstáculo a la hora de confrontarlos con textos provenientes de culturas distintas, ya que ellos buscan aplicar las mismas reglas sociales y normas morales que practican en su cotidianidad. Incluso Charmeux,

refiriéndose a los obstáculos menciona, “los más duros de roer se encuentran en las ideas asimiladas, los hábitos mentales, las asunciones no cuestionadas...” (7). Nuestra

esperanza es que los alumnos evolucionen más allá de sus límites mentales, para convertirse en miembros conscientes de una sociedad de comunicación: libres, participativos, críticos y reflexivos. A través de la escritura, es nuestra intención el lograr que el alumno vuelque la mirada hacia adentro, que emprenda una travesía por su interior y así, sea capaz de aprender y vivenciar su lengua al expresarse literariamente.

Los grupos donde se aplicó la metodología propuesta se distinguen por la variedad, ya que incluyen personas de distintas edades, antecedentes socioculturales, y

creencias distintas. Mas, a pesar de provenir de diversas escuelas, un punto que en general comparten es su visión de la literatura, pues la construyen como una serie de lecturas aburridas y datos históricos inconexos. Al aplicarles una actividad sobre campos semánticos en primer semestre de bachillerato, los resultados muestran un énfasis en la concepción de la literatura como: libros, lectura, aburrido, español, Quijote, Shakespeare, cuentos, fábulas, sueño. Es posible analizar cómo esta comprensión del quehacer literario se enfoca en la materialidad de la misma (los libros, las letras, el lenguaje), en los grandes nombres de reconocidos autores (Shakespeare, Dickens, y otros), así como en la sensación de tedio que ellos experimentaron al enfrentarse a la “literatura”. En ningún momento contemplan la posibilidad expresiva ni sensible que lo literario puede proporcionarles, por ende, la propuesta se enfoca en relacionar al alumno en su ámbito personal con la cuestión literaria.

Por esta razón, el diseño es un reto, ya que debe incluir elementos que motiven al alumno desde el interior hacia la expresión. Cada propuesta de escritura se manejó

retomando un concepto (al menos) de la teoría literaria vista con anterioridad; con el fin de reforzar el conocimiento del concepto y sobre todo, la práctica. El aspecto central de la propuesta es la invitación a la escritura que parte de alguna experiencia, idea o situación que el alumno tome desde sí. En ocasiones puede referirse directamente a un tipo de vivencia, por ejemplo, el logro o la pérdida de un sueño, una idea con la que se involucren emocionalmente, una situación que les preocupe, etc. Recordando, esto se vincula en especial con Jesualdo, quien defendía la idea de una escuela para la vida real del estudiante, y no la vida aséptica que los maestros le atribuyen a los educandos.

La línea entre lo autobiográfico y el tomar las experiencias ajenas como recursos para la creación de personajes o situaciones ficticios es muy delgada, por lo que es complicado distinguir entre ambas en la producción del alumno. Sin embargo, ahí es donde radica la riqueza de los textos, en cómo se plasma en palabras la naturaleza del adolescente: sus deseos, miedos, esperanzas, fascinaciones y ocurrencias. Por supuesto que esto implica ciertos riesgos, dado que la escritura llega a tocar los hilos sensibles del alumno, provocando reacciones emocionales, como el llanto o la rabia. La experiencia es en ocasiones catártica, y el alumno deriva un autoconocimiento de la misma, por lo que cumple con llevar la enseñanza más allá de lo tangible. La función de este tipo de enseñanza, según Spigelman –quien empleó una pedagogía de escritura expresiva en los años 60's y 70's– es “darles el poder a los estudiantes para expresar lo que piensan y encontrar sus voces únicas e individuales para expresar sus opiniones y para diferir¹.”

(73)

Las propuestas de lectura, por ende, es recomendable sean planteadas

gradualmente, tanto en la complejidad de los conceptos a seguir, como en la demanda que se haga sobre las experiencias personales. Aún más delicada es la elección de la escritura, pues como ya lo habíamos mencionado, es posible incurrir en ciertos riesgos. Es por esto que en dicho tipo de propuesta y en cualquier método que pretenda desarrollar la educación por el arte, el contacto entre maestro y alumno es esencial, ya que es desde ahí donde el guía se basará para crear sus propuestas de escritura. Dado que es del conocimiento del alumno y de la evaluación de su estado emocional o psicológico que el maestro puede determinar los riesgos que tomará a la hora de plantear una actividad escrita. Así, puede empezarse –dependiendo del programa a seguir– con una anécdota, o

un pensamiento que ellos defiendan, e ir aumentando poco a poco los aspectos personales que se involucren en la escritura.

La flexibilidad es necesaria, pues en el aspecto personal difícilmente podemos hablar de un objetivo concreto, de un “hasta donde”, porque el fin mismo de la propuesta es fomentar el crecimiento interior y literario hasta donde el tiempo, el programa y el alumno nos lo permita.

Para aclarar el proceso que el diseño implica hemos realizado un formato, con el cual ayudamos al diseño instruccional y explicitamos al alumno y a cualquier otro maestro que aplique la propuesta, los detalles de instrumentación. Es importante aclarar que el formato es tan sólo una sugerencia, que puede o no ser empleada por un maestro; lo anterior dependerá de la creatividad y el estilo del educador.

Los rubros en que ha sido dividida la tabla de diseño corresponden a los componentes propios de la propuesta: apreciación, aproximación, análisis y propuesta.

Para cada uno de ellos se plantean interrogantes que el maestro debe solucionar antes de

implementar una secuencia de este tipo. Por ejemplo, para la apreciación, es difícil –dependiendo de la psicología del grupo en particular– que los alumnos ofrezcan sus

opiniones o impresiones libremente. Es necesario en ocasiones llevar preparadas

preguntas o apoyos que despierten interés y que, por ende, motiven la interacción. De la

misma forma, cuando se aborda el texto y su contexto a veces es necesario aportar

materiales (mapas, ilustraciones, líneas de tiempo, etc) que tienen que prepararse con

anterioridad. Además, para la proyección de la información debe destinarse un método,

ya sea que el maestro de cátedra o los alumnos realicen una investigación, entre otros.

Igualmente, las teorías de análisis, si un texto es destacable por sus descripciones, valdría

Por su parte, el maestro puede emplear una tabla aparte para presentarle al alumno las características de la actividad. Es siempre importante mostrarle al discente de antemano el objetivo que se persigue, así, él mismo podrá concluir si se logró o no, y estará consciente de la meta que se pretende. Dicha tabla puede ser algo sencillo, como la que se presenta a continuación, o bien, puede tomar la forma que el maestro considere más adecuada según los rasgos de su medio.

PARA EL ALUMNO	
Nombre de la actividad:	
Objetivos:	
Instrucciones:	
Evaluación:	
Bibliografía:	

Asimismo, detallamos una tabla de apoyo teórico, para desglosar a grandes rasgos las teorías de análisis y sus proveniencias, en caso de que alguien quiera reproducir la experiencia. Es importante recalcar que el maestro debe tener una preparación teórica, o al menos, tener la posibilidad de consultar fuentes especializadas; de otra manera, el alumno sólo realizará una descripción de los elementos del texto, sin comprender la naturaleza artística de los mismos.

3.2 Aplicación de la propuesta

3.2.1 Primeras aplicaciones y evolución

La aplicación se ha realizado desde hace dos años, en diversos grupos de la preparatoria Eugenio Garza Lagüera, con resultados prometedores. La primera concepción de la escritura como parte de la enseñanza de la literatura está más allá del recuerdo, pero los primeros esfuerzos estaban orientados a lograr en el alumno mayor soltura al escribir. Consideramos que esa facilidad de expresión radicaba en la cercanía entre los elementos narrados (las vivencias del escritor mismo) y la natural necesidad de expresarse del adolescente. Inicialmente, la escritura tomaba forma de diario, una redacción libre sobre cualquier tema que le llamara la atención al estudiante. Sin embargo, nos dimos cuenta que aunque algunos alumnos sí se comprometían con la escritura y ahondaban en los temas desde su interpretación de los mismos, otros se conformaban con replantear clichés o lugares comunes, es decir, no se involucraban.

Asimismo, el alumno en ocasiones no entendía la finalidad de la actividad y se quejaba, argumentando que el escribir cuentos o diarios no tenía “nada que ver” con los contenidos oficiales del programa de estudios.

Entonces, al enfrentar el problema de profundidad y la descontextualización que esta actividad presentaba ante los contenidos específicos y formales del programa de la preparatoria, decidimos fundamentar más la elaboración del texto. Los objetivos entonces involucrarían aspectos esenciales de teoría literaria, y el alumno recibiría material de apoyo teórico para profundizar su capacidad de análisis. Así, gradualmente se concretó más el lado teórico junto con el ángulo creativo.

Con cada aplicación la propuesta se volvía más diversa y por ende, compleja. A pesar de las ventajas que acarrea el aspecto formal, notamos que una generalidad de alumnos leía sin verdaderamente entender el elemento humano en el texto. Es decir, eran capaces de analizar la cuestión técnica, pero seguían sin entender por qué Otelo había matado a Desdémona. Finalmente, concluimos que debíamos involucrar personalmente al escritor en aquello que escribía, fue así que se planteó la actividad como una *continuación o exploración de la vivencia cotidiana del autor.*

Así, a lo largo de dos años de aplicación en varios cursos se ha abarcado una serie de conceptos y varios géneros (incluyendo ejercicios con poesía y principalmente, recurriendo a la narración). Los resultados varían mucho de un grupo a otro, pero comparten rasgos esenciales que los vuelven únicos.

3.2.2 Experiencias en la aplicación

La poesía es un buen punto de arranque y por la complejidad que ésta es capaz de presentar, elegimos el haiku como género, para practicar la escritura poética. Tras la lectura, la discusión y el análisis de varios ejemplos, grupalmente delineamos las características del género: los elementos silábicos y el imaginario poético sensible. En la plática surgió una apreciación significativa de las imágenes y los recursos poéticos empleados por otros autores, y una tentativa de aproximación a la escritura. Los alumnos iniciaron la creación un tanto dudosos, inciertos de su habilidad de concretar algo tan abstracto y extraño como un poema. Empero, pronto la tinta empezó a fluir y los haikus surgieron casi espontáneamente, impregnados de sus autores (Ver Anexo). La técnica estuvo bien aplicada a la creación, pero lo interesante fue el espectro temático que se

presentó: el amor, la cotidianeidad, el aburrimiento, las sensaciones de un instante, las mascotas, etc. Aunque el tono no es consistente con la literatura tradicional que se enfoca a los haikus, como podemos ver en el ejemplo de Rubén (Ver Apéndice C, no. 1), donde su gato “come fosfato”, hay una preocupación evidente por mantener la estructura silábica. Ese mismo ejemplo sí recurre a las imágenes “él es gris gordo y flojo”, y mantiene la unidad temática, a pesar de que no sea necesariamente un elemento sensible. Por ejemplo, en el caso de Francisco, la contraposición visual de “caras risueñas” y “expresiones malvadas”, es reiterada con el estribillo “son las que se ven”. Los elementos visuales son totales en este texto y por lo tanto, coherentes; el mensaje que se transmite habla de una realidad social contradictoria y muy personal. La escritura demuestra entonces la vivencia misma del alumno, desde el tono ingenuo en el poema sobre la mascota de Rubén hasta la ironía en la representación de la vida social para Paco, a través de las palabras se construyen y de-construyen sus mundos.

Un semestre después se aplicó una propuesta también poética al mismo grupo, en esta ocasión tenían que abordar el tema de la separación silábica y la formación de versos endecasílabos. Los sonetos resultantes no fueron ejemplos muy representativos de su género en la cuestión técnica, pero sí alcanzaron su cometido en la visión expresiva. Los temas son parecidos, resurge nuevamente la cuestión romántica, la presión de la vida escolar, las sensaciones del entorno, las ideas y los sentimientos pasajeros que transitan por su ser. Ambos ejemplos (Ver Apéndice C, no. 2) coinciden en la manifestación del frío de su entorno, se ubican en un entorno escolar (los ensayos, las tareas, los exámenes), y de pronto, dan visiones internas de los autores (los gustos musicales, los sentimientos, las experiencias cotidianas).

Precisamente ahondando en la configuración de su personalidad, planteamos un juego de espejos con un cuento breve de Mario Benedetti, *El otro yo*. Este cuento, que apenas si llega a la cuartilla de extensión, plantea un personaje con un alter ego, mientras el personaje es rudo su contraparte es gentil, mientras el primero es vulgar, el otro es fino. El desprecio del “protagonista” finalmente acarrea la muerte del otro, y por ende, de sí mismo. La pauta escritoral para los alumnos fue entonces la redacción, a manera de caracterización o narración, de la naturaleza de *su* otro yo, de un personaje ficticio que representara su alter ego, contrarrestando y complementando su propia personalidad.

Aunque consideramos –a la hora del diseño– que los alumnos considerarían algunas características “superficiales” como el físico, los resultados fueron un poco más autoconscientes, ya que ahondaban en rasgos como la sociabilidad, la competencia académica, la relación familiar, las costumbres, los valores, entre otros aspectos de la personalidad.

Otro género que también se abordó, con resultados variados y muy

representativos de sus autores, fue el teatro. El primer caso donde aplicamos la propuesta fue en un grupo de primer semestre de BI, cuando los muchachos leían *Pedro y el*

Capitán, obra corta de denuncia, escrita por Mario Benedetti. Al emprender el análisis,

abordamos los conceptos de *técnica teatral*, entre ellos la noción de monólogo, debido a

que los personajes de la obra presentan sus ideologías, temores y experiencias en

complejos monólogos que evidencian su psicología. Así, la propuesta de escritura fue que

los alumnos escribieran un soliloquio, partiendo del concepto como tal, es decir, un

discurso unilateral sobre las emociones, situaciones y vivencias internas de un personaje.

Como complemento interactivo de la clase, se planteó la posibilidad de representar dicho

monólogo ante un público. Ambas propuestas fueron recibidas con gusto, y la escritura fue una clara manifestación de las tribulaciones que cada uno experimentaba. Aunque fue el primer ejercicio creativo que realizaban a nivel preparatoria y esto podría dar como resultado una falta de apertura al expresarse, es evidente que su gusto por expresar lo propio le ganó a la timidez. Un ejemplo notable es el monólogo de Carlos Rosas (ver Apéndice C, no. 3), por un lado, existen evidentes errores de sintaxis y ortografía, rasgos comunes en la mayoría de los estudiantes de este nivel, pero agravados por el hecho que el autor era hijo de padres mexicanos y había vivido toda su vida en Estados Unidos.

Usos lingüísticos como “me decidí en hacer esto”, demuestran errores en el uso convencional, y no necesariamente una elección estilística por parte del autor. No obstante, al internarnos en la narrativa de Carlos palidece la forma y destaca la honestidad del sentimiento. Es posible ver los temas que lo inquietan: la aceptación social, los problemas familiares, la injusticia de la vida, la sexualidad, los problemas con los amigos, la creencia en el poder de los sueños, entre otros. El monólogo empieza como

una declaración suicida basada en la imposibilidad de encontrar un lugar para sí mismo en el mundo agresivo donde vive; empero, termina con un arrepentimiento, porque el personaje —en una reflexión que termina siendo graciosa— no puede morir si aun es virgen. La gracia intencional en la elección de la estructura del texto nos habla de una experiencia con la palabra que le permite transformar su entorno y afectar a los demás. Al recurrir a lugares comunes, como el “entre la multitud alguien grita ‘ey, tienes abierta la bragueta’, mientras todos se ríen”, donde se manifiesta la vulnerabilidad individual ante la comunidad, Carlos manifiesta un conocimiento implícito de su entorno. Además, el autor también determinó, a manera de conclusiones, su visión personal de la existencia,

en conclusiones como “Tus sueños son la única fuente de consolución” pueden ser un cliché, pero al mismo tiempo nos hablan de una interpretación personal y experiencial de lo que es la vida.

El día de la presentación este monólogo impresionó al público, quienes vieron a Carlos bajo una distinta luz, pues contrastaron la habitual naturaleza tímida y antisocial del autor con el desenvolvimiento literario. A la vez, algunos quizá se cuestionaron si ellos no habían sido los amigos que hablaron a sus espaldas o que criticaron su apariencia. Durante la representación, las risas brotaron espontáneamente partiendo de una identificación empática entre autor y lector, lo cual creó una complicidad perdurable entre el tímido de Carlos y el resto de sus compañeros.

A raíz de este monólogo, planteamos la aplicación de la propuesta en Clásicos de la literatura, materia terminal del área de Español, que se imparte en quinto semestre. Los resultados fueron aún más sorprendentes, quizá porque era un grupo de alumnos más renuentes a compartir de sí mismos y a exponer su interioridad ante los otros. Aunque

desgraciadamente fue un ejercicio que se realizó al inicio de la implementación de la propuesta y no tenemos ejemplos concretos, en dichos casos se manifestaron temáticas afines a la del monólogo anterior y también se indagó en otras.

Los temas explorados a partir de una indicación instruccional que solicitaba la manifestación de un conflicto interior en un personaje o en ellos mismos variaron entre lo académico y lo personal, entre lo familiar y lo filosófico. Algunos alumnos, conscientes de la próxima etapa de sus vidas que se les venía encima (la graduación de prepa), se remitieron a reflexiones sobre el futuro, sobre la conflictiva elección de una carrera, sobre la supuesta virtud del trabajo y el dinero. Otros por el contrario, se alejaron de todo

aquello que se relacionase con la escuela e indagaron en problemas muy personales, como es la naturaleza del amor adolescente, la psicología del dolor en el abandono y el desamor, la problemática relación entre madres e hijas, entre otros temas afines. A fin de cuentas los monólogos, aunque no todos propiamente una labor de ficción, tuvieron una ganancia emotiva y expresiva –que van al fin de la mano– inmensurable. Además claro, de un logro en la interiorización de la técnica a través de la experiencia de la palabra.

Gradualmente, la narrativa toma un lugar predominante en la propuesta, lo anterior debido a la elección de lecturas a la cual debemos sujetarnos los maestros que impartimos las materias y también, en parte, a la naturalidad con la que responden los alumnos a una escritura en prosa. Es impresionante ver cómo la mayoría de las veces el proporcionarle al alumno un espacio para escribir libremente es abrir una puerta que se creía cerrada: el ánimo que bulle es contagioso, la curiosidad se desborda, el interés se dispara. Aunque, hay que ser realistas y también tomar en cuenta a aquellos alumnos que permanecen inmutables, y que consideran esta labor una de tantas.

Una de las corrientes literarias que tradicionalmente más causan disgusto entre los jóvenes es el Realismo, esto debido a los excesos descriptivos de los autores, cuya preocupación representadora de un espacio reprime las acciones y se torna –a los ojos adolescentes– tediosa. El texto realista que se leyó en una ocasión dentro de un programa de BI, y las reacciones fueron predecibles en cuanto a la reacción subjetiva al estilo narrativo. La novela *Eugenia Grandet*, fue escrita por Balzac hace un par de siglos en una Francia disgustada con las ciudades y muy crítica del comportamiento amoral de ciertos círculos sociales. El repudio que este texto engendró casi generalizadamente se debió predeciblemente –según arrojó la discusión con el grupo– al excesivo recurso de la

descripción, a las incesantes intromisiones autorales y a una caracterización estereotipada de los personajes. La labor del maestro era entonces, no sólo enseñarles a apreciar las virtudes de Balzac, sino que revaloraran la perspectiva historiográfica. Para eso nos enfocamos en una de tantas máximas que establece el autor, una que se refiere a esa “miradas de provincias” que posee un personaje; en su contexto, la anterior implica una serie de anti-valores y actitudes negativas en un entorno predominante y tendenciosamente bucólico. La propuesta de escritura fue que plantearan su propia visión (moderna, mexicana y urbana) de la contraparte, es decir, de una “mirada citadina” a través de una narración, ya fuese un relato, un cuento, o cualquier otro texto que consideraran pertinente.

Los muchachos fueron capaces –entre otros descubrimientos– de interpretar y reinterpretar su perspectiva de la realidad urbana, de lo que significa la ciudad en la vida de cada persona, de las actitudes que implican lo citadino. Estas miradas citadinas fueron inocentes (niños jugando sorprendidos), realistas (prostitutas regresando de trabajar),

dramáticas (mendigos sufriendo por la vida), etc. En los casos que incluimos (Ver Apéndice C, no. 5), destaca la anteposición resignación-esperanza, en personajes o narradores que denotan la opresión de la indiferencia y a veces suprimen o destacan la ausencia de la esperanza. Por ejemplo, mientras Gilberto plantea unos “ojos cansados no dejaban de reflejar el fastidio y agotamiento” como parte inherente al ser que habita en la ciudad, Alejandra denota cierta tipificación en los personajes, ubicándolos como víctimas, victimarios y aquellos que aún guardan un rescoldo de buen corazón.

Así, estos alumnos observan en la ciudad un afán de indiferencia inconsciente o premeditada, cuyo fin es ignorar todo aquello que pueda cambiar el status quo, como las

“señoras elegantes” que evitan el contacto visual con un mendigo, y un muchacho que evita ese roce visual a costa de todo. Aunque las narraciones no siempre fueron un texto completo, en cuanto a cumplir con un formato genérico de cuento o relato, sí mostraron un intento narrativo considerable, y sobre todo, una interpretación personal –aunque en algunos casos trillada– de la vivencia de lo ciudadano. Para complementar la escritura, nos decidimos por una experiencia interesante, que fue el efectuar la lectura en voz alta, y así aprovechar para la comparación de elementos entre la obra de Balzac y la de nuestros jóvenes autores. El concepto de lo ciudadano se discutió a fondo, surgieron cuestionamientos sobre los límites y las fronteras, sobre lo ciudadano y lo urbano, sobre la maldad y la bondad, sobre las palabras precisas y los sentimientos ambiguos. A partir de esto, se dio una revalorización del intento autoral, pues se concluyó que Balzac, al aportar comentarios cuasipersonales a la narración, muestra en verdad una conciencia crítica del mundo que exige un profundo esfuerzo mental y espiritual.

Precisamente con la elección de las palabras tiene que ver el ejercicio que hicimos

sobre las palabras implícitas. Al abordar campos semánticos, discutimos también un poco de lingüística y del poder que cada palabra tiene para hacer algo. Con esto en mente se asignó una revaloración de la palabra a través de una encomienda: el alumno detallará y escribirá sobre un concepto (entre un grupo de ideas producto del análisis temático de Otelo) sin mencionarlo directa o indirectamente. Aunque en apariencia la labor de escritura era impersonal pues no solicitaba la inclusión de anécdotas ni experiencias, cada quien debía plasmar la propia definición de un concepto y por ende sí se involucró emotivamente al estudiante con la labor. El alumno se involucra emocionalmente con lo que escribe, plantea sus propias perspectivas de la vida, defiende o ataca los valores y las

reglas que maneja en su existencia. Elecciones tan sencillas, como escribir sobre el dinero o la belleza, ya hablan de una valoración de la realidad y de las directrices que rigen su vida (valores, costumbres, normas, etc). El ejemplo que tenemos pertenece a Arely, una alumna que –consideramos– en realidad se involucró con la labor solicitada. (Ver Apéndice C, no.6) La elección de esta alumna fue el concepto de belleza, el cual define desde un principio como “cualidad deseada por cualquier persona consciente”, es interesante notar la atribución positiva que se le da a la noción de belleza y la distinción entre una persona consciente. El texto de Arely enfatiza en la naturaleza como un fenómeno principalmente social, donde el poseedor accede a mejores experiencias en la vida, tales como “la oportunidad de una vida mejor, de un puesto mejor”. E incluso, existe una interdependencia entre la belleza y los sentimientos positivos del ser humano, ya que ésta motiva la vivencia de “disfrutar las mejores cosas de la vida, para verlas y sentir admiración, para sentir ternura, para sentir amor, para ver nuestra realidad de una forma agradable y ser capaces de sentir felicidad”. La relación entre belleza y felicidad es

una visión de la vida sumamente personalizada, que habla ya de una postura personal sobre las nociones ya mencionadas. Este tipo de texto resultó un paseo por los valores de los alumnos, quienes defendieron o atacaron determinados elementos de la vida que consideran positivos o negativos. Como ejercicio narrativo cementó el concepto de lenguaje implícito y motivó la comprensión de la labor escritural.

Tiempo más tarde, pretendimos solicitar un producto más terminado, con una cierta estructura narrativa más completa (en cuanto a que tuviera un desarrollo y una conclusión de las acciones). Esto se realizó con un grupo de BI de segundo semestre, durante la lectura de textos de la Ilustración, propusimos escribieran una utopía. Tras la

lectura analítica de Bacon y de Moro, contemplamos los temas y los aspectos que aborda dicho género, asimismo determinamos la postura ideológica y la visión autoral que una utopía refleja. Los alumnos iniciaron la planeación de su escrito con un ánimo admirable y, en muchos casos, con originalidad. Las utopías, esos ideales de vida que plantearon, retoman ideas como la ecología, la justicia, la función del hombre en su medio, la desigualdad de géneros, el papel de la ciencia, entre otros. Incluimos dos ejemplos notables, uno por el manejo de la técnica y otro por la visión plasmada en el texto (Ver Apéndice C, no. 7). El primer caso es el trabajo de Rossana, donde el futuro consiste de un mundo dominado por mujeres, cuya capacidad intelectual y moral supera a la de los hombres. Cabría decir que el mérito de dicho escrito radica en la identificación que pudiésemos sentir con los protagonistas, empero, lo admirable del escrito es la justificación y el detalle imaginativo que la autora plantea para esa realidad. Las ideas representadas en la utopía de Rossana parten indudablemente del mundo en el que vive, en puntos como la ocurrencia de guerras, drogas, comportamientos ilógicos que en ese

contexto no son tolerados como aceptables. Asimismo, recurre a lugares comunes, como un mundo que posee un “abundante sistema monetario, suficiente para que cada mujer en el mundo pudiese ir de compras cuantas veces fuera necesario”, o un sistema educativo que reforzará “valores morales” y “modales” que se clasifican como intrínsecamente femeninos.

Fuera de los elementos humanos, nos encontramos en la utopía de Rossana con un interés científico que, aunque presentado a grandes rasgos, busca proporcionar una coherencia interna a la razón de ser de un mundo así. Conceptos como la “De-evolución”, como la Sociedad Científica Femenil y los Centros de Implantación Intelectual nos

hablan de una noción científica incipiente, pero también de una planeación previa de la narrativa; ambos, enfatizados por detalles como el desglose en etapas del proceso masculino de inteligencia. Aunque la utopía de Rossana –que quizá para los hombres es una distopía– va más allá de los límites planteados por género en la sociedad regiomontana actual, cuestionándolos y trasgrediéndolos, muestra también valores sociales imbricados en su entorno: la libertad, el matrimonio, el afecto y el respeto.

El segundo ejemplo pertenece a Ricardo Marcelo, alumno del mismo grupo quien decidió plantear la utopía con su propio estilo. Este joven se ha destacado por su interés en la escritura, incluso ha llegado a comentar que quiere ser escritor. La sofisticación de la representación narrativa es notable, al menos al contrastarlo con el ejemplo de Rossana, quien no recurrió a una estructura narrativa particularmente compleja. Marcelo plantea una técnica narrativa a la cual él ni siquiera puede nombrar, tan sólo decide hacer algo y lo hace; la técnica, empero, pudiese clasificarse como simultaneísmo, dado que se plantean dos realidades simultáneamente en la narración. El joven autor eligió –en lugar

de la exposición de realidades políticas, sociales o económicas– enfocarse en la más controversial de todas las relaciones humanas: la pareja. En este relato él unió dos realidades dispares: una donde se da la unión entre el amante y la amada, y otra donde el amante se queda solo con su sueño. Gráficamente la distinción se marca en el uso de paréntesis para aislar la experiencia onírica. Lingüísticamente, existe un abismo entre la parca representación de la anécdota en el sueño, que se muestra en “Me hormiguea el brazo y me doy la vuelta” y contrasta con la hiperbolización de experiencias y sentimientos en la otra realidad, mostradas en frases como “no dejarme volar como las aves de colores venidos del paraíso, que estallan en una orgía de pigmentos y cantares a

nuestro alrededor”. El imaginario que evoca el autor es a la vez personal, con sentimientos individuales, como sentimientos grises, y cultural, con referencias a una “entrega total” o un “llora de felicidad”.

A final de cuentas, ambas utopías –aunque plenas en distinciones de forma y de fondo– comparten un interés por la relación de pareja a pesar de la representación de fenómenos sociales o políticos. Esto último es interesante pues habla, indirectamente, de las preocupaciones de dos adolescentes que por más ideas que tengan, siguen pensando en la naturaleza del amor, o al menos, de la unión de dos personas.

No obstante que en ocasiones surgían elementos tradicionales o predecibles, también era nuestra intención invitar a la trasgresión premeditada, ya fuese en ámbitos escriturales, temáticos o ideológicos. Lo anterior con el propósito de fomentar la visión crítica de su entorno y hacerlos conscientes de los propios limitantes que sesgaban su experiencia de la vida. Un caso concreto fue la petición de darle forma a un “narrador extraño”. Al terminar la lectura de *El llano en llamas*, de Juan Rulfo, y de analizar los

tipos de narradores que éste emplea en sus cuentos, se les pidió a los alumnos que crearan su propio narrador fuera de lo común. Habría que aclarar que durante la discusión sobre los textos, nos percatamos que en la mayoría de los alumnos existía la noción que los narradores son omniscientes e imparciales por naturaleza, o también, sobre entienden el narrador como un elemento sin importancia. Razón por la cual, los narradores empleados por Rulfo les causaban problemas de comprensión o de análisis. Por lo tanto, sugerimos que exploraran sus limitantes conceptuales y crearan un narrador que rompiera con los estereotipos narrativos que habían encontrado en su vida de lectores. Esa “extrañeza” se tradujo a una serie de personajes/narradores destacables por distintas razones; los

ejemplos aquí incluidos representan a un narrador inerte y a un narrador descontextualizado.

El primero (Ver Apéndice C, no. 8) se refiere a un narrador testigo, en este caso un espejo, que vive la tortuosa imagen que una mujer tiene de sí misma. La conciencia del espejo es a la vez objetiva y empática, destacando las inferencias que plantea sobre el estado mental del personaje, y la describe “como un vacío que no puede llenar”. El juego de realidad/espejo e ilusión/humano se desarrolla a lo largo del breve relato, culminando en la destrucción del espejo y la incertidumbre en la persona que de él dependía. Este ejemplo elaborado por Lourdes Guajardo contrasta interesantemente con el de Antonio Dávalos, mientras que Luly plantea una experiencia interior, Toño recurre a una serie de artificios históricos y contextuales para ubicar su texto.

Desde la conciencia de un título como “Caballero eterno”, él plantea su elección autoral y se apega a ella. La anécdota gira en torno a un narrador personaje ubicado en un tiempo y espacio medieval, sin embargo, persisten elementos desconcertantes que se

revelan al final en una conclusión sorpresiva: el narrador –un caballero famoso– es en realidad un robot. En este texto se manifiestan implícita y explícitamente los intereses del autor, fanático de los animes y de juegos de rol, quien retoma sus gustos y los plasma en un texto original. Aunque el final sorpresivo como técnica está empleado de forma intuitiva, cumple con la función de graduar la caracterización del personaje y de crear ciertas expectativas en el lector. El desplazamiento de un personaje a un entorno que no es naturalmente suyo es para Toño, lo que implica un narrador extraño.

Finalmente, el ejercicio a partir de *La Celestina* (Ver Apéndice C, no.9). Dicho texto planteó una serie de problemas a la hora de leer y discutir, principalmente por la

distancia temporal y las diferencias en lenguaje, usos y costumbres que ésta acarrea. Así, tras la discusión de los elementos simbólicos, de los conflictos morales y sociales, de la valorización del amor y el dinero, así como de la comprensión del impacto del contexto en la historia, abordamos la creación. La propuesta creativa, por lo tanto, se consolidó a raíz de un supuesto paralelismo entre el entorno histórico de la obra y el contexto del lector. Se les solicitó que crearán una adaptación del final de la obra, replanteando los supuestos morales y vinculándolos de alguna manera con su realidad actual.

A pesar de la naturaleza tragi-cómica de la obra de Rojas, los resultados fueron más bien cómicos, pues se recurría a la parodia, al juego de palabras, al doble sentido y a la tergiversación de la historia original con frecuencia. El ejemplo que proporcionamos pertenece a Luis Carlos, alumno de BI que cursaba el cuarto semestre. Su adaptación, titulada “De lo que aconteció al incauto Calisto, a la poco casta Melibea y a la P. Celestina” es un ejemplo notable de una reapropiación cultural. Por un lado, retoma la acción principal de la obra –la seducción de Melibea–; por otro, contempla a una

Celestina consciente de sí y de su ubicación en un marco histórico. Ejemplos de lo anterior abundan, como su comentario crítico sobre la virtud de las mujeres renacentistas, o también en la frase “que de aquí a quinientos años las de mi oficio engrosarán las filas de desempleados, pues ya de nada hay que persuadir las”; es cierto que la mujer evidencia un conocimiento proyectado del autor, y no del personaje mismo. Empero, no deja de recurrir a lo cómico para plantear dichas intervenciones, que son todas fruto de la intención hilarante del escritor, como “cara de recesión económica” o el “meditabunda reflexión irreflexiva”; la primera, producto de sus referentes inmediatos y la segunda, de un juego con el lenguaje.

El aspecto quizá más creativo es la traslación de los personajes, Luis Carlos reubica el encuentro de los jóvenes amantes en el espacio de otra obra importante de la literatura española, El Quijote. Así, el encuentro de los amantes con un Quijote que confunde a Melibea con Dulcinea, es una jugarreta entre dos clásicos españoles que terminan en absurdo cómico. Mejor aún, la ironía se cementa cuando es Sancho, aprovechando la lidia entre los dos enamorados, se roba a Meli-Dulibea. El addendum, a manera de parodia de la estructura en un cuento de hadas, augura un final feliz, pero también reinventa la historia de la literatura española gracias a los pocos célebres sesos del personaje arquetípico de la literatura.

Obviamente con una limitante en extensión fue imposible incluir todos los productos obtenidos a lo largo de años de aplicación. No obstante, los ejemplos anteriores fueron seleccionados con miras a demostrar la variedad de resultados que se obtuvieron tras la implementación de la propuesta.

3.3 Resultados de la aplicación

El resultado académicamente más cercano es el aprendizaje concreto sobre técnicas, elementos literarios, perspectivas de significado lingüístico que el alumno derivó de su experiencia. Es destacable el hecho que los conceptos se solidificaron mediante su empleo, en la mayoría de los casos los alumnos son capaces de definir y aplicar dicho concepto, para analizarlo tanto en sus textos como en los ajenos. Además, es común que durante una discusión textual, se recurra a los ejemplos de los compañeros o a la experiencia con la escritura para aclarar dudas o enfatizar comprensiones. Más allá

de conocimientos determinados, la propuesta nos llevó a la práctica, a la condensación de un saber hacer y saber pensar.

Sin embargo, los resultados no caben sólo en la esfera de lo formal, sino también de lo formativo y lo sensible. No existe un consenso de todos los alumnos sobre los beneficios de este tipo de ejercicio, ya que no todos disfrutaban del escribir; pero, sí es posible observar el ánimo con el cual reciben comentarios sobre sus textos y la manera emocional en la cual se involucran con el texto. A lo largo de distintos semestres, con la aplicación de esta propuesta, obtuvimos alumnos más abiertos a los comentarios ajenos, más respetuosos de la opinión y la visión de los demás. Al mismo tiempo, forjamos alumnos más críticos que no sólo dicen es un cuento “bonito”, sino que saben hablar de literatura y saben escribirla.

Fuera de eso, es posible ver que sus panoramas sensibles se enriquecieron, que un texto es mucho más que palabras puestas juntas, que finalmente comprenden que la condición humana expuesta en las obras ajenas está tan viva y es tan personal como la

suya propia. Esto último es a fin de cuentas el premio que nos llevamos al aplicar la metodología: el que los alumnos se asumieran a sí mismos como creadores y como portadores de una experiencia digna de contarse. En la palabra, la vida se vuelve drama o comedia, o narración o poema, y así se vive con los sentidos y con la mente. Los alumnos finalmente entendieron que la escritura es razón y pasión, aspectos indivisibles como ellos mismos, y que la literatura es tan parte de ellos como la vida.

Texto original de las citas empleadas en traducción:

¹ “to empower students to speak their own minds and to find their own individual, unique voices in order to express their own opinions and to dissent.” (Spigelman 73)

CONCLUSIONES

La experiencia nos enseñó que el alumno no es una serie de capacidades y habilidades diversas, sino un todo que es capaz de abordar el lenguaje y lo literario desde el análisis, la emoción, la psicología y la creación. La aplicación de la propuesta enfatizó en nosotros la creencia en una educación vivencial, donde destaque lo humano, lo emotivo, y lo creativo. Éstos, a su vez, son un mismo fenómeno, indivisible de la naturaleza de la persona. El aprendizaje a partir de dichos elementos garantiza una educación en la vida y para la vida, así coincidimos con las hermanas Cossettini en el valor de un conocimiento abstracto fundamentado en la visión de lo cotidiano. No solamente en la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel, sino en la idea que defiende Jesualdo sobre la educación para la vida real.

Concluimos que el aplicar la propuesta con todos los componentes enunciados previamente arroja resultados más completos, mientras que aislar aspectos y aplicarlos conlleva a logros inconsistentes y poco predecibles. Por ejemplo, en la realización de ejercicios que desarrollaban solamente el aprendizaje de los contenidos no arrojaron los mismos y tan vastos resultados como aquellos que sí contemplaron la persona como un ser creativo al otorgarle el espacio de creación necesario. Por otro lado, notamos que las peticiones escriturales no guiadas por alguna pauta teórica recayeron en la repetición de lugares comunes, pues el alumno se conformaba con recurrir a clichés. A pesar de todo, también se dieron textos sumamente expresivos donde se registraba la vida del autor, y

esto, hay que reconocerlo, dependía de la aptitud natural del individuo que tuviese una inclinación personal hacia la escritura. Sin embargo, dichas actividades aunque altamente expresivas no garantizaban una comprensión, análisis y disfrute de la obra y sus vertientes estéticas.

Es apreciable la diferencia en logros que se tiene con una metodología así, ya que el alumno experimenta no sólo qué es la literatura, sino cómo se siente hacer literatura. Habría que destacar la apertura de posibilidades que esta última acción le proporciona al estudiante, pues ya no se considera a sí mismo el objeto del aprendizaje, sino el sujeto.

Los casos donde la metodología aplicada cambió la actitud del alumno fueron muchos: muchachos cuya apatía era su principal bandera de navegación pronto se vieron tentados por la posibilidad de escribir cuanta historia o anécdota tenían en mente; alumnos cuya lucha con las humanidades se vio menguada por la emoción de leer y escribir lo propio en clase; personas que descubrieron finalmente que tienen mucho que decir.

Hemos de concluir admitiendo que la experiencia no tiene fin. Con cada aplicación encontramos una manera mejor, más divertida, más eficiente, más intensa, más personal de lograr el conocimiento y la vivencia de la literatura. Cada aplicación ha sido, asimismo, una aventura de conocimiento para el maestro, quien encuentra en sus alumnos a personas complejas, llenas de vida que compartir que están dispuestas a dar más de sí cuando se les da la oportunidad de escribir.

RECOMENDACIONES

Consideramos que un posible seguimiento a esta tesis es la impresión y publicación de los trabajos realizados por los alumnos, ya que consideramos –en mayor o menor medida– que son ejemplos representativos de la interioridad de un grupo de jóvenes que bien puede decirle mucho a un posible lector de la realidad humana que los rodea. Además, serían un aliento para posteriores generaciones de maestros y alumnos en su búsqueda de identidad y de la propia palabra.

Otra continuación de la tesis en sí, sería la posible publicación de la misma en algún medio académico, para difundir la propuesta y fomentar la práctica de una labor intelectual-afectiva en otros estudiosos de la didáctica de la literatura.

Asimismo, creemos valuable el ampliar la propuesta, para incluir géneros distintos, para ahondar en otros aspectos de la psicología adolescente, para concretar distintas perspectivas de análisis. Al realizar lo anterior, pudiésemos profundizar la investigación y, al mismo tiempo, promover la publicación de un método de enseñanza que se presenta como un todo y que se aplica a cualquier programa académico.

Por otro lado, sería interesante perseguir la aplicación de la propuesta en otros niveles, como la enseñanza primaria, momento decisivo en la formación afectiva e intelectual del alumno. A la vez, esta diversificación de la propuesta impactaría en un punto clave para el desarrollo de la competencia en el lenguaje, siendo la primaria el periodo de asentamiento de las bases para la disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acha, Juan. *Educación artística, escolar y profesional*. México: Trillas, 2001.

Agüera, Isabel. *Estrategias para una lectura reflexiva*. Madrid: Marcea, 1992.

Asseline, Marele. "Reader response in literature and reading instruction." Teacher Librarian. 27.4 (2000): 62-63. En línea. Proquest Direct. 10 enero 2001.

Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. *Psicología educativa, Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1990.

Autores varios. "El taller literario." *Cuadernos de Pedagogía* julio-agosto de 1991: n° 194 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Avanzini, Guy. [comp.] *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. México: FCE , 1990

de Azúa, Félix. "¿Para qué leer?" *Cuadernos de Pedagogía* julio-agosto de 1993: n° 216 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

Bainbridge F., Ann. & Houser, Marian I. "The teacher-student relationship as an interpersonal relationship." Communication Education. 49.3. (2000): 207-219. En línea. Proquest Direct. 10 enero 2001.

Balzac, Honoré de. Eugenia Grandet. La piel de zapa. México: Porrúa, 1999.

Banks, Stephen y Anna. "Reading 'The Critical Life': Autoethnography as pedagogy." Communication Education. 49. 3 (2000): 233-238. En línea. Proquest Direct. 19 enero 2002.

Benedetti, Mario. *Obras completas*. México: Alfagilara, 2001.

Bowman, Cynthia Ann. "Creating connections: Challenging the text and student writers." English Journal. 89. 4 (2000): 78-84. En línea. Proquest Direct. 10 enero 2001.

Brooks, Jaqueline & Martin. *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.

Charmeux, Eveline. *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona: Ceac, 1992.

Cervetti, G.; Pardales, M.J.; & Damico, J.S. "A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy." (2001): s. n. En línea. Reading Online. 10 agosto 2002.

Coll Salvador, César. "Concepción constructiva y planteamiento curricular." *Cuadernos de Pedagogía* enero de 1991: n° 188 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

Coll, César y Martín, Elena. "Aprendiendo de la experiencia." *Cuadernos de Pedagogía* marzo de 1994: n° 223 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

Coll, César y Solé, Isabel. "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica." *Cuadernos de Pedagogía* marzo de 1989: n° 168 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Connell, Jeanne M. "Aesthetic experiences in the school curriculum: Assessing the value of Rosenblatt's transactional theory." Journal of Aesthetic Education; Champaign. 34. 1 (2000): s. n. En línea. Proquest Direct. 15 febrero 2002

Cossettini, Olga. *La enseñanza de la Lengua en la escuela primaria*. Argentina: Editorial Municipal de Rosario, sin año.

Delmiro Coto, Benigno. *La escritura creativa en las aulas, En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Grao, 2002.

Dewey, John. *Art as experience*. New York: Perigee, 1980.

Diamondstone, Judith V. "A view of what a text can be: Encouraging novel perspectives." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44. 2 (2000): 108-120. En línea. Proquest Direct. 19 abril 2001.

Faust, Mark. (2000) "Reconstructing familiar metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on literary art as experience." *Research in the Teaching of English*, 35.1 (2000): s. n. En línea. Proquest Direct. 20 diciembre 2001.

Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, 1999.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Galindo Cáceres, Luis Jesús. [coord.] *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México : Addison Wesley Longman, 1999.

García Díaz, José Eduardo. "Las ideas de los alumnos (TM. Formarse para cambiar la práctica)." *Cuadernos de Pedagogía* enero de 1999: nº 276 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

Gaughan, John. "From literature to language: Personal writing and critical pedagogy."

English Education. 31.4 (1999): 310-320 En línea. Proquest Direct. 15 junio 2001

Hines, Mary Beth. & Appleman, Deborah. "Multiple ways of knowing in literature

classrooms." English Education. 32.2 (2000): 141- s. n. En línea. Proquest Direct.

10 febrero 2002

Hurtado, E. "Experiencias subjetivas." *Cuadernos de Pedagogía* junio de 1980: n° 66

Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

Iglesias, Luis F. *Didácticas de la libre expresión*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas,

1979.

Jiménez, Puri; Maquina, Aurora; Gutiérrez, Cristina; y Navarro, Elicer. "Un nuevo

enfoque de la enseñanza de la lengua." *Cuadernos de Pedagogía* marzo de 1983:

n°99 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

León Cascón, José A. y García Madriga, Juan A. "Comprensión de textos e instrucción."

Cuadernos de Pedagogía abril de 1989: n° 169 Cuadernos de Pedagogía 25 años

CD-ROM Editorial Praxis.

Loewenberg B., Deborah. "Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach." Journal of Teacher Education. 51.3 (2000): 241-247. En línea. Proquest Direct. 23 marzo 2001.

Maggi, Beatriz. "Aprender una lengua: elegir la literatura." Educación, una revista cubana que hace esencia de pensamiento. 89 (1996): s. n.

Martínez Delgado, Alberto. "La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita." Cuadernos de Pedagogía noviembre de 1998: n° 274 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

Maturana, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen, 1997.

McKeown, Margaret G. & Beck, Isabel L. "Getting the discussion started." Educational Leadership. 57.3 (1999): 25-28. En línea. Proquest Direct. 23 marzo 2001

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

McKernan, J. *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata, 1999.

Merriam, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Montané i Tuca, Mireia. “El cuento, una práctica activa de comunicación y reflexión.”

Cuadernos de Pedagogía mayo de 1983: nº101 Cuadernos de Pedagogía 25 años

CD-ROM Editorial Praxis.

Ortega, Esperanza. *El baúl volador, un taller de literatura en el bachillerato*. Zamora:

Junta de Castilla y León, 1986.

Patrick, B. C.; Hisley, J.; & Kempler, T. “What’s everybody so excited about?: The

effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality.” The

Journal of Experimental Education. 68.3 (2000): 217- s. n. En línea. Proquest

Direct. 10 febrero 2002

Pérez Bastera, M.^a Carmen. “Experiencias de texto libre en Bachillerato.” *Cuadernos de*

Pedagogía marzo de 1981: nº 75 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM

Editorial Praxis.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



Peso, M. Teresa y Vilarrubias, Pía. “Conocimientos previos y aprendizaje escolar.”

Cuadernos de Pedagogía junio de 1989: nº 171 Cuadernos de Pedagogía 25 años

CD-ROM Editorial Praxis.

Peyan, Carmen. “Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua.” *Cuadernos de*

Pedagogía abril de 1975: nº 4 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM

Editorial Praxis.

Read, Herbert. *Educación por el arte*. Buenos Aires: 1985.

Robins, Steven. "Seeking myself." *English Journal*. 89.6 (2000): 17-18. En línea.

Proquest Direct. 10 febrero 2002

Rosenblatt, Louise. *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America, 1996.

Rustici, Craig. "Sonnet writing and experiential learning." *College-Teaching*. 89. 6 (1997): 16-18. En línea. Proquest Direct. 30 mayo 2001.

Saló, Núria; Carrasco, Isabel; y Viruete, Teresa. "La propia historia como aprendizaje."

Cuadernos de Pedagogía marzo de 1981: nº 75 Cuadernos de Pedagogía 25 años

CD-ROM Editorial Praxis.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



Sanchis Sinisterra, J. "La creatividad en la enseñanza de la Literatura." *Cuadernos de*

Pedagogía mayo de 1976: nº 17 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM

Editorial Praxis.

Soldevila i Balart, Llorenç. "La literatura: una educación integral." *Cuadernos de*

Pedagogía abril de 1989: nº 169 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM

Editorial Praxis.

Solé i Gallart, Isabel. “¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?” *Cuadernos de Pedagogía* enero de 1991: nº 188 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

---, “Lectura y estrategias de aprendizaje.” *Cuadernos de Pedagogía* julio-agosto de 1993: nº 216 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

---, “Aprender a leer, leer para aprender.” *Cuadernos de Pedagogía* marzo de 1988: nº 157 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

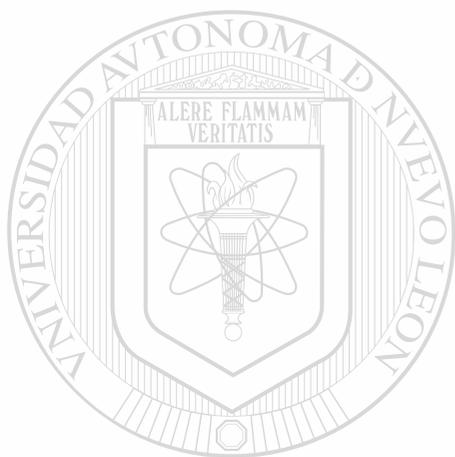
Sosa, Jesualdo. *Pedagogía de la expresión*. Caracas: Escuela de Educación, 1968.

Spigelman, C. “Argument and evidence in the case of the personal.” *College English*. 64.

1 (2001): 63-87. En línea. Proquest Direct. 30 mayo 2001.

Vila Mendiburu, Ignasi. “Lengua y constructivismo.” *Cuadernos de Pedagogía* mayo de 1994: nº 225 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

Yair, Gad. “Reforming motivation: How the structure of instruction affects students learning experiences.” British Educational Research Journal. 26.2 (2000): 191-210. En línea. Proquest Direct. 17 octubre 2001.



UANL

APÉNDICES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



APÉNDICE A

MUESTRA DE TABLAS PARA DISEÑO INSTRUCCIONAL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Diseño		
Nombre de la actividad:	Poesía, visiones desde adentro	
Lectura:	Rincón de haikus, de Mario Benedetti	
Elementos notables: La unidad temática e integral en cada poema. La transculturación entre oriente y occidente. La organización silábica.		
Fecha de aplicación: octubre 2000	Grupo: BI, tercer semestre	Número de alumnos: 15
Apreciación:		
Preguntas de arranque:	Transformen el haiku que más les haya gustado a otro medio expresivo. ¿Les produce un impacto? ¿Cómo comprenden lo dicho? ¿Qué les llamó la atención de ese poema?	
Posibles áreas de confusión o interés:	La carencia de personajes o de una narración.	
Aproximación al texto y contexto:		
Material de apoyo:	Imágenes de Japón, lugares y arte.	
Tipo de proyección:	El maestro explica brevemente la naturaleza de la poesía japonesa; se compara con experiencias previas en lectura poética.	
Análisis teórico del texto:		
Teoría empleada:	Análisis estructural (silábico), identificación de los tropos literarios empleados.	
Elementos teóricos o discursivos destacables:	Las imágenes, los símiles, la personificación.	
Propuesta de escritura:		
Concepto(s) a desarrollar:	La estructura silábica del haiku y la transmisión de un elemento sensible.	
Medio o género de expresión:	Poesía.	
Tema o situación personal a la cual debe recurrir:	La evocación de un estado de ánimo, mental o físico.	
Tiempo requerido:	De 40 minutos a dos horas.	
Instrucción:		

Diseño		
Nombre de la actividad:	La empatía con el personaje	
Lectura:	El hijo del vampiro, de Mario Benedetti	
Elementos notables: Es un cuento corto, donde un vampiro se aprovecha de la inocencia de una dama y la embaraza. Ella está muriendo por llevar al hijo dentro, sin embargo, nunca se conoce su perspectiva de la vivencia.		
Fecha de aplicación: junio 2002	Grupo: bilingüe, análisis literario	Número de alumnos: 25
Apreciación:		
Preguntas de arranque:	¿Qué es la maternidad comúnmente? ¿Cómo la ven en el cuento? ¿Qué reacción les causó la experiencia de Lady Vanda? ¿Qué harían en su lugar?	
Posibles áreas de confusión o interés:	Algunos no terminan de entender la relación sexual implícita. La discusión puede desviarse hacia el aborto, y la justificación moral.	
Aproximación al texto y contexto:		
Material de apoyo:	El texto original. Tabla comparativa entre la caracterización del vampiro y Lady Vanda: representación directa vs. indirecta.	
Tipo de proyección:	La intertextualidad: los vampiros, la relación erótica entre vampiros y mujeres. Técnica de la caracterización. Empleo de los estereotipos.	
Análisis teórico del texto:		
Teoría empleada:	Caracterización. Teoría de los estereotipos, construcción de personajes planos y redondos, según E. M. Forster.	
Elementos teóricos o discursivos destacables:	El espacio en blanco en la personalidad y la experiencia de Lady Vanda.	
Propuesta de escritura:		
Concepto(s) a desarrollar:	La caracterización a través del soliloquio.	
Medio o género de expresión:	El soliloquio.	
Tema o situación personal a la cual debe recurrir:	La empatía con el personaje, la traslación de la experiencia propia a la ajena.	
Tiempo requerido:	40 minutos	
Instrucción:		

Diseño		
Nombre de la actividad:	El Hamlet moderno	
Lectura:	Acto III, de Hamlet	
Elementos notables: El recurso narrativo del monólogo, la caracterización, la representación del conflicto interno del personaje.		
Fecha de aplicación:	Grupo:	Número de alumnos:
agosto 2000, 2001, 2002	bicultural y bilingüe, clásicos	cambiante
Apreciación:		
Preguntas de arranque:	¿Cómo se siente Hamlet? ¿Por qué se detiene a contemplar la vida? ¿Te has sentido así en algún momento? ¿Cuándo hablamos con nosotros mismos? Reflexionen, ¿qué los hace sentir divididos actualmente?	
Posibles áreas de confusión o interés:	El posible suicidio de Hamlet. El tono del monólogo. La psicología del protagonista: ¿hombre o adolescente?	
Aproximación al texto y contexto:		
Material de apoyo:	Artículo sobre el Humanismo. Documento sobre el héroe trágico y su visión renacentista. Ensayo crítico sobre el retardo en la acción dramática de Hamlet.	
Tipo de proyección:	Lectura de los alumnos y discusión en clase.	
Análisis teórico del texto:		
Teoría empleada:	Análisis según la estructura piramidal de Freytag, para analizar la conformación de la acción. Análisis de la caracterización y su interdisciplinaredad (contactos con la filosofía y la psicología).	
Elementos teóricos o discursivos destacables:	La técnica del monólogo. Los estilos de caracterización. Los orígenes del conflicto: matices, motivaciones, intenciones.	
Propuesta de escritura:		
Concepto(s) a desarrollar:	El monólogo. El conflicto interno.	
Medio o género de expresión:	El monólogo.	
Tema o situación personal a la cual debe recurrir:	Un problema que los tenga preocupados en la actualidad.	
Tiempo requerido:	50 minutos.	
Instrucción:		

Diseño		
Nombre de la actividad:	La mirada citadina	
Lectura:	Eugenia Grandet, de Balzac	
Elementos notables: La elección de los términos y la estructura de las frases. Las intromisiones autorales. El realismo en la descripción y representación de los personajes.		
Fecha de aplicación: mayo 2001	Grupo: BI, segundo semestre	Número de alumnos: 21
Apreciación:		
Preguntas de arranque:	¿Cuál es su personaje favorito? ¿Quién les cayó mal y por qué? ¿Cómo visualizaron el entorno? ¿Se sentirían cómodos ahí?	
Posibles áreas de confusión o interés:	Los excesos descriptivos. El habla fonética y falseada de Grandet. Los comportamientos propios de las mujeres.	
Aproximación al texto y contexto:		
Material de apoyo:	Artículo sobre la corriente literaria: Realismo. Cápsula sobre el autor, la temática y las series de Balzac.	
Tipo de proyección:	Lectura previa de los alumnos. Aplicación –en equipos– de las características de la corriente a los postulados novelísticos.	
Análisis teórico del texto:		
Teoría empleada:	Análisis de los campos semánticos. Análisis de los recursos literarios: descripción, diálogo, digresión. La interdependencia entre descripción, imágenes y ambiente.	
Elementos teóricos o discursivos destacables:	El recurso descriptivo. Las intromisiones autorales.	
Propuesta de escritura:		
Concepto(s) a desarrollar:	Las injerencias autorales en el texto, contacto con la corriente literaria. “Y al mismo tiempo que le decía esto, le dirigió una de esas miradas de provincias donde, por costumbre, las mujeres miran con tanta reserva y prudencia, que comunican a sus ojos la delicada concupiscencia propia de los eclesiásticos, para quienes todo placer es un robo o una falta.” (Balzac 49)	
Medio o género de expresión:	Narración y descripción.	
Tema o situación personal a la cual debe recurrir:	Su interpretación de la “mirada citadina”. Si como autores proyectan su vida y su visión de la realidad que les tocó vivir, ¿qué dirían sobre la mirada de ciudad?	
Tiempo requerido:	60 minutos.	
Instrucción:		

Diseño		
Nombre de la actividad:	La palabra no dicha	
Lectura:	Otelo, de William Shakespeare	
Elementos notables: Temas como la mentira, el engaño, los celos, la pasión y la avaricia. La formación de los personajes.		
Fecha de aplicación: febrero 2001	Grupo: BI, segundo semestre	Número de alumnos: 21
Apreciación:		
Preguntas de arranque:	¿Cómo se sienten al leer? ¿Es la misma sensación que la tragedia griega provocaba? ¿Cómo se transmite la desesperación? ¿Es posible odiar a Yago?	
Posibles áreas de confusión o interés:	El manejo del poder. El contexto de la historia.	
Aproximación al texto y contexto:		
Material de apoyo:	La naturaleza de la tragedia isabelina. Los recursos y los orígenes de las historias de Shakespeare. El manejo del diálogo en los personajes.	
Tipo de proyección:	Los alumnos presentan un bosquejo del teatro isabelino.	
Análisis teórico del texto:		
Teoría empleada:	Análisis de recursos: el diálogo. Manejo retórico y figuras poéticas.	
Elementos teóricos o discursivos destacables:	La manipulación y el manejo del lenguaje que hace Yago. Lo implícito y lo explícito, análisis del proceso de inferencia.	
Propuesta de escritura:		
Concepto(s) a desarrollar:	La semántica, la inferencia y lo implícito.	
Medio o género de expresión:	Narración, descripción.	
Tema o situación personal a la cual debe recurrir:	Escribir desde alguno de los valores o antivalores que se manejan en el texto su postura al respecto. ¿Qué es para él o ella ese concepto?	
Tiempo requerido:	90 minutos.	
Instrucción:		

Diseño		
Nombre de la actividad:	Re-escribir la realidad	
Lectura:	Utopía, de Francis Bacon	
Elementos notables: La esperanza, los deseos y los sueños de una persona vueltos realidad-ficción. La sociología de la literatura y su manifestación textual.		
Fecha de aplicación: marzo 2002	Grupo: BI, segundo semestre	Número de alumnos: 18
Apreciación:		
Preguntas de arranque:	¿Cuáles ideales defiende Bacon? ¿Cómo se comparan con los de ahora? ¿Ustedes creen en eso? ¿Qué creen que necesita una sociedad para ser buena, o feliz, o sana, o eficiente?	
Posibles áreas de confusión o interés:	Confusión entre el contexto real y el planteamiento ficcional de Bacon. La evolución de lo "deseable" socialmente hablando. La falibilidad de la utopía y la modernidad de la distopía.	
Aproximación al texto y contexto:		
Material de apoyo:	Presentación en Power Point sobre el contexto histórico: el Renacimiento, Maquiavelo, la lucha de poderes, el desgajamiento social, la desigualdad, la lucha por la razón, la creencia en el poder humano.	
Tipo de proyección:	Preguntas aleatorias a la clase sobre la presentación. Posible aplicación a la lectura. Identificar los ideales o desilusiones renacentistas en Bacon.	
Análisis teórico del texto:		
Teoría empleada:	La historiografía: el impacto de lo histórico en lo fantástico. Los arquetipos de vida: las necesidades y los miedos humanos.	
Elementos teóricos o discursivos destacables:	La creación de un mundo paralelo, la proyección del impacto de fenómenos políticos y sociales sobre una humanidad inventada. La imaginación proyectada sobre los anhelos de una realidad.	
Propuesta de escritura:		
Concepto(s) a desarrollar:	El género de la utopía y sus características. Las técnicas narrativas.	
Medio o género de expresión:	Narración/utopía.	
Tema o situación personal a la cual debe recurrir:	Las insatisfacciones con la realidad y las necesidades personales en un entorno distinto.	
Tiempo requerido:	3 horas.	
Instrucción:		

Diseño		
Nombre de la actividad:	Un narrador extraño	
Lectura:	Macario y El hombre, de Juan Rulfo	
Elementos notables: En <i>Macario</i> se presenta un narrador protagonista, cuya perspectiva parte de una limitante intelectual, situación que se manifiesta en el uso del lenguaje. Por otro lado, en <i>El hombre</i> , hay una alternancia de tres narradores, que presentan tres narrativas distintas de los personajes involucrados en un mismo hecho.		
Fecha de aplicación: septiembre 2001	Grupo: BI, tercer semestre	Número de alumnos: 21
Apreciación:		
Preguntas de arranque:	¿Qué les gustó o molestó de la narración? ¿En realidad existe confusión o es sólo el primer impacto del estilo narrativo? ¿Creen que es verosímil la narración? ¿Cómo verían el mundo, cómo se sentirían si fueran Macario/el perseguido?	
Posibles áreas de confusión o interés:	Las mismas perspectivas pueden prestarse a incertidumbres en cuanto a quién narra y qué sucedió. Las pautas para formar la credibilidad del narrador, en la voz narrativa.	
Aproximación al texto y contexto:		
Material de apoyo:	Biografía de Juan Rulfo. Ensayo sobre la obra de Rulfo. Apoyo: La influencia de Rulfo y la nueva literatura mexicana.	
Tipo de proyección:	Discusión grupal.	
Análisis teórico del texto:		
Teoría empleada:	Diferentes teorías sobre los narradores: Beristáin, Todorov, Bakjtin, etc. Análisis de la conformación de los narradores: herramientas y usos.	
Elementos teóricos o discursivos destacables:	La conformación de la conciencia y de la voz narrativa. Recursos a través de los cuales se caracteriza al narrador.	
Propuesta de escritura:		
Concepto(s) a desarrollar:	La unicidad del narrador.	
Medio o género de expresión:	Monólogo, soliloquio, o reflexión.	
Tema o situación personal a la cual debe recurrir:	Colocarse en una persona distante y diferente, que sea única y especial, manifestar esas cualidades en su hablar y contar. Identificarse con un narrador extraño.	
Tiempo requerido:	2 horas.	
Instrucción:		

Diseño		
Nombre de la actividad:	De vuelta a la Celestina	
Lectura:	La Celestina, de Fernando de Rojas	
Elementos notables: La contraposición de lo cómico y lo trágico, el papel masculino y femenino, la transgresión de la moral, el estilo directo en un texto novelado.		
Fecha de aplicación: agosto 2001	Grupo: BI, cuarto semestre	Número de alumnos: 13
Apreciación:		
Preguntas de arranque:	¿Cómo sintieron al ver la situación de Melibea? ¿Es lo mismo para hombres que para mujeres? ¿Quién es la víctima? ¿Qué habrían hecho en el lugar de Calixto? ¿Qué les pareció el personaje de Celestina?	
Posibles áreas de confusión o interés:	El lenguaje, los arcaísmos y usos discontinuados. Es interesante la imposibilidad de la felicidad, el destino trágico de los amantes, las nociones de valores destemplados.	
Aproximación al texto y contexto:		
Material de apoyo:	Artículo: El siglo de oro español. Reflexión sobre Fernando de Rojas: los valores, las obras y la Inquisición. Las prohibiciones en textos y acciones: el amor de Calixto y Melibea.	
Tipo de proyección:	Comentario sociohistórico de los alumnos.	
Análisis teórico del texto:		
Teoría empleada:	Historiografía y sociocrítica. Teoría sobre símbolos y signos en la literatura. La crítica feminista y la Celestina.	
Elementos teóricos o discursivos destacables:	La mecánica de una sociedad restringida/explotada por sus reglas. La pasión vs. la moral, el amor vs. la moral, la felicidad vs. la moral.	
Propuesta de escritura:		
Concepto(s) a desarrollar:	El elemento cómico o trágico, la transformación del género.	
Medio o género de expresión:	Narración o teatro.	
Tema o situación personal a la cual debe recurrir:	La postura es libre, se puede recurrir a sus gustos, en cuanto al final o a los puntos clave que les gustaría cambiar por alguna razón.	
Tiempo requerido:	3 horas.	
Instrucción:		



APÉNDICE B

MUESTRAS DE FICHAS TÉCNICAS DE ANÁLISIS

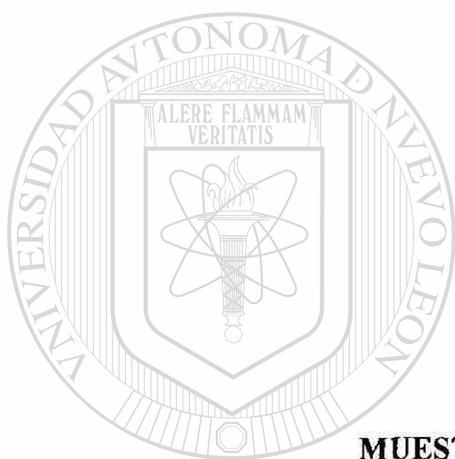
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



MUESTRAS DE FICHAS TÉCNICAS DE ANÁLISIS

Nombre de la actividad:	Poesía, visiones desde adentro
Lectura:	Rincón de haikus, de Mario Benedetti
Desglose Teórico	
Teoría:	Análisis de la estructura silábica de la poesía.
Autor o Escuela:	Estructuralismo
Descripción:	
El análisis se enfoca en la identificación de los elementos melódicos en un poema, por lo que se toman en cuenta: la separación silábica, la formación de diptongos, el encabalgamiento, entre otros. Conocer las reglas de la estructuración de versos es indispensable, pues así se ubicarán las excepciones o los casos donde la unión de ciertos morfemas produzca un conteo silábico dispar.	
Bibliografía:	
Beristáin, Helena. <i>Diccionario de retórica y poética</i> . México: Porrúa, 2001.	
Teoría:	Análisis de los tropos literarios.
Autor o Escuela:	Poética, compendio sin autor definido.
Descripción:	
El análisis se concentra en los usos del lenguaje que retan las reglas y crean estructuras o medios expresivos fuera de lo común. La metáfora, el símil, la hipérbole son algunos ejemplos de figuras que amplían el significado o la magnitud de un concepto, sea una situación, persona o cosa. El análisis tiene, por lo tanto, que identificar la desviación, analizar la naturaleza de la misma mediante una comparación con los tipos de tropos que existen, y evaluar el impacto de la misma dentro del texto. El tropo en ocasiones se limita culturalmente, es decir, tiene referentes tan inmediatos que es necesario un conocimiento del contexto para abordar su análisis.	
Bibliografía:	
Beristáin, Helena. <i>Diccionario de retórica y poética</i> . México: Porrúa, 2001.	



U A N L

APÉNDICE C

MUESTRAS DE ESCRITURA DE ALUMNOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

MUESTRAS DE ESCRITURA DE ALUMNOS

1.- Haikus

Lágrimas por ti
lloran sin cesar
así yo sufrí
---*Libertad*

tibio rocío,
cálido sentimiento,
sueño lejano
---*Gaby*

Me explotan mucho
Y no pude dormir bien,
Me voy a dormir.
---*Karla*

miro hacia afuera
el cielo esplendoroso
y tus ojos hermosos
---*Magda*

Seres amantes
Corazones difusos
Almas perdidas
---*Sol*

Fantasma vago
Sombra de mediodía
Báñame el llanto
---*Luis Carlos*

Tengo un gato
El es gris gordo y flojo
Come fosfato
---*Rubén*

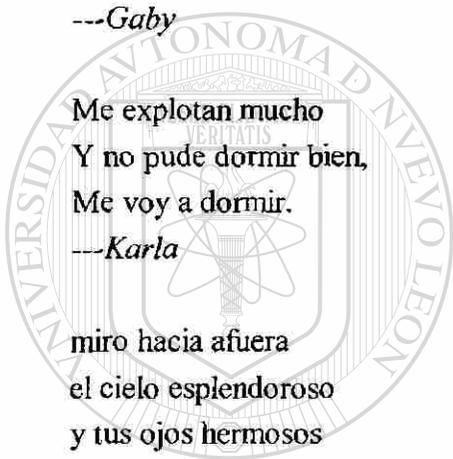
Esta flojera
Que me mata hasta el alma
Y quiero dormir
---*Josué*

en un instante
juraron amor sin fin
con y en un beso
---*Natalia*

sueño contigo
en un jardín de rosas
volando los dos
---*Juan R.*

Hoy te vi llegar,
bella, pero aun así
no sé quién eres.
---*Noé*

Caras risueñas
Expresiones malvadas
Son las que se ven.
---*Francisco*



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



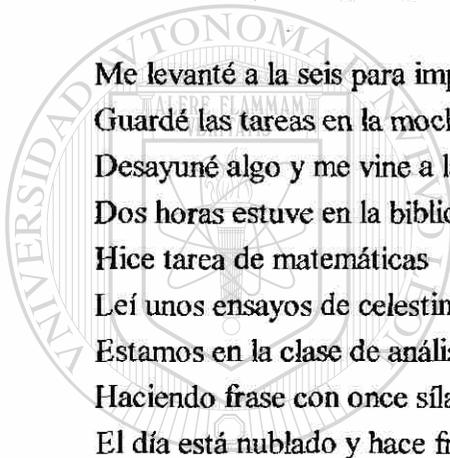
2.- Versos endecasílabos

Magdalena Cavazos

Un día de mi vida

Me desvelé ayer por leer un cuento
 trataba de la suerte de un niño
 Además platiqué con un amigo
 Había ido a comer con mi familia
 Empecé la tarea con flojera
 Terminé muy tarde y después me dormí.

Me levanté a la seis para imprimir
 Guardé las tareas en la mochila
 Desayuné algo y me vine a la prepa
 Dos horas estuve en la biblioteca
 Hice tarea de matemáticas
 Leí unos ensayos de celestina
 Estamos en la clase de análisis
 Haciendo frase con once sílabas
 El día está nublado y hace frío.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
Juan Quintanilla ®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Mi vida

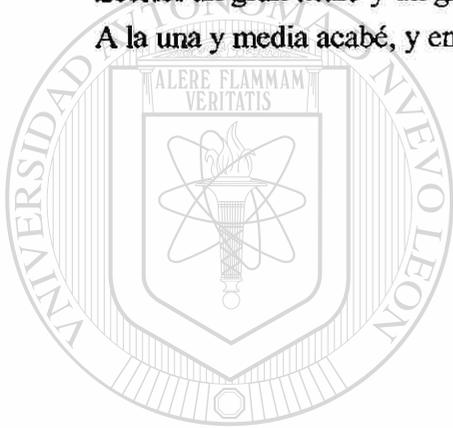
Mis dedos se congelan por el frío.
 Sin embargo, aún deambulo por aquí.
 Mi mente, al contrario, sigue soñando.

Me desvelé con la Celestina ayer.
 No en el mal sentido, sino escribiendo.
 ¿Y que escribí por la noche de anoche?
 Un ensayo excesivamente excelso.

Poco antes de hacerlo busqué información.
Casi no encontré nada, pero intenté.
“Y mírate nada más... lo intenté.”... ¿Qué?
Perdón, esa la canta Superavión.

Antes de iniciar mi ensayo, desistí.
Decidí que al Real debía asistir.
Real Carneros es un club de soccer.
Al terminar me regresé a mi casa.

Empecé mi ensayo como a las nueve.
Me agradó mucho la forma en que lo hice.
Escribí un gran título y un gran apodo.
A la una y media acabé, y empecé a soñar.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

3.- Soliloquio

Carlos Rosas

Un día en mi vida

13 pisos, no se veía tan alto desde alla abajo. Ya, me decidí en hacer esto así que lo haré, voy a acabar con esta vida. Espero que no duela, bueno diré mis últimas palabras. Adios mundo cruel. No, mejor no, tengo que despedirme con unas palabras mas originales. Creo que estoy sacando excusas, me voy a recordar de la razón por la cual estoy haciendo esto y seguramente ya podre hacerlo. Me voy a quitar la vida, porque toda la gente siempre esta contra mí. Ahorita no recuerdo nada, bueno voy a analizar mi día para ver la razón. Me levanto en la mañana, me baño, y me doy cuenta de que no hay jabón ni desodorante. Bueno, que puedo hacer. Llego a la prepa, volteo a ver a la gente y se empiezan a reir, y entre la multitud alguien grita “ey, tienes abierta la bragueta”, mientras todos se ríen, yo deseo que alguien me asesinara en ese mismo instante. Deseo que algo hiciera que mi día fuera mucho mejor, y luego la veo, la chava que me gusta, nunca he hablado con ella, y ahora tengo la valentía para hacerlo, así que me enfrento a ella y al verme me dice “Hueles a sopo”. Me doy cuenta de que escogí el peor día para no comprar jabón. Bueno, todo no se ha ido, todavia tengo a mis amigos, voy con ellos hablo un rato, y al irme hablan de que tan ñoño soy y la ropa que traía que no combinaba. Por lo menos soy listo, no tengo vida, me la pasó jugando nintendo, viendo caricaturas, y estudiando. Voy a clase de matemáticas y saco un 15 en el examen, y pienso, soy una combinación entre un ñoño y un tonto, estudió por horas y de todos modos repruebo.

Hasta mi familia me rechaza, mi mamá ya ni quiere verme porque soy tan perdedor.

Mientras que mi papá me dice que nada mas voy a llegar a ser albañil. Siento que el mundo me ha traicionado, así que me voy afuera, con los arboles y el cielo, dices, esto no me puede traicionar, y me cae caca de pajarito en la cabeza. Me voy a dormir para conseguir paz, y por fin tengo algo de paz. En tus sueños todo es posible, desde tener buena suerte hasta volar. Espera, esa no es razón para quitarme la vida, eso solo es mala suerte. Aunque situaciones como estas me pasan todos los días. Tal vez no me quité la vida, pero de algo me sirvió esto, aprendí varias cosas

Cuando veas que el jabón ya se te va a acabar, compra mas

Siempre chécate la bragueta antes de salir

Si te gusta una chava, solo la puedes ver y no hablar con ella porque te decepcionarás

Nunca te quedes escuchando conversaciones de tus amigos cuando crean que no estas

Si eres demasiado antisocial, tu vida no va a ser satisfactoria

Tus sueños son la única fuente de consolación

Que estaba pensando, como me voy a suicidar si todavia soy virgen.

Liliana Torres
Edna Garza
Adrian Cuellar
Juan Zhang

Ayer llegó mi hermano y entró a mi cuarto cuando yo no estaba presente, claro, tenía que llegar por que obiamente necesitaba algo. El muy idiota tomó una camisa roja fregona que la acababa de comprar. Pensó que yo no me iba a dar cuenta pero me enteré de esto gracias a la señora que nos ayuda. Va a ver, se va a acordar de mi cuando regrese, a ver qué le hago. Estaría bien tirarle un pantalón que también es nuevo ó mejor se lo quemo, se lo merece ya sabe como me cáe mal que me agarre mis cosas sin permiso y mucho mas si sabe que son nuevas.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

4.- Monólogo

Beatriz Anabel Mendoza

Clarissa González

Yolanda Lara

Erick Aguillón

Monólogo de Lady Vanda, en El hijo del vampiro

De donde saliste, y por que entraste a mi casa en al noche y de paso a mi cuarto también. Por que hacerme esto si ni siquiera me conocías, esto que tu dices que es amor no lo es para mí, por que lo que tu me hiciste solo se logra con amor y nosotros no lo hicimos así, no entiende que me dejaste una herida muy grande en mi corazón. Para colmo ¿Solo te importaba el placer o que?, por que te fuiste si ni siquiera dejar una mugre nota para saber siquiera algo sobre ti, el por que de esto, a pero eso si me dejaste una marca imborrable en mi vida. Lo que tu me hiciste no tiene perdón ahora yo soy la que va a tener que cargar con esto pero no creas que te voy a dejar que lo veas los doctores me dijeron que lo abortara pero algo dentro de mí me dice que no lo haga y aunque tu me dijeras que no lo hiciera créeme no lo haría por que tu me dices, si no por que es un ser que esta creciendo dentro de mi y no le puedo hacer esto, a parte él no tiene la culpa de lo que una persona como tu haya hecho. Lo que si te puedo decir es que este ser que esta dentro de mi me esta matando, ¿por que? No lo, y no me pregunto por que es que lo hace si yo soy su madre y no deje que mi hicieran abortarlo y parece que te quiera mas a ti que tu ni siquiera vienes para preguntar sobre mi estado, lo que si estoy segura es que me esta desgarrando por dentro, parece como si se estuviera comiendo mi cuerpo para quedarse con mi persona pero siendo el y tu como si nada que mas puedes hacer tu, solo esperar a que nazca tu hijo sin importarte lo que pase conmigo. Pero algo si te puedo decir jamás te voy a perdonar esto que me hiciste por que me has quitado mi vida y te has quedado con mi hijo.

5.- Mirada citadina

Alicia Arizpe Santiago

Cuando lo vi note esa mirada que solo puede tener alguien que vive en la ciudad. Sus ojos cansados no dejaban de reflejar el fastidio y agotamiento de alguien que no había dejado de trabajar en varios días y que no ha dormido lo suficiente para estar alerta. Mostraban la resignación de ir con la corriente solo para impedir ser arrastrado por esta, de conocer que todo seguirá igual, pero conservar la esperanza de que cambie, de la necesidad de que todo se apacigüe. Esos ojos reflejaban un alma acelerada, acostumbrada desde joven a la eficacia de la rapidez y lo indispensable del tiempo, y las consecuencias de su falta. Mostraban a alguien que sabía que no podría descansar en mucho tiempo, pero que lo aceptaba y seguía su destino. Se puede ver este fenómeno todos los días, por ejemplo ayer que un chico no mucho mayor que yo, cruzó sus ojos con los míos, pero solo por que me interpuse en su campo de visión.

Gilberto García Martínez

Camino rápidamente por la plaza. Intento evadir cada una de las miradas que recorren fugazmente mi ser y mis vestimentas, bajando mi cabeza y fijando mi vista al suelo. Hace tres días que no como. Realmente me resulta incómodo pasar por entre las personas que examinan minuciosamente mi camisa rota, a la cual sólo le quedan un par de botones mal cosidos; mis pantalones sucios, ya que he dormido por una semana bajo el puente de la avenida y el suelo está infestado de suciedad; mis zapatos que son diferentes; la poca combinación que existe entre los colores de mis prendas; mi cabello tieso y enmarañado y mi rostro mugroso y sin afeitár. Las señoras elegantes que se sientan en las elaboradas banquetas forjadas, al verme pasar dibujan en sus caras un gesto de desaprobación y disgusto como si mi presencia ahí fuera un pecado. Sigo caminando sin darles mucha importancia aunque su discriminación me resulta hiriente. Llego al kiosco de comida y al acercarme a la caja, el tumulto me abre paso observándome reprobatoriamente con cierto pasmo y repulsión al percibir mi olor. Pido un café, (ya que es para lo único que me alcanza) y después de recibir el vaso desechable camino lentamente hacia una pequeña banca de madera carcomida que se encuentra no muy lejos de ahí. Poco tiempo transcurrió cuando una figura femenina con cara de ángel y expresión dulce se acercó a donde me encontraba y colocó delicadamente en la mesa una bandeja azul con un emparedado de jamón, una orden de papas a la francesa y un

refresco. Miré asombrado el delicioso manjar que había sido puesto frente a mis ojos unos minutos; cuando logré reaccionar, levanté la mirada para toparme con la suya, tan tierna y gentil. Pareciera como si no le importase mi apariencia física. Sus hermosos ojos cafés observaban cariñosamente los míos, tomó mi mano y tras sonreírme dijo: “Que Dios te bendiga”. Tras esta acción se alejó para reunirse felizmente con su familia. No podía creer lo sucedido. En cierta forma su aparición me hizo sentir querido y acompañado, olvidé por un momento que no tenía a nadie. Su mirada, aún no la puedo olvidar; tan penetrante pero no incómoda, tan dulce y distinta a muchas otras que resultan agresivas e hirientes... Me hace pensar que todavía hay personas buenas en el mundo.

Alejandra Sánchez

El Señor X es un empleado en una elegante oficina. Durante el día, se ve obligado a sonreír y a tratar a todos los que le rodean con un gesto amable, que no es otra cosa más que una máscara, debajo de la cual se esconde un fastidio que a duras penas puede mantener oculto.

Cuando por fin termina su rutinaria jornada laboral, sale a la calle viendo todo con desenfado: cualquier persona es igual a la anterior, sin importar sea una guapa mujer o un pobre y desaliñado indigente. Los problemas del trabajo nublan su visión de las cosas, y no hace otra cosa más que pensar en cómo resolver tal situación, o cómo convencer a aquel cliente.

El Señor X, sin embargo, tiene un carácter volátil: su desinterés por los demás se convierte en furia para aquel que ose abordar el taxi antes que él. Quien así lo hace, recibe una mirada fría y penetrante, algo que no necesita de comentario adicional alguno para cumplir su cometido: sus ojos asustan más que un par de huecos insultos.

Al llegar a su casa, no tiene interés por cosa alguna, ya que todo lo observa con aburrimiento. Entonces es cuando decide ponerle fin a su día, yéndose a la cama, cerrando sus ojos para poder dormir.

6.- La palabra no dicha

Arely Armendáiz Cantú

Es la distinción de un objeto, ser, paisaje o situación. Es una cualidad deseada por cualquier persona consciente, es lo que atrae a las masas, lo que acerca al humano a cualquier objeto o situación. Es la posibilidad de reconocimiento, la oportunidad de ser admirado por el resto de participantes en el juego de la vida. Está en todas partes, en cada lugar, en cada situación resaltando siempre la superioridad o cualidad de algún objeto o ser vivo. Es la oportunidad de una vida mejor, de un puesto mejor, de una descripción agradable por parte de los ojos de los demás. No es sólo física, es muchas veces espiritual, se reconoce en una acción bondadosa, en una mirada que expresa amor. Es lo mejor de cada persona, esa cualidad que resalta, ya sea en su personalidad o en su imagen física. Es lo que impulsa a un ser humano a admirar continuamente el atardecer perfecto o el nacimiento de un bebé. Es la inspiración de un pintor, de un escritor o de un músico. Es la atracción de la vida.

Es una necesidad del ser humano, es lo que impulsa al hombre a mirar gustosamente a esa persona que aprecia y quiere con toda su alma. Es lo que atrae a los seres pensantes a esas playas llenas de vida, sólo por el placer de estar ahí y mirar por horas el resplandor de las mismas y la gran maravilla que son. Es la diversión de estar con un amigo, de disfrutar su forma de ser, de vivir y sentir lo bueno que ofrece la vida. Es la maravilla de la naturaleza, lo grandioso de aquel cuadro pintado por un artista reconocido. Es la distinción de lo existente, la atracción de una persona, situación o paisaje. Sin ella, la vida sería aburrida y no tendría sentido. Sirve para disfrutar las mejores cosas de la vida, para verlas y sentir admiración, para sentir ternura, para sentir amor, para ver nuestra realidad de una forma agradable y ser capaces de sentir felicidad.

Si una persona la tiene, puede asegurarse un sentimiento de superioridad y una elevada autoestima creada por la admiración de otros. Es aquello que nos hace sentirnos vivos, grandiosos, parte de la realidad de los demás; porque, aunque no se destaca en la misma magnitud en todos los aspectos, es una cualidad que toda persona u objeto tiene, ya sea de u otra forma. Si se sabe observar, puede hacer de un momento, el más feliz y maravilloso de la vida de alguien. Si se sabe admirar, puede crear recuerdos capaces de provocar sonrisas cada vez que son solicitados. Si se sabe apreciar en todos los aspectos, se conocerá lo mejor de la vida y quizás, se comprenderá la razón de la misma.

7.- Una utopía

Rossana Ríos Ortega

El mundo pertenece a la Mujer

En mi sociedad perfecta, el coeficiente intelectual de los hombres ha decaído. Para que éstos puedan pensar es necesario clonar neuronas femeninas e implantarlas en los cerebros masculinos.

La filosofía de vida de esta sociedad comandada por mujeres se basa en el bienestar común, excluyendo a los hombres como parte de la sociedad, pues no son aptos intelectualmente para participar activamente en ella. Viven tranquilamente, se busca evitar conflictos entre naciones. No existen las guerras, pues las mujeres saben que no existen motivos razonables para luchar.

El objetivo principal de la sociedad es lograr que los hombres piensen, en este caso, sometiéndolos a varias sesiones en las cuales se les insertan neuronas, dejan que el hombre se adapte a su nueva condición de inteligencia y finalmente cuando se haya adaptado, se le harán pruebas científicas y médicas para comprobar que no tenga alteraciones en su sistema, y que su organismo haya aceptado las células que le fueron implantadas a través de su vida.

Aún después del “transplante de inteligencia” a los hombres

Lucy salió de su departamento. Hacía algo de frío y consideró volver por su saco, pero pensó en que llegaría tarde a su cita y decidió que en todo caso Paul le prestaría algo con qué cubrirse si llegara a sentir mucho frío. Subió a la banda transportadora y presionó el botón rectangular que decía “Estacionamiento”. Mientras avanzaba la banda, sacó su estuche de belleza y presionó el botón número 2, colocó el estuche ovalado sobre su cara y en tres segundos estaba perfectamente maquillada. Llevaba un vestido estampado color verde pálido, y la combinación de sombras verdes recientemente aplicadas hacían lucir aún más sus ojos color castaño claro. Lucy era alta, medía 1.67 cm y tenía cabello largo y rizado. Casi siempre se recogía su larga cabellera, pero decidió en esta ocasión dejarse el cabello suelto para llamar la atención de Paul. La banda transportadora se detuvo y Lucy llegó a su vehículo YT 78 color gris. Insertó la llave y la nave se elevó 1 metro al encender el motor. Aún tenía tiempo, pensó la chica, y no había mucho tráfico, así que llegaría a tiempo para recoger a su novio. Salió del estacionamiento de la Unidad de Residencias Femeninas #10009. Este edificio contaba con más de 500 departamentos y se localizaba al sur de la ciudad, mientras que las Unidades Habitacionales de los varones

estaban al norte. A unos 10 minutos de ahí está uno de los Centros de Implantación de Inteligencia (C.I.I.).

Es el año 2128. Hace cien años sucedió la Revolución de los Sexos. En el 2020, una reconocida científica, la Dra. Rivers, predijo que el sexo masculino decaería intelectualmente; tanto que se necesitaría clonar células cerebrales de las mujeres para después implantarlas en el cerebro de un hombre.

Al principio la teoría de la De-evolución no fue aceptada por la sociedad, pues en esa época se rechazaban o consideraban innecesarias las contribuciones científicas por parte de las mujeres. La Dra. Rivers aún así encontró quién patrocinara su teoría, y se fundó la Sociedad Científica Femenil (S.C.F.). En esta Sociedad se desarrollaron las máquinas cerebrales, que se encargaría de la clonación e incubación de neuronas femeninas. En un principio, para que las células pudieran desarrollarse e implantarse en un ser humano, era necesario un tiempo de incubación de 5 meses. Se requería más personal para realizar investigaciones que pudiesen acelerar el crecimiento de las neuronas. Muchas mujeres apoyaron la teoría de la Dra. Rivers y se unieron a su equipo de investigaciones.

Afortunadamente, la teoría Rivers fue cierta, los hombres comenzaron a perder capacidad intelectual. Los movimientos feministas resurgieron con mayor fuerza (mas no con violencia) y desplazaron al hombre de las actividades laborales importantes para el desarrollo de la tecnología, pues éstos ya no tenían la inteligencia necesaria para llevar los puestos destacados. Dentro de 15 años, un hombre no era capaz siquiera de realizar operaciones complejas, y su función se limitó únicamente a la reproducción de la especie.

Para ese entonces, la S.C.F. había logrado grandes avances. Las células cerebrales estaban listas en tan sólo un mes. Las pruebas resultaron exitosas y comenzó la creación de varios centros especializados a nivel mundial. Sería necesaria una enorme cantidad de neuronas para implantarlas en el cerebro de cada hombre existente sobre la faz de la Tierra. Se llegó a un acuerdo sobre la cantidad precisa de neuronas a implantar a los varones: serían 2500 por ejemplar (es decir, por hombre. Ya que los hombres sólo servían para llevar a cabo la reproducción, éstos eran considerados como ejemplares.).

Para que un hombre pudiera ser intelectualmente apto, se necesitaban varias sesiones de implantación, las cuales se llevaban a cabo de la siguiente manera: al año de nacido se le implantaban 500 neuronas, las cuales portaban los conocimientos básicos que estarían completamente desarrollados cuando cumpliera 5 años. A esta edad se realizaba la segunda implantación (de igual cantidad de células). Cuando el niño cumplía 13 años se realizaba el tercer implante; a los 18 años el cuarto; y finalmente, el quinto implante neuronal se llevaba a cabo a los 25 años. Este lapso entre implantes se debía a que los hombres necesitaban determinado tiempo para adaptarse a su nueva

“inteligencia”. Cada 4 meses, los hombres entre 18 y 25 años debían acudir a los C.I.I. para ser revisados y verificar que el funcionamiento neuronal fuese óptimo.

A los alrededores de los C.I.I.'s, se localizaban las residencias varoniles. Aquí vivían los varones de edad cuaternaria, es decir, de 18 a 25 años. Hombres y mujeres vivían juntos únicamente si eran familiares o si estaban casados. El matrimonio se permitía solamente si el varón había obtenido resultado positivo en los exámenes médicos que revisaban el funcionamiento neuronal. Si llegaran a ser defectuosos (mentalmente), la mujer podía repudiarlo, o en todo caso permanecer casada con él si así era la voluntad de ella. Niñas y niños vivirían en casa de su madre (toda propiedad le pertenecía a la mujer, pues era el ser que contaba con pleno uso de las facultades mentales) hasta que cumpliera la mayoría de edad (18 años). Si lo deseaban, las chicas podían permanecer en la casa materna, o si no, podrían vivir en Residencias Femeninas. Los hombres no tenían elección, y deberían dejar la casa a los 18 años, para así llevar a cabo el periodo de estudios científicos y médicos.

Los varones asistían a escuelas especiales, donde se reforzaban los valores morales. Se les enseñaba la educación y modales que debían tener para poder relacionarse con las mujeres.

Los cargos importantes, naturalmente, eran ocupados por mujeres. El derecho al voto se ejercía a partir de la mayoría de edad. El hombre no tenía derecho al voto, por no ser mentalmente apto.

Algunas naciones conservaron sus sistemas de gobierno, tales como Inglaterra, que conservó su Parlamento, al frente del cual estaba la Primer Ministra. Otros países optaron por el gobierno de República, a cuyo cargo estaba la Presidenta. La naturaleza pacífica de las mujeres ha mantenido la paz mundial. Las dirigentes de las naciones se reúnen periódicamente a tomar el té y hablar sobre los asuntos concernientes a las relaciones internacionales, las cuales no eran de mucha preocupación; no había guerras, pues las mujeres no son bélicas...el hambre se acabó con la invención de los renovadores de Recursos, los cuales hacían posible el abastecimiento alimenticio para todas las personas; así como un abundante sistema monetario, suficiente para que cada mujer en el mundo pudiese ir de compras cuantas veces fuera necesario (estas técnicas fueron inventadas por mujeres, claro está).

Las clases sociales desaparecen, pues no hay pobreza gracias al sistema monetario y la administración de bienes, las mujeres no se han vuelto ambiciosas, se conforman con los bienes que ya poseen y son capaces de razonar qué artículo realmente necesitan y qué no, por lo que no hay mujeres más adineradas que otras, ni hay quienes tengan menos recursos.

No hay problemas de alcoholismo, pues las borracheras son consideradas como impulsos masculinos; las mujeres que beben en eventos sociales saben cuánto deben tomar para no embriagarse. La drogadicción no existe, se han desarrollado nuevos medicamentos, por lo cual las plantas de marihuana y otras de donde se obtenía droga, ahora son usadas simplemente como adornos (macetas en los hogares); además, no hay mujer que se conforme con ser narcotraficante, pues se les ha inculcado el respeto hacia el medio ambiente y no acabarán con las plantas para usarlas como alucinógenos, sino que las cultivan en jardines; así mismo, a las mujeres les aterra la idea de tener que inyectarse algunas drogas, como la heroína, y han descartado por completo la idea de producir esta clase de fármacos, y respecto a las píldoras, sólo se fabrican con medicamentos permitidos; las mujeres, como seres racionales que son, saben que no necesitan drogarse para divertirse.

No hay sexismo, pues si bien es cierto que la mujer, como ser superior, tiene todas las capacidades para dirigir a la sociedad, los hombres se sienten halagados de tener como superiores naturales a seres que puedan resumir tantas cualidades, y que puedan mostrarles cómo comportarse en la sociedad.

Ese día 1º de marzo estaba un poco fresco. Lucy estacionó su nave afuera de las canchas deportivas de la Unidad Habitacional Varonil # 4675. Se acercó a la reja y observó mientras un grupo de 13 jóvenes jugaban footby (una especie de fútbol combinado con rugby). Paul estaba en la posición del mariscal de campo, pero al ver a Lucy, inmediatamente abandonó la cancha y fue corriendo hacia su novia.

“ ¡Qué bueno que estés aquí, mi amor!”, exclamó el chico. Lucy sonrió y besó a Paul durante casi un minuto.

“ Y dime, Paul, ¿cómo te fue en tu prueba? ¿Hoy te tocaba, no es así?” preguntó la muchacha, algo nerviosa por saber la respuesta de él.

Paul sonrió. “ ¡Excelente! La Dra. Simmons me ha dado mi prueba hoy mismo. ¡Tengo 90% de capacidad!”

Al escuchar esto, Lucy está mucho más tranquila. Paul la abraza y se dirigen al vehículo de ella.

8.- El narrador extraño

Lourdes Guajardo

Siempre fue una niña bonita. Recuerdo que su mamá le decía que era una belleza singular, aunque no creo que ella comprendiera el significado de estas palabras. Jamás me necesitó, yo era insignificante para ella, ni siquiera me volteaba a ver. Ahora, se ha aferrado a mí y le estoy haciendo daño. Todo el tiempo me sonrío, y aunque yo le aseguro cien veces que se ve bien (pues lo único que puedo hacer por ella es mostrarle la realidad), puedo percibir que hay algo en su sonrisa que no me convence, como un vacío que no puede llenar, es por eso que acude a mí.

Aquí viene de regreso, como siempre su aspecto es impecable. Pero de nuevo veo en sus ojos que algo le falta. La tengo frente a mí y quisiera poder decirle que deje de fijarse en mí y empiece a prestar atención a otras cosas, pero eso a mí no me corresponde.

Espera, su rostro está cambiando, la ira se ha apoderado de ella, tranquila, soy tu amigo, no me lastimes. NO!

Me ha roto en mil pedazos, creyendo que de esta manera se desharía de mí. Está equivocada, pues reflejaré su figura en cada uno de los fragmentos que ahora soy.

Antonio Dávalos

Caballero Eterno

-Mucho gusto. Imagino que eres el nuevo aprendiz de caballero ¿no es así?

<<Mire al chico con mucha atención. Debía tener unos 14 años, muy joven para aspirar a ser un caballero, según mi punto de vista. Por supuesto, Joseph no piensa lo mismo. En estos tiempos se le considera hombre a un simple adolescente, tal vez porque no hay mucho que enseñarles a los niños. Tal vez deba hablar de ello con Joseph, aunque no creo que mejore la enseñanza entre los súbditos. Un Rey como él debe ocuparse de muchas cosas a la vez, y creo que la educación pública no es una de sus prioridades. >>

-¿Sir Ray?

-... Perdón, me perdí en mis pensamientos.

-Su majestad me envió con usted. Me dijo que me enseñaría a ser un caballero. Espero que esté enterado de mi llegada.

-Por supuesto. De hecho llegaste 6.25 minutos tarde. No importa demasiado. Mi humilde choza se encuentra lejos del castillo, y además, los medievales no ponen demasiado énfasis en la puntualidad.

-¿Medievales, Sir?

8.- El narrador extraño

Lourdes Guajardo

Siempre fue una niña bonita. Recuerdo que su mamá le decía que era una belleza singular, aunque no creo que ella comprendiera el significado de estas palabras. Jamás me necesitó, yo era insignificante para ella, ni siquiera me volteaba a ver. Ahora, se ha aferrado a mí y le estoy haciendo daño. Todo el tiempo me sonrío, y aunque yo le aseguro cien veces que se ve bien (pues lo único que puedo hacer por ella es mostrarle la realidad), puedo percibir que hay algo en su sonrisa que no me convence, como un vacío que no puede llenar, es por eso que acude a mí.

Aquí viene de regreso, como siempre su aspecto es impecable. Pero de nuevo veo en sus ojos que algo le falta. La tengo frente a mí y quisiera poder decirle que deje de fijarse en mí y empiece a prestar atención a otras cosas, pero eso a mí no me corresponde.

Espera, su rostro está cambiando, la ira se ha apoderado de ella, tranquila, soy tu amigo, no me lastimes. NO!

Me ha roto en mil pedazos, creyendo que de esta manera se desharía de mí. Está equivocada, pues reflejaré su figura en cada uno de los fragmentos que ahora soy.

Antonio Dávalos

Caballero Eterno

-Mucho gusto. Imagino que eres el nuevo aprendiz de caballero ¿no es así?

<<Mire al chico con mucha atención. Debía tener unos 14 años, muy joven para aspirar a ser un caballero, según mi punto de vista. Por supuesto, Joseph no piensa lo mismo. En estos tiempos se le considera hombre a un simple adolescente, tal vez porque no hay mucho que enseñarles a los niños. Tal vez deba hablar de ello con Joseph, aunque no creo que mejore la enseñanza entre los súbditos. Un Rey como él debe ocuparse de muchas cosas a la vez, y creo que la educación pública no es una de sus prioridades. >>

-¿Sir Ray?

-... Perdón, me perdí en mis pensamientos.

-Su majestad me envió con usted. Me dijo que me enseñaría a ser un caballero. Espero que esté enterado de mi llegada.

-Por supuesto. De hecho llegaste 6.25 minutos tarde. No importa demasiado. Mi humilde choza se encuentra lejos del castillo, y además, los medievales no ponen demasiado énfasis en la puntualidad.

-¿Medievales, Sir?

<<Olvidé que no debo de confundirlos con éste tipo de términos. >>

-Olvida ese comentario. Además no necesitas llamarme por mi título. Son sólo formulismos que usan en la corte. Puedes llamarme Ray si lo deseas. Háblame un poco de tí, muchacho. El mensajero sólo me dijo que llegaría un enviado de Joseph, pero no me dijo detalles.

-Me llamo Philip, Si... Ray. Un concurso organizado por su majestad para encontrar nuevos caballeros entre sus súbditos. Yo fui uno de los seleccionados. Cada aprendiz del grupo fue asignado a un caballero con el fin de llegar a ser protectores del Rey Joseph V...

<<A veces pienso que necesito estar en el palacio. Tiene sus ventajas, pues estaría enterado de todas las noticias del reino. Esa idea de la selección de plebeyos para un puesto de noble no me parece excelente, aunque realmente no presente grandes ventajas, excluyendo los privilegios sociales. >>

<<Perdí el hilo de su conversación... >>

-... Y de esta manera fui asignado a usted. A decir verdad me parece un favor del cielo que la situación se dispusiera así. Siempre lo he querido conocer, Ray , usted es el centro de muchas historias en la aldea y ...

- ¿Historias, Philip?

- Si Sir... <<Hasta se le olvidó llamarme Ray >> - ...Se dice que usted es un hombre fuera de lo corriente. Se dice que tiene la fuerza de 50 hombres y que podía ver el alma de las personas. Algunas personas dicen que usted "Siempre" lleva puesta una armadura muy extraña capaz de resistir la estocada de cualquier espada-

<< Parece que se calmo, como si se percatara de la túnica que lleva puesta>>

-Al parecer ese rumor no es cierto. Lleva ropa común y corriente

-Eres observador, Philip, aunque ese comentario no tiene necesariamente por que ser falso

<< Pensé que le gustaría ver mi coraza corporal, ya saben, para impresionar un poco. Me gusta llegar la túnica por que cubre casi todo el cuerpo. Corrí la manga izquierda y dejé que viera mi brazo. Es lógico que un medieval piense que traigo una armadura al momento de ver mi extremidad mecánica. No es normal ver a un robot como yo en la edad media...>>

9.- Reescribiendo a la Celestina

Luis Carlos Reyes Hernández

De lo que aconteció al incauto Calisto, a la poco casta Melibea y a la P. Celestina

Tras hablar entrambos Celestina y Calisto, llegaron al acuerdo de que ella persuadiría a Melibea de aceptar una visita del ardoroso joven, con tal de que él le aclarara sus intenciones de una vez por todas a la incauta doncella.

CELESTINA: Debes aclararle tus intenciones de una vez por todas.

CALISTO: Que no son clarísimas ahora?

CELESTINA: Mira, que eres un jilipollas. Es bien sabido que el recurso de entrar en la huerta persiguiendo un falcón ya no engaña a las muchachas. Y cuídate de estas renacentistas; que a veces hasta yo me asombro.

CALISTO: de que te asombras, vieja?

CELESTINA: de sus arteras tretas y sus engaños sin fin; que de aquí a quinientos años las de mi oficio engrosarán las filas de desempleados, pues ya de nada hay que persuadirlas. Pero descuida, que con Melibea aún requerirás de mis servicios. Y pretendo cobrar, ya lo sabes; no me pongas cara de recesión económica, que bien se yo que en oro abundas.

CALISTO: Artera sin fin lo serás tu; pero aleja tu preocupación, que de mis exiguos recursos cuanto quieras te daré.

CELESTINA: Espérame mañana en los molinos de viento; a lo mejor te llevarás una sorpresa.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
Y así fue como al día siguiente, persuadida Melibea por las malas artes de Celestina, y escapando de sus padres y dejando a Lucrecia en lugar de sí misma, Melibea adelantóse con la vieja a alcanzar los molinos de viento. Entretanto, Calisto vióse llegar a los molinos también, sentándose en meditación reflexiva.

CALISTO: Día más lleno de esperanza no se ha visto desde que aquel sabio general romano dijo: Alea jacta est, o como diría Melibea... Pero, qué veo? Se aproxima la vieja, y con ella viene. Oh, dichoso de mí!

CELESTINA: Qué os había yo dicho? Aquí está la susodicha Melibea.

MELIBEA: Calisto! Yo...

Y entrando un caballero en armadura sobre un rocín flaco:

CABALLERO: Mirad, vieja, que yo os conjuro por respeto de la memoria del gigante Culiculambro, que soltéis a Dulcinea y os vayáis con vuestra cara de alcahueta a otra parte, a la Mancha, si queréis.

CELESTINA: De Melibea a Dulcinea mucho trecho hay, caballero, y anacrónico parecéis haber salido de la nada.

CABALLERO: Más respeto, que Alonso Quijano soy, si es que más señas no queréis.

CELESTINA: Huelgan las señas. Pedid a éste gentilhombre que os explique de qué trata todo esto.

CALISTO: Soltad primero aquella lanza, y después os explicaré los asuntos que a decir verdad no os conciernen.

CABALLERO: Erráis, y caro ha de costaros vuestro atrevimiento. Corred si no queréis veros chuzado.

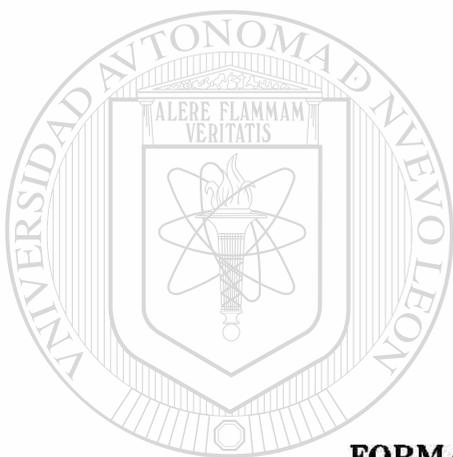
CALISTO: Que moriréis por vuestra osadía.

Y trabándose cruento y desigual combate, Calisto y Don Alonso Quijano se dieron de golpes hasta molerse, y en llegando el bachiller Sansón Carrasco, mancebo apuesto y de lengua convincente y luenga como para peinarse con ella, cruzó miradas con Melibea, evadió a Celestina y escapó con la joven. Casáronse, y vivieron felices. Tuvieron también hijos que, ricos y nobles pero menguados de seso, carecieron del ingenio requerido para contar juntas estas dos historias que, como tú lector habrás notado, el paso de los años las ha separado.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





APÉNDICE D

FORMATO DE LA FICHA DE REGISTRO

UANL

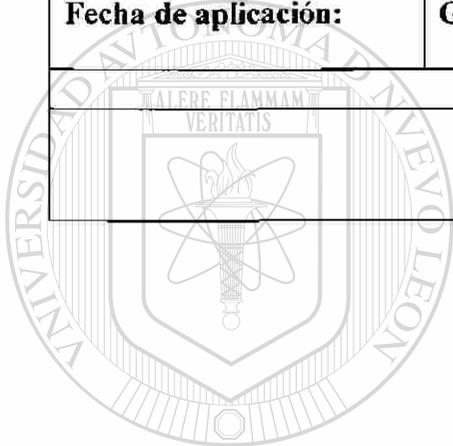
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

APÉNDICE D
FORMATO DE LA FICHA DE REGISTRO

Datos Narrativos		
Nombre de la actividad:		
Lectura:		
Elementos notables:		
Fecha de aplicación:	Grupo:	Número de alumnos:
Observaciones:		



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





U A N L

APÉNDICE E

MUESTRAS DE FICHAS DE REGISTRO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

MUESTRAS DE FICHAS DE REGISTRO

Datos Narrativos		
Nombre de la actividad:	Poesía, visiones desde adentro	
Lectura:	Rincón de haikus, de Mario Benedetti	
Elementos notables:		
La unidad temática e integral en cada poema. La transculturación entre oriente y occidente. La organización silábica.		
Fecha de aplicación:	Grupo:	Número de alumnos:
octubre 2000	BI, tercer semestre	15
Observaciones:		
<p>Faltan cuatro semanas para que termine el semestre. Todos están felices, semanas más y será Navidad. Pero hoy llegué con la novedad y ya no están tan animados: leeremos poesía. Fue casi gracioso el cómo se miraron los unos a los otros, incrédulo, queriendo comprobar en alguna risilla ajena que era broma. Insistí: veremos poesía el cuarto parcial. Se acaban de dar cuenta que es su tercer semestre y que nunca habían visto ese género. Yo misma estoy algo nerviosa, mi carta fuerte es la narratología.</p> <p>Pasé casi toda la tarde en la biblioteca buscando poemas interesantes. ¡Vaya labor clasificatoria! De lo que sí estoy segura es no querer cursilerías románticas. Encontré casi por casualidad un libro de haikus, ofrece posibilidades interesantes: antecedentes llamativos, estructura relativamente sencilla, contexto exótico y quizá por lo mismo, interesante. Dedicué el resto de la tarde a pensar en técnicas de convencimiento.</p> <p>Le entré por la tecnología, llevé la computadora y una presentación de Power Point con fotos de Japón y representaciones del arte japonés. Repartí copias con ejemplos notables de haikus, incluso algunos escritos de Benedetti, ejercitando dicho género. Esto les aproximó el género, ya no lo vieron tan distante e inaccesible.</p> <p>Les pedí que tradujeran un haiku a otro medio de transmisión (gráfico, musical, cinético, etc), con tal de identificar su naturaleza. Algunos destacaron lo visual del poema, el efecto de las imágenes al leerlo. Otros concluyeron que un haiku es un sentimiento, intraducible, pero vivenciable.</p> <p>Un poco dudosa de la reacción, les pedí que cada individuo escribiera un haiku, conservando la estructura silábica y temática.</p> <p>Libertad se puso nerviosa, hizo cinco intentos y, desesperada, optó por llevárselo de tarea. Algunos me pidieron permiso de hacerlo en su casa, alegando que así podrían inspirarse más fácilmente estando relajados. Les cuestioné su creencia en la inspiración y en las musas: Juan defendió a capa y espada lo impredecible de la iluminación creadora; otros dijeron que no era inspiración, sino flojera, pues hacer eso requería un esfuerzo extra; algunos se dispusieron muy concentrados a escribir, de éstos, un par solicitó permiso para salir del salón a un ambiente menos ruidoso.</p> <p>Desafortunadamente, no pudimos continuar pues se terminó la clase. Para la mayoría, la escritura y su refinamiento quedó de tarea.</p>		

Datos Narrativos		
Nombre de la actividad:	La empatía con el personaje	
Lectura:	El hijo del vampiro, de Mario Benedetti	
Elementos notables: Es un cuento corto, donde un vampiro se aprovecha de la inocencia de una dama y la embarazo. Ella está muriendo por llevar al hijo dentro, sin embargo, nunca se conoce su perspectiva de la vivencia.		
Fecha de aplicación: junio 2002	Grupo: bilingüe, análisis literario	Número de alumnos: 25
Observaciones:		
La actividad se realizó como tarea, fuera del salón de clase.		

Datos Narrativos		
Nombre de la actividad:	Un narrador extraño	
Lectura:	Macario y El hombre, de Juan Rulfo	
Elementos notables: En <i>Macario</i> se presenta un narrador protagonista, cuya perspectiva parte de una limitante intelectual, situación que se manifiesta en el uso del lenguaje. Por otro lado, en <i>El hombre</i> , hay una alternancia de tres narradores, que presentan tres narrativas distintas de los personajes involucrados en un mismo hecho.		
Fecha de aplicación: septiembre 2001	Grupo: BI, tercer semestre	Número de alumnos: 21
Observaciones:		
La actividad se realizó como tarea, fuera del salón de clase.		

Datos Narrativos		
Nombre de la actividad:	El Hamlet moderno	
Lectura:	Acto III, de Hamlet	
Elementos notables: El recurso narrativo del monólogo, la caracterización, la representación del conflicto interno del personaje.		
Fecha de aplicación: agosto 2000, 2001, 2002	Grupo: bicultural y bilingüe, clásicos	Número de alumnos: cambiante
Observaciones:		
<p>Agosto 2000</p> <p>Iniciamos la clase discutiendo el término monólogo, especificamos también la noción de soliloquio, como una reflexión del personaje sobre los problemas o las situaciones que experimenta. Algunos mencionaron el monólogo de Adal Ramones en la televisión, tras las risas, nos enfocamos al monólogo de Hamlet. Varios alumnos indicaron frases que les habían gustado en el monólogo del acto III. Otros dijeron que “el tipo” era aburrido, que por qué se mortificaba tanto. Un grupo de alumnos se quejaron de que por estar en el equipo representativo de fútbol, no pudieron leer. Leímos en voz alta algunas frases que encontraron interesantes o intensas, algunos hasta dramatizaron la lectura.</p> <p>Propusimos posponer el análisis formal para la clase siguiente y trabajar en el ángulo práctico. Todos estuvieron de acuerdo, entre un par de comentarios burlones y quejumbrosos de quienes sí leyeron.</p> <p>Les indicamos que escribirían un monólogo, basado en un conflicto interno (concepto que ya conocen de antemano) y que podía ser alguna inquietud, reflexión o preocupación que ellos tuviesen en ese momento en sus vidas. Acordamos leer los resultados en voz alta. Extrañamente, la mayoría empezó a escribir sin quejarse. Sólo Eduardo se mostró en desacuerdo, argumentando que no tenía de qué escribir. Dijo –a manera de amenaza- que escribiría sobre sexo, que su texto sería obsceno. Le comenté que no había problema, que escribiera. Se hizo el silencio.</p> <p>Transcurridos 20 ó 30 minutos, terminaron algunos. El tiempo nos presionaba, yo hice mi parte sobre ellos. Pasó Jorge a leer, su monólogo versaba sobre la vida, sobre la decisión que le esperaba en quinto semestre: ¿qué hacer con su vida? ¿qué estudiar? ¿estudiar o trabajar o qué? Muchas cabezas asintieron conforme leía, otros gritaron “Me plagió, yo lo hice de lo mismo.” El lenguaje era sencillo, pero las emociones eran muy honestas; le aplaudieron sin que yo los motivara.</p> <p>Luego pasó a leer Arturo, su monólogo trataba sobre el deporte y la escuela. Planteó –entre errores de sintaxis y titubeos al leer- que ser deportista y alumno becado era un problema. Mencionaba la presión de sus padres y su propia presión por cumplir con dichas actividades. El silencio de todos fue asombroso, aplaudir resultó anticlimático.</p>		

Agosto 2001

Cambié un poco la metodología con respecto a la aplicación anterior, les solicité previamente que investigaran el concepto “monólogo” y que trajeran subrayadas las frases del soliloquio de Hamlet que les hubiesen gustado. En el grupo de bicultural hubo quejas sobre la dificultad del lenguaje y la necesidad de emplear el diccionario. Aún así, resaltaron frases como: “...and by a sleep to say we end the heartache and the thousand natural shocks that flesh is heir to...”, les pareció interesante que el tener cuerpo implicara heredar el sufrimiento; “There’s the respect that makes calamity of so long life., donde cuestionario el contraste de ver una vida larga como una calamidad; entre otras. Aclaramos que las preocupaciones de Hamlet eran motivadas por la vida y la creencia en una fe que rige el comportamiento en la existencia del ser humano.

Les pregunté: “Y a ustedes, ¿qué los angustia? ¿qué rige su vida? ¿cuáles son las luchas a las que se enfrentan?” Entonces, les solicité escribieran un monólogo, con las mismas pautas dadas en la aplicación previa.

Juan –un nadador profesional con beca y muy preocupado por sus calificaciones– monologó sobre la escuela y la necesidad de “salir bien”. Planteaba el problema que era el querer relajarse y estar con sus amigos, y la necesidad de entrenar y estudiar; sus compañeros comentaron que se parecía a Hamlet, pues él también luchaba entre la razón y la pasión.

La siguiente que leyó fue Brenda, una muchacha comúnmente callada y sonriente. Su monólogo no tocó temas escolares, ni amorosos, sino familiares. Algunos lo recibimos con sorpresa: era un monólogo sobre su madre, dirigido a ella, cuestionándole los regañíos y los olvidos, defendiendo su manera de ser y la vida que quería, hablando de recuerdos que le habían dolido. La experiencia para ella fue catártica, terminó la lectura con llanto. Dos o tres personas en el grupo experimentaron lo mismo; curiosamente, no surgieron comentarios burlones ni hirientes. Cerré la clase agradeciendo su confianza y su sensibilidad, haciendo una reflexión sobre el poder de la palabra y la liberación de los sentimientos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



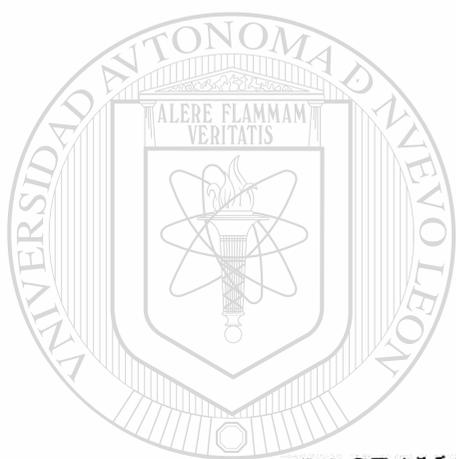
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Datos Narrativos		
Nombre de la actividad:	La mirada citadina	
Lectura:	Eugenia Grandet, de Balzac	
Elementos notables: Las intromisiones autorales. El realismo y la representación de los personajes.		
Fecha de aplicación:	Grupo:	Número de alumnos:
mayo 2001	BI, segundo semestre	21
Observaciones:		
<p>Empecé la discusión con una identificación de intromisiones autorales que les había pedido de tarea. Leyeron algunas frases en voz alta. Gilberto estaba muy molesto por la sarta de opiniones que el autor inmiscuía en la narración, sobre todo contrastándolo con sus propios ensayos y el énfasis en la objetividad que solicito. Se escucharon algunos asentimientos por el salón, pero también Antonio D. destacó que el chiste era el género, por eso las diferencias. Entramos un poco en la discusión de la novela. Celina la comparó con <i>Los cachorros</i>, texto que habían leído un semestre antes. Aproveché para recordarles la naturaleza evolutiva de la literatura, y cómo cambian los textos según las necesidades de la sociedad.</p> <p>Jorge –recordando la investigación que presentó unos días antes sobre el Realismo- mencionó que le parecía contradictorio que el texto fuera realista y que incluyera tantos comentarios al margen. Mónica opinó que así le daba más sabor, que los personajes y sus vidas eran más entretenidas cuando el autor tenía esa mirada puesta sobre las situaciones.</p> <p>Hablando de miradas, les referí a una de tantas frases que desglosan la forma de mirar que tiene determinado personaje. Discutimos la naturaleza de las miradas según la psicología de cada personaje (miradas avaras, miradas tímidas, miradas dulces, miradas amargas, etc). Alguien mencionó que era una caracterización directa que, en determinados casos, sólo funcionaría si la persona en cuestión tiene la referencia cultural para entenderla.</p> <p>Fue entonces que planteé la propuesta de escritura, precisamente desde su referente inmediato: la ciudad. Comentamos posibles inferencias sobre las distinciones entre la gente de la ciudad y de provincia (o de pequeños pueblos), con el fin de no “contaminar” las percepciones de cada quien, les pedí iniciaran la escritura. Debían entonces definir el concepto de “mirada citadina”, de acuerdo a sus experiencias o sentimientos alrededor de la ciudad. Curiosamente, casi nadie se quejó, me dio la impresión de que la mayoría pensó que era una actividad fácil o bien se entusiasmaron con la idea de plantear su comprensión de lo citadino. El salón era un panorama de cabezas agachadas concentrándose en la redacción. Sólo hablaban para pedir plumas o borradores. A pesar de esta incomunicación, fue interesante a la lectura en voz alta, las coincidencias y parecidos que aparecieron en los textos. A todos les pareció de particular atracción una escena cómica de una muchacha que traía la falda atrapada en el elástico de la cintura y por ende, la ropa íntima expuesta; lo citadino era la indiferencia que los espectadores demostraron al no decirle nada.</p> <p>Indiferencia, apatía, abulia, enojo, abandono, aislamiento, violencia, fueron temas recurrentes en distintos relatos y cuadros. A pesar del tono dominante, les gustó la lectura en voz alta y partieron de clase con sugerencias para hacerlo de nuevo.</p>		

Datos Narrativos		
Nombre de la actividad:	La palabra no dicha	
Lectura:	Otelo, de William Shakespeare	
Elementos notables: Temas como la mentira, el engaño, los celos, la pasión y la avaricia. La formación de los personajes.		
Fecha de aplicación: febrero 2001	Grupo: BI, segundo semestre	Número de alumnos: 21
Observaciones:		
<p>Se manejó el concepto de lo implícito, el que un autor diga las cosas sin decirlas. Algunos se confundieron, pensaban que lo oculto tenía necesariamente forma de adivinanza. Incluso muchos pusieron la típica frase de “Adivina adivinador” como título a su actividad. Al aplicar el concepto al análisis de Otelo, varios coincidieron que la manipulación de Yago en ocasiones dependía del manejo de valores e intereses implícitos. Planteé la pregunta de qué le da el implícito y lo explícito al texto, y cómo depende de la sustantivación.</p> <p>De entrada estaban un poco confundidos entre sustantivos y adjetivos, creo que sus lecciones previas de gramática dejaban mucho que desear. Les presenté algunos ejemplos donde la ausencia o presencia de adjetivos afectaba la percepción del texto; así como los distintos tipos de sustantivos podían hablar sobre el estilo del autor.</p> <p>La propuesta escritural constó en explicar la naturaleza de un concepto sin mencionarlo, sino definiéndolo a partir de su visión del mismo pero sin explicitarlo. Los conceptos elegidos: dinero, belleza, amor, soledad, esperanza, conocimiento; todos ellos temas esenciales de la obra. El ambiente se llenó de animosos comentarios: muchos discutían con sus compañeros los conceptos que elegirían.</p> <p>Steven, quien había estado distraído durante la discusión previa, empezó a preguntar detalles sobre la actividad. Quería hablar sobre la muerte, le sugerí se apegara a los temas del texto. Tomé la decisión de apegarlo a los temas de la instrucción original, para alejarlo un poco de los temas que casi siempre maneja (muerte, destrucción, oscuridad). A fin de cuentas la tentación de contar lo propio le ganó y optó por uno de los temas.</p> <p>Otro caso interesante fue Bulat, él normalmente es bastante apático en las actividades referentes a esta materia. Su área fuerte es matemáticas y computación, por lo que siempre descuida el español. Sin embargo, algo en la actividad le captó. Eligió el tema del conocimiento, al cual le dio un tratamiento interesante, al escuchar el texto todos se debatían pues no sabían a ciencia cierta que era.</p> <p>Gilberto se negó a compartir su elección hasta que todos hubiesen pasado, retándolos –entre sonrisas– a descubrirlo una vez que hubiese terminado. Fuera de la emoción del descubrimiento, un detalle interesante fue las coincidencias y divergencias que se presentaron en ocasiones. Era común ver cabezas asintiendo durante la lectura ajena, o bien, manos elevadas ofreciendo la lectura propia para contradecir algo ya leído. No nos dio tiempo de leer todos los escritos en clase, pero escuché que algunos les pedían a sus amigos los textos para ver si adivinaban y qué decían.</p>		

Datos Narrativos		
Nombre de la actividad:	Re-escribir la realidad	
Lectura:	Utopía, de Francis Bacon	
Elementos notables: La esperanza, los deseos y los sueños de una persona vueltos realidad-ficción. La sociología de la literatura y su manifestación textual.		
Fecha de aplicación: marzo 2002	Grupo: BI, segundo semestre	Número de alumnos: 18
Observaciones:		
<p>Aunque la actividad, debido a su complejidad y extensión, se realizó fuera del aula, se solicitó un avance previo a la entrega final. Estas observaciones corresponden a la discusión que se realizó en clase una vez leídas algunas propuestas.</p> <p>Inicié la discusión preguntándoles cómo se habían sentido con la escritura, ya que nunca habíamos intentado un proyecto tan extenso anteriormente. Lecea y Marcelo dijeron que no habían batallado nada (ambos en ocasiones previas han comentado su interés en “ser escritores”), sus compañeros los abuchearon bromeando. Calmé los ánimos y les pedí me dijeran cómo habían elegido los elementos de su utopía.</p> <p>Rocio comentó que a ella siempre le había preocupado la ecología, y por lo mismo decidió plantear un mundo donde ya no existieran dichos problemas porque finalmente el gobierno había tomado una decisión enérgica al respecto. Nelly y Carlos coincidieron con ella, ambos plantearon utopías donde los problemas de contaminación y las enfermedades incurables ya no existían. Lecea, como es su costumbre, objetó. Él insistió en sus investigaciones filosóficas, dijo que el gobierno como tal no lograría nada, pero que ciertos individuos sí. En su utopía recurrió a las ideas de Nietzsche, planteando un super hombre –con la aclaración de que no era un Hitler cualquiera- que controlaría todos los defectos que la raza humana tiene por sus propias debilidades. Noté varias expresiones de incompreensión en algunas caras, alguien dijo “Ay, no manches, Lecea.” Les solicité que tomaran en cuenta las diferencias individuales y que no subestimaran las visiones ajenas.</p> <p>Le pedí a Marcelo que comentara su utopía. Él dijo que había hecho dos, porque no sabía si la primera –que fue la que más le gustó a él- me agradaría. Discutimos la noción de agrado y desagrado, mi intención era dejar en claro que mientras se cumpliera el objetivo de comprender y expresar sus ideas, a mi me agradaría. Mateo dijo que él no le había entendido nada a la utopía de Marcelo, pero que sonaba “chida.” El autor le respondió que su intención era plantear el sueño como una utopía porque, finalmente, eso es lo que son, algo deseable que no se vuelve realidad. Yo me sorprendí, creo que él cuestionó la propia noción del término y nadie nos habíamos detenido a pensar en eso. Algunos compañeros le pidieron prestado el texto.</p> <p>Rossana dijo que su utopía no quería discriminar a nadie, pero que le había parecido graciosa la idea, y que por lo mismo, se había divertido muchísimo al escribir. La calidad de las neuronas femeninas entraron en discusión, e inversamente, el orgullo masculino que tantos problemas causa en el mundo. Entre risas, cerramos la discusión por falta de tiempo.</p>		

Datos Narrativos		
Nombre de la actividad:	De vuelta a la Celestina	
Lectura:	La Celestina, de Fernando de Rojas	
Elementos notables: La contraposición de lo cómico y lo trágico, el papel masculino y femenino, la transgresión de la moral, el estilo directo en un texto novelado.		
Fecha de aplicación: agosto 2001	Grupo: BI, cuarto semestre	Número de alumnos: 13
Observaciones:		
<p>Una vez que terminaron de leer la obra, y tras el análisis, casi fue necesario hacer un debate para desahogar pasiones: algunos odiaban a Celestina y otros la admiraban. Aunque al principio había protestado mucho por la lectura, ya que a muchos se les dificultaba el lenguaje, finalmente les ganó la historia de los dos amantes. No todos terminaron contentos con el final, y mientras unos decían “Eso se merecía por andar de loca” y otros argumentaban que “Ellos no tienen la culpa de quererse” y las opiniones se paseaban según la creencia personal.</p> <p>Decidí entonces darles la oportunidad de hacer la historia que les gustase más. La actividad en sí no es nada nuevo, pero les solicité que re-escribieran La Celestina. Fuese el punto climático, el final, el inicio, o bien, la naturaleza de algún personaje que tergiversara por completo la historia.</p> <p>La mayoría eligió cambiar el final, puesto que en muchos casos fue la manzana de la discordia. Varias alumnas decidieron darle a la pobre Melibea un final feliz: se casaban, tenían hijos, Melibea se iba a ser libre por el mundo, Calisto se quedaba con la sirvienta y era feliz, y así, combinaciones según los gustos.</p> <p>Natalia estaba particularmente molesta con Celestina, esa “vieja coscolina” no tenía derecho de meterse en las vidas privadas. Ella optó por hacer su final aún más desgraciado que la muerte: la despoja de poder y gloria, de artimañas y convencimientos.</p> <p>Karla hace algo muy distinto, y valida a la arguendera como una bruja en verdad. A punto de la conclusión, la Celestina revela su supuesta verdadera apariencia y en un dejo de pasión y de belleza brujeil, seduce al joven Calisto, alejándolo de Melibea, a quien, le deja de consuelo, las monedas pagadas por su labor.</p> <p>Aunque no todos terminaron a tiempo, y de hecho, me comentaron días después que pasaron un par de horas cambiando y rehaciendo las versiones hechas en clase, la actividad tuvo un buen principio.</p>		



APÉNDICE F

PROGRAMA ANALÍTICO DE PREPARATORIA UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



ESPAÑOL

M-V

APROXIMACIÓN AL TEXTO LITERARIO

UBICACIÓN 3er. SEMESTRE

DURACIÓN: 40 horas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIDAD I

(10 horas)

LA OBRA LITERARIA Y EL SISTEMA DE VALORES

OBJETIVOS:

Que el alumno desarrolle la lectura comprensiva de los textos literarios para que examine en ellos el sistema axiológico propuesto a través de la problemática del ser humano y su postura ante los valores relacionándolo con los aspectos diarios de su vida y otras manifestaciones artísticas, desarrollando su pensamiento crítico mediante la lectura analítica y la elaboración de juicios de valor manifestados en sesiones de debate.

METAS:

- Distinguir ideas principales de las secundarias
- Identificar la problemática del ser humano y su postura ante los valores
- Examinar el sistema axiológico que subyace en cada texto literario.
- Desarrollar el pensamiento crítico a través de la confrontación de los valores y los antivalores del texto literario.
- Elaborar juicios de valor respecto a la lectura.
- Manifestar en sesiones de debate y discusión, argumentaciones a favor o en contra de los valores y los antivalores.
- Relacionar el sistema de valores de los textos literarios con los aspectos diarios y actuales de la vida.
- Investigar la repercusión del tema de los valores en otras manifestaciones artísticas.
- Comparar el sistema de valores de una obra literaria con el de otro texto o expresión artística.
- Opinar respecto a la importancia que tiene los valores en la vida y la formación del ser humano.

CONTENIDOS:

1. **MARCO TEÓRICO:**
 - ¿Para qué leer literatura?
 - Definición de literatura
 - Antigüedad de la literatura: Fábula del Budismo Chan. Fragmento del Yajur Veda.
 - Los períodos literarios: Cronología panorámica.
 - Diferentes enfoques para estudiar la obra literaria.
 - Metodología propuesta para el Módulo 5, implica cuatro niveles de lectura: 1º. Sistema de valores, 2º. Realidad representada, 3º. Realidad y su ficcionalización y 4º. El valor de la palabra.
 - Lectura interdisciplinaria o de indagación: “Último asalto del boxeo en crisis: niños al cuadrilátero”, de Mario Núñez.
 - Los valores y su forma y expresión lingüística: “El Wama” de Enrique Aguilar; “Poema” de Sor Juana Inés de la Cruz.
 - Algunos aspectos de Teoría de los Valores:
 - ◆ Corriente subjetivista
 - ◆ Corriente objetivista
 - ◆ Posición intermedia: Risieri Frondizi

- ◆ Definiciones de valores
- ◆ Tipología de valores: Max Scheler (objetivista); Alejandro Korn (subjetivista-relativista)
- ◆ Agentes moralizadores o realizaciones históricas
- ◆ Bipolaridad de los valores
- ◆ Cartilla Moral, de Alfonso Reyes.

2. ACTIVIDADES GENERALES

3. ACTIVIDADES INTRODUCTORIAS

- a) "La Cartilla Moral" (Alfonso Reyes A.)
- b) "El loco" (Gibrán Jalil Gibrán)
- c) "La decadencia del arte de la mentira" (Mark Twain)

4. ACTIVIDAD BÁSICA:

"El principito" (Antoine de Saint Exupéry)

5. LECTURAS Y ESTRATEGIAS

- *"Adriana" (Edmundo Valadéz)
- **"La familia pequeña vive mejor" (Zacarías Jiménez)
- *"Pequeño ejercicio en absurdo" (Brianda Domecq)
- *"La televisión enterrada" (Tomás Espinosa)
- *"Hombres en tempestad" (Jorge Ferretis)
- *"Triunfó el valor de mostrar el propio pánico" (Carlos Monsiváis)
- *"La ruptura" (Helena Paniatowska)
- *"El rinoceronte" (Juan José Arreola)
- *"La parábola del trueque" (Juan José Arreola)
- *"La perfecta casada" (Leopoldo Alas "Clarín")

6. LECTURAS COMPLEMENTARIAS:

- *"El entierro del Templo Mayor" (Rosaura Barahona)
- *"Quince años de literatura mexicana contemporánea" (María Luisa Puga)
- *"Miliciano muerto" (Pedro Garfias)
- *"Avión en domingo" (Pedro Garfias)
- *"Capitán Ximeno" (Pedro Garfias)
- *"Estuvo en la guerra" (Edmundo Valadés)
- *"Campo de minas" (Italo Calvino)
- *"La cabra de dos patas" (Francisco Rojas González)
- *"Cristales" (Leopoldo Alas "Clarín")
- *"Solo" (Horacio Salazar Ortiz)
- *"Tiempo" (Horacio Salazar Ortiz)
- *"Toda la soledad" (Arturo Cantú)
- *"Romance de la soledad" (Pedro Garfias)

7. DATOS BIBLIOGRÁFICOS DE LOS AUTORES

BIBLIOGRAFÍA (Unidad I)

ALBERONI, Francesco:
Valores,
México, Ed. Gedisa, 1994.

AMOROS, Andrés:
Introducción a la literatura
España, Editorial Castalia, 1982.

BAJTIN, Mijail:
Teoría y Estética de la Novela,
 Trad. Helena S. Kriúkova y Vicente Cazcarra, España, Edit. Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

BLAUBERG, I.:
Diccionario de Filosofía,
 México, Ed. Quinto Sol, 1992.

DENEVI, Marco:
Rosaura a la diez
 Argentina, Ediciones Colihue s/a.

ESCOBAR, V. Gustavo:
Ética
 México, Ed. McGraw-Hill, 1992.

FRONDIZI, Risieri:
¿Qué son los valores?
 México, Ed. Fondo de Cultura, 1968.

GARCÍA ALONSO, Luz:
Ética o Filosofía Moral
 México, Ed. Diana, 1990.

GUTIÉRREZ SÁENZ, Raúl:
Introducción a la Ética
 México, Ed. Esfinge, 1992.

HARTMAN; Robert S.:
La estructura del valor
 México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1959.

MONTEFORTE TOLEDO, Mario, et.al:
Literatura ideología y lenguaje
 México, D.F. Edit. Grijalbo, 1976.

SANABRIA; José Rubén:
Ética
 México, Ed. Porrúa, 1969.

SÁNCHEZ VAZQUEZ, Adolfo:
Ética
 México, Ed. Grijalbo, 1969.

WELLEK, René y Austin Warren:
Teoría Literaria
 España, Ed. Gredos, S.A. 1966.

UNIDAD II

(10 horas)

LA REALIDAD REPRESENTADA EN LA OBRA LITERARIA

OBJETIVO:

Que el alumno a través de la lectura, identifique el tipo de realidad representada en la obra literaria, determine las dimensiones de dicha realidad en lo social, económico y político a nivel nacional y regional, y en lo particular, a nivel de su comunidad y de su familia. Identifique valores realizando el análisis de las lecturas y lo comente en forma oral y escrita.

METAS:

- Leer relatos cortos e identificar en ellos, aspectos de la realidad.
- Determinar en las lecturas, las dimensiones sociales, económicas y políticas de la realidad.
- Determinar en las lecturas las dimensiones familiares y comunitarias de la realidad.
- Identificar valores en la obra literaria.
- Expresar en forma escrita las actividades propuestas para cada una de las lecturas.
- Expresar en forma oral y escrita la opinión acerca del contenido de cada una de las obras literarias.

CONTENIDO:

1. MARCO TEÓRICO

- Elementos que determinan el valor de la realidad en la obra literaria.
- Relación de la obra literaria con la sociedad.
- Relación del escritor con la sociedad.
- Niveles de realidad: social, política, regional, nacional, histórica.

2. ACTIVIDADES GENERALES

3. ACTIVIDADES INTRODUCTORIAS

- * "Pasatiempo". Mario Benedetti.
- * "Malpais". José Emilio Pacheco.

4. LECTURAS Y ESTRATEGIAS

- * "Las vacas de Quiviquinta", Francisco Rojas González
- * "¿Y de quién fue la idea?", Romualdo Gallegos.
- * "Cerro de la Silla". Francisco de Paula Morales.
- * "Cerro de la Silla", Alfonso Reyes.
- * "La dedicatoria"; Irma Sabina Sepúlveda.
- * "El cholo que se vengó", Demetrio Aguilera Malta.
- * "Semáforo en rojo", Guillermo Berrones.
- * "Para las damas voluntarias", Guillermo Berrones
- * "Dos obreros ante el naufragio", Cristina Pacheco.
- * "El niño", Rafael F. Muñoz.
- * "La más bonita", Magolo Cárdenas
- * "Lucrecia", Silvia Molina.

5. **LECTURAS COMPLEMENTARIAS**
- * “Los rostros verdaderos”, Hermann Bellinhausen
 - * “Huarapo”, Francisco Rojas González
 - * “A Nuevo León”, Jesús Garza Flores.
 - * “La mujer”, Juan Bosh.
 - * “La fuerza del hombre”, Oscar Liera.
 - * “Largo y sinuoso camino”, Cristina Pacheco.
 - * “Conversación”, Eduardo Mallea.
 - * “Una mosca zumbando al sol”, Alicia Trueba.
 - * “Los jóvenes”, Raúl Rangel Frías.
 - * “Claro amor”, Andrés Huerta.
 - * “Los libros”, Andrés Huerta.

6. **DATOS BIBLIOGRÁFICOS DE LOS AUTORES**

BIBLIOGRAFÍA
(Unidad II)

BAJTIN, Mijail:

Teoría y estética de la novela

Trad. Helena S. Kriúkova y Vicente Cazcarra.

España, Edit. Altea, Taurus Alfaguara.

DE LA TORRE, Francisco y Silvia Deufó:

Taller de Lectura y redacción I y II

México, McGraw-Hill, 1991.

DENEVI, Marco:

Rosaura a las diez

Argentina, Ediciones Colihue, s/a.

FRANCO B., María de Lourdes:

Literatura Hispanoamericana,

México, Ed. Limusa Noriega, 1989.

HICKEY, Leo:

Realidad y experiencia de la novela

España, Cupsa Editorial, 1977.

MONTEFORTE TOLEDO; Mario, et al:

Literatura, ideología y lenguaje,

México, Edit. Grijalvo, 1976.

ROA BASTOS, Augusto:

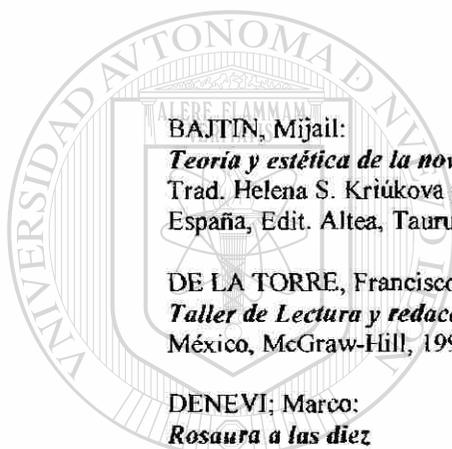
Augusto Roa Bastos,

España, Ed. Anthropos, Ministerio de Cultura, 1990.

WELLEK, René y Austin Warren:

Teoría literaria

España, Gredos, 1966.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS


UNIDAD III
(10 horas)
EL DISCURSO DE LA FICCIÓN
OBJETIVOS:

El alumno partirá de la lectura de un cuento realista, pasará por la literatura fantástica y llegará hasta la literatura de ciencia ficción. Incursionará en los diferentes niveles de ficcionalización y participará así del juego literario que existe entre la realidad y la ficción. Finalmente comentará en forma oral y escrita el análisis realizado en las lecturas.

METAS:

- Leer textos con diferentes niveles de ficción.
- Analizar la realidad que proyecta la ficción literaria.
- Comentar oralmente el resultado del análisis literario.
- Redactar en forma organizada los análisis, comentarios y conclusiones obtenidas en las lecturas.
- Argumente sus conclusiones personales sobre los temas, personajes y valores que contengan las lecturas.

CONTENIDOS:
1. MARCO TEÓRICO

- * La ficción literaria
- * Los diferentes niveles de ficción
- * La literatura fantástica
- * El realismo mágico
- * La literatura de ciencia ficción

2. ACTIVIDADES GENERALES
3. ACTIVIDAD INTRODUCTORIA I PARA LA LECTURA DE

“Un muchacho protervo”, de Anton Chéjov.

4. ACTIVIDAD INTRODUCTORIA II PARA LA LECTURA DE

“El hombre mosca” de Margarito Cuéllar.

5. ACTIVIDAD INTRODUCTORIA III PARA LA LECTURA

“De barro estamos hechos” de Isabel Allende.

6. LECTURAS Y ACTIVIDADES DE:

- * “El caso de la señorita Amelia”, de Rubén Darío.
- * “Juan Darién”, de Horacio Quiroga.
- * “Cabeza de ángel”, de Octavio Paz.
- * “El diario a diario”, de Julio Cortázar.
- * “Una confusión cotidiana”, de Franz Kafka

- * "El experimento del profesor Kugelmass", de Woody Allen.
- * "La bruja de abril", de Ray Bradbury.
- * "Acerca de nada", de Isaac Asimov.

7. LECTURAS COMPLEMENTARIAS:

- * "Adela y sus fantasmas", de Fidel Chávez.
- * "La fiesta de las balas", Martín Luis Guzmán.
- * "La cruz de Jacinto Rocha", de Irma Sabina Sepúlveda.
- * "Promesa del más allá", leyenda de comunicación oral.
- * "La noche del perro", de Francisco Tarío.
- * "De Transilvania con amor", Lazlo Moussong.
- * "El ahogado más hermoso del mundo", de Gabriel García Márquez.
- * "Un sueño realizado", de Juan Carlos Onetti.
- * "La caída de la Casa Usher", de Edgar Allan Poe.
- * "Usher II", de Ray Bradbury.
- * "El caldero de Kibitsu", de Veda Akinari.

BIBLIOGRAFÍA (Unidad III)

AMOROS, Andrés:

Introducción a la literatura,
España, Serie Literatura y Sociedad Ed. Castalia, 1980.

BAJTIN, Mijail:

Teoría y estética de la novela,
Trad. De Helena S. Kriúkova y Vicente Cascarra
Madrid, Ed. Taurus, 1989.

BELEVAN; Harry:

Teoría de lo fantástico,
Barcelona, Edít. Anagrama, 1976.

CAMPS PERARNAU; Susana:

La literatura fantástica y la fantasía,
Madrid, Edit. Questio, 1989.

CHÁVEZ OSEGUERA:

Literatura universal 1 y 2,
México, Publicaciones Cultural, 1992.

CHOREN J.G. Goicochea y María de los A. Rull:

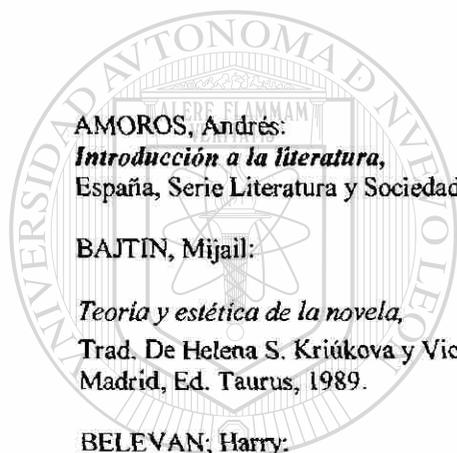
Literatura mexicana e hispanoamericana,
México, Publicaciones Cultural, 1992.

DENEI, Marco:

Rosaura a la diez,
Buenos Aires, Argentina, Ed. Colihue, Quinta reimpresión

ECHAVAREN; Roberto:

Margen de ficción,
Edit. Joaquín Mortiz, 1992



U A N L

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

FLORES, Ángel:
El realismo mágico,
México, Premiá Editora, 1985.

HAHAN, Osar:

El cuento fantástico hispanoamericano en el siglo XIX,
México, Premia Edituria 1982.

HUXLEY, Aldoux:
Literatura y ciencia,
Barcelona, Edit. Edhasa, 1964.

MAY, Rollo:
La necesidad del mito,
Barcelona, Edit. Paidós, 1992.

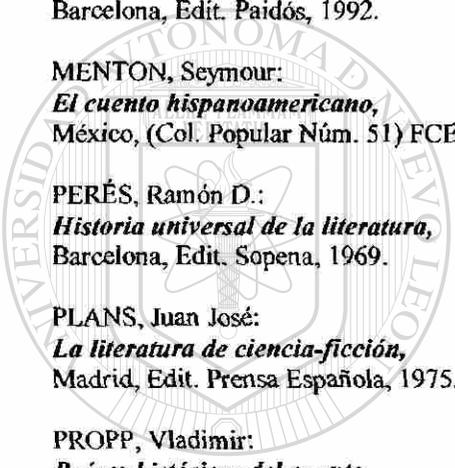
MENTON, Seymour:
El cuento hispanoamericano,
México, (Col. Popular Núm. 51) FCE.

PERÉS, Ramón D.:
Historia universal de la literatura,
Barcelona, Edit. Sopena, 1969.

PLANS, Juan José:
La literatura de ciencia-ficción,
Madrid, Edit. Prensa Española, 1975.

PROPP, Vladimir:
Raíces históricas del cuento,
México, Edit. Colofón.

TODOROV, Tzvetan:
Introducción a la literatura fantástica,
México, Premiá Editora, 1981.

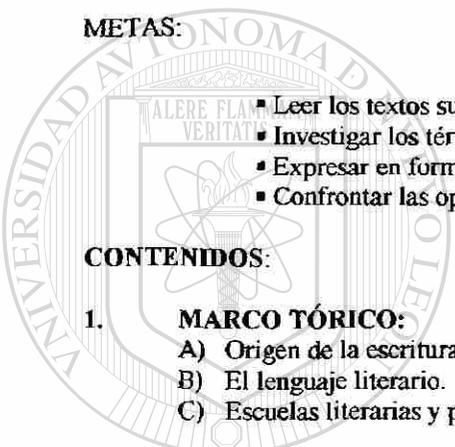


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS




UNIDAD IV
(10 horas)
EL VALOR DE LA PALABRA
OBJETIVO:

El alumno a través del conocimiento de figuras literarias como la metáfora, el símil, la comparación, valorará la riqueza expresiva del lenguaje literario y desarrollará su capacidad lectora al comprender el valor polisémico de las palabras.

METAS:

- Leer los textos sugeridos en la unidad analizando el empleo del lenguaje figurado.
- Investigar los términos que causen duda para la comprensión de los textos.
- Expresar en forma oral y escrita las respuestas a las estrategias de lecto-escritura.
- Confrontar las opiniones personales con la del resto del grupo.

CONTENIDOS:

1. **MARCO TÓRICO:**
 - A) Origen de la escritura,
 - B) El lenguaje literario.
 - C) Escuelas literarias y principales representantes.
2. **ACTIVIDADES GENERALES**
3. **ACTIVIDADES INTRODUCTORIAS I Y II**
 - * "El Trapiche", Mario Molina Cruz.
 - * "Patria es humanidad", Mario Benedetti.
4. **LECTURAS**
 - * "Nocturno en que nada se oye", Xavier Villarrutia.
 - * "La caja vacía", Emilio Carballido.
 - * "La excepción y la regla", Bertolt Brecht.
 - * "La suerte es como el viento", Sergio Ramírez.
 - * "La premonición", Armando Hugo Ortiz.
 - * "Mr. Taylor", Augusto Monterroso.
 - * "Cita de amor", Leyenda.
 - * "El hombre que se murió de rumor", Cristina Pacheco.
 - * "Hacia el poema", Octavio Paz.
 - * "Victorio Ferri cuenta un cuento", Sergio Pitol.
 - * "Las palabras también duermen", Andrés Huerta.
 - * "El viento distante", José Emilio Pacheco.
5. **ESTRATEGIAS DE LECTO-ESCRITURA**
6. **LECTURAS COMPLEMENTARIAS**
 - * "La perfecta casada", Emilio Carballido

- * "La parábola del joven tuerto", Francisco Rojas González
- * "Para qué matar a la condesa", Carmen Naranjo.
- * "El libro vacío", Josefina Vicens
- * "Escribir, por ejemplo...", Emilio Carballido.
- * "Pierre Menard, autor del Quijote", Jorge Luis Borges.
- * "El problema del idioma", Pedro Henríquez Ureña.

7. DATOS BIBLIOGRÁFICOS DE LOS AUTORES CITADOS

BIBLIOGRAFÍA (Unidad IV)

AMOROS, Andrés:

Introducción a la literatura,

España, Serie Literatura y Sociedad, Ed. Castalia, 1980.

ibí AUTOR???

Introducción a la Novela Contemporánea,

España, Editorial Cátedra séptima edición, 1984.

BAJTIN; Mijail

Teoría y estética de la novela,

Traducción de Helena S. Kriúkova y Vicente Cazcarra.

Madrid, Ed. Taurus, 1989.

CHABOT, Luis:

Historia de la escritura,

Trad. Armando Ramos,

España, (Colección "Saber más), Ed. Everest, 1983.

CHÁVEZ-OSEGUERA:

Literatura universal 1 y 2

México, Publicaciones Cultura, 1992.

CHOREN J.G. GOICOCHEA y Maria de los A. Rull:

Literatura mexicana e hispanoamericana

México, Publicaciones Cultural, 1992.

DENEVI, Marco:

Rosaura a las diez

Buenos Aires, Argentina, Ed. Colihue, Quinta reimpresión

GLANTZ; Margo:

La lengua en la mano,

México, Premiá Editora, Colección de Red de Jonás, 1983.

MENTON, Seymour:

La nueva novela histórica de la América Latina 1929-1992.

México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1983.

ibí AUTOR???

El cuento hispanoamericano,
México, Col. Popular Núm. 51, FCE.

NAVARRO DURÁN, Rosa:
Comentar textos literarios,
Madrid, Ed. Alhambra, Biblioteca de recursos didácticos, 1990.

ONG, Walter J.:
Oralidad y escritura,
México, Tecnologías de la palabra, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1987.

PERÉS, Ramón D.:
Historia universal de la literatura,
Barcelona, Edit. Sopena, 1969.

POZUELO, José María:
La lengua literaria,
España, Col. Cuadernos de Lingüística 3, Librería Agora, 1982.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ESPAÑOL

M-VIII

APROXIMACIÓN AL TEXTO LITERARIO

UBICACIÓN 3er. SEMESTRE

DURACIÓN: 40 horas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIDAD I

(Frecuencias)
(horas)

“LA VARIABLE SOCIEDAD EN EL TEXTO LITERARIO”

OBJETIVO:

El alumno:

Desarrollará la lectura comprensiva de los textos literarios para que analice y reflexione sobre la variable sociedad examinando mediante la temalogía determinada y la investigación en obras de consulta las instituciones macrosociales y los microsociales de diferentes épocas, valorando a la lectura interdisciplinaria como un método que mejora la comprensión de la obra literaria y elaborando comentarios donde utilice la información investigada sobre la obra estudiada relacionándola con su propia realidad.

METAS:

- Interpretar denotativamente el texto clasificando sus ideas generales y particulares.
- Interpretar connotativamente los aspectos más importantes del texto explicando sus alusiones, intenciones doble sentido que tengan.
- Explicar la variable sociedad, a partir de definiciones generales.
- Distinguir en el texto literario los conceptos macrosociales: familia, estado, iglesia y cultura.
- Identificar en el texto literario los conceptos microsociales: raza, generación, moda, costumbres.
- Determinar la relación entre los conceptos macrosociales y microsociales presentes en el texto literario.
- Confrontar los elementos básicos de la sociedad de diferentes épocas.
- Comparar un tema dado según su desarrollo en obras literarias de diferentes épocas.
- Investigar en libros de consulta las instituciones microsociales y macrosociales mencionadas en la obra literaria.
- Valorar a la lectura interdisciplinaria como un mejor método para la comprensión de la obra literaria externando dicha valoración mediante opiniones orales y escritas.
- Elaborar un comentario en forma oral y escrita donde utilice la información investigada en relación con la obra literaria.
- Relacionar los temas estudiados con su realidad.

CONTENIDOS:

1. Sociedad:
 - Origen
 - Características
 - Definición
2. Instituciones macrosociales:
 - Familia, estado, iglesia, cultura

Del concepto macrosocial FAMILIA se derivan los siguientes: tipo de familia, monogámico, poligámica, legal o extraoficialmente relaciones de parentesco, divorcio, madres solteras, niños huérfanos, costumbres familiares, modo de manutención.

Estado:

Sistemas: *político, económico, educativo, militar, legislativo.*

- tipo militar, democrático, monárquico, etc.
- educación, estatal o privada
- clases sociales
- razas

Iglesia:

- ateísmo
- cristiana
- judía
- musulmana
- moralidad
- otras

Cultura:

- etapas cronológicas
- costumbres
- modas
- generaciones
- arte

3. **Conceptos microsociales:** Son las subdivisiones de los conceptos macrosociales.

4. **SOCIEDAD EN EL TEXTO LITERARIO:**

- Tipos de sociedad:

-primitiva: "La ley de la vida": de Jack London

"Campamento Indio" de Ernest Hemingway

-Sociedad en evolución:

"Paisaje con bicicleta" de Curzio Malaparte

"Minue" de Guy de Maupassant

-Utópica: "Un mundo feliz" de Aldous Huxley

-Matriz: "Poema" de Rocío Scotellaro

"Poema" de Donald Hall

"Poema" de Langston Hughes

(al final del curso)

"Texto" Leroi Jones

"Dedicado al mar Egeo" de Masuo Ikeda

5. **LOS ESCRITORES Y LA SOCIEDAD:**

- Charles Dickens
- Heinrich Boll
- Thomas Mann
- Hermann Hesse

6. **Identificación de la sociedad en la obra literaria:**

- personas
- lugar

- indicios temporales
- Onomasiología
- objetos que remitan a la época
- asuntos generales y particulares del texto
- conceptos macrosociales y microsociales

7. EL ESTUDIO DE LA VARIABLE SOCIEDAD EN LA OBRA LITERARIA

Tematología: Las relaciones sociales.

- Estrategia de lectoescritura para “Dos metros de tierra” de Nadine Gordimer
- Estrategia de lectoescritura para “Mi último reloj de oro macizo” de Tennessee Williams

Nota: Ambas estrategias desarrollan los aspectos del punto anterior: Las actividades neutras pueden aplicarse a los otros textos de la unidad.

8. ESTRATEGIA DE COMPARACIÓN:

- a) “Dos metros de tierra” con “Mi último reloj de oro macizo”
- b) “Mi último reloj de oro macizo”
 - “La ley de la vida de J. London”
 - “Paisaje en bicicleta” de C. Malaparte
 - “Minué” de G. Maupassant
- c) “Dos metros de tierra” con “Antígona” de Sófocles

9. EJEMPLOS DE RESPUESTAS PARA LA ESTRATEGIA DE “Dos metros de tierra” de Nadine Gordimer.

Nota: Esta parte desarrolla cada uno de los puntos de la estrategia. La ubicación de los contenidos en la Guía del alumno se remite al índice de la misma guía, a continuación se reproduce.

INDICE

Unidad 1

La variable sociedad en el texto literario	6
La sociedad, origen y características	8
La sociedad y sus instituciones	8
La sociedad en el texto literario	10
“La ley de la vida” (Jack London)	11
“Paisajes con bicicleta” (Curzio Malaparte)	15
“Minúe” (Guy de Maupassant)	17
“Campamento indio” (Ernest Hemingway)	21
“Dedicado al mar Egeo” (Masuo Ikeda)	28
Los escritores y la sociedad	29
Identificación de la variable sociedad en la obra literaria	33
Estrategia para “Dos metros de tierra”, de Nadine Gordimer	34
Estrategia para “Mi último reloj de oro macizo”, de Tennessee Williams	36
Estrategia de comparación	37
Otras sugerencias de comparación	38
Algunos ejemplos de respuestas de “Dos metros de tierra”, de Nadine Gordimer	38
“Dos metros de tierra” (Nadine Gordimer)	38
“Mi último reloj de oro macizo” (Tennessee Williams)	54

BIBLIOGRAFÍA
(Unidad I)

AMBROGIO, Ignazio:
Ideologías y Técnicas Literarias,
Madrid, Trad. Antonio Sánchez Trigueros Akal editor, 1975.

BARTHES, Roland, et al:
Literatura y Sociedad,
Barcelona, Trad. R. de la Iglesia, ediciones Martínez Roca, 1977.

CHINOY, Ely:
La sociedad
México, Trad. Francisco López Cámara, FCE, 1987

ENGELS, F.:
El origen de la familia,
México, FCE, 1970.

ENCICLOPEDIA BARSA, Tomos 9 y 14,
México, 1986.

ENCICLOPEDIA CULTURAL, Tomos 7 y 8,
México, Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana, 1978.

ESCARPIT, Roberto,
Sociología de la literatura,
Barcelona, Trad. Frances Garriga, Oikos-Tau, Ediciones, 1971,

GARCÍA PELAYO; Ramón:
Diccionario usual enciclopédico,
México, 7ª reimp., Larousse, 1985.

HELL, Víctor:
La idea de cultura,
México, Trad. de Víctor Martínez Moctezuma, FCE, 1986.

KLINKOWITZ; Jerome:
La literatura del futuro. (La novela norteamericana postcontemporánea y las rupturas literarias),
Argentina, Trad. Aníbal Leal, Edisar 1978.

LANDOWSKI, Eric:
La sociedad figurada,
México, FCE, 1989.

LUGAN, Jean-Claude:
Elementos para el análisis de los sistemas sociales,
México, Trad. José Barrales Valladares, FCE, 1990.

MORAN; Fernando:
Nación y alienación en la literatura negroafricana,
Madrid, Cuadernos Taurus No. 61, 1961.

MORENO Y KALBTK, Salvador et al:
Dinámica de las sociedades de la antigüedad
México, Ediciones Pedagógicas, 3ª. Ed., 1986.

NORA, Simón y Alain Mine:
La informatización de la sociedad,
 México, Trad. de P.G. de Pruneda y Rodrigo Ruza, FCE, 1992.

SENIOR, Alberto F.:
Compendio de un curso de Sociología,
 México, Editor Méndez Oteo.

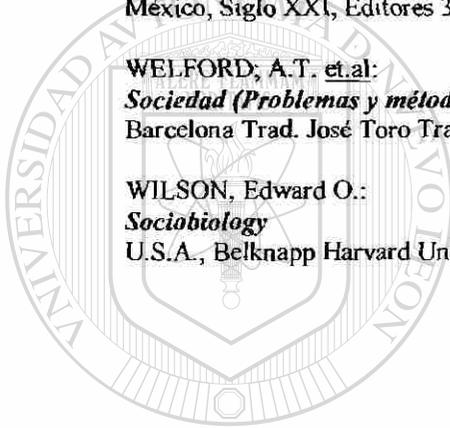
THOREENS, Leon:
Historia universal de la literatura , (Inglaterra y América del Norte)
 México, Ed. Daimon, Trad. de L. Rodríguez, 1977.

(Italia y Alemania) Trad. de L. Rodríguez y J.A. Fontanilla,
 México, Ed. Daimon, 1977.

TOMACHEVSKI; B.:
Temática en Teoría de la literatura de los formalistas rusos,
 México, Siglo XXI, Editores 3ª. Ed.

WELFORD, A.T. et.al:
Sociedad (Problemas y métodos de estudio)
 Barcelona Trad. José Toro Trallero, Ed. Martínez Roca, 1962.

WILSON, Edward O.:
Sociobiology
 U.S.A., Belknapp Harvard University Press, 1975.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIDAD 2

(9 horas)

LA VARIABLE HISTORIA EN EL TEXTO LITERARIO

OBJETIVO:

El alumno identificará la variable historia a partir de los datos e indicios presentes en texto literarios de diferentes épocas, teniendo como eje temático: la guerra y redactará comentarios breves donde se explique cada obra a partir de la variable historia.

METAS:

- Localizar datos (nombres de personajes históricos, personas, ciudades, países (onomasiologías).. Referencias a fechas, nombres de eventos específicos, guerras, epidemias, descubrimientos, etc.) en los textos literarios estudiados, para circunscribir la variable historia.
- Localizar (referencias a costumbres de una época situación socio-política, vestuario, lenguaje, contexto artístico y cultural en general) en los textos literarios estudiados, para circunscribir la variable historia.
- Investigar en textos especializados, la información pertinente para precisar y ampliar los datos e indicios que hagan alusión a la variable historia.
- Escribir comentarios breves donde se presente la información histórica pertinente a las obras estudiadas y se haga una relación con la circunstancia actual del alumno.
- Comparar dos textos literarios de diferentes épocas, que tratan el tema de la guerra, a partir de la identificación de la variable historia en cada uno de ellos.

CONTENIDO:

1. El hecho histórico
2. Macrohistoria y microhistoria
3. Formas de interpretar la historia
 - a) La historia como fuente documental
 - b) La historia como inspiración artística
 - c) La historia como fuente de inspiración literaria
4. Determinación de la variable historia en el texto literario.
5. Tematología: La guerra

Textos:

Esperando la muerte en un hotel/Italo Calvino
 El cantar de Roldán/Anónimo
 Diario de Ana Frank

BIBLIOGRAFÍA
(Unidad II)

BROM, Juan:
Esbozo de Historia Universal,
México, Ed. Grijalbo, 1973.

Para comprender la Historia
México, 8ª. Ed., Ed. Nuestro tiempo, 1974

CAILLOIS, Roger:
La cuesta de la guerra
México, F.C.E. (Col. Breviarios # 227) 1975.

CARR, Edward Hallett:
¿Qué es la Historia?
Barcelona, 6ª. Ed. Seix Barral, 1976.

ENCICLOPEDIA BARZA
México, Encyclopædia Britannica Publishers, Inc. Tomo 8, 1981.

ENCICLOPEDIA CULTURAL
México, Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1980.

GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis:
"Crítica de la historia pragmática",
(Entrevista) en Nexos 191, pp.- 35-39, noviembre de 1993.

"El liberalismo triunfante" en Historia General de México,
El Colegio de México, Tomo 2, 1987,

— DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Invitación a la Microhistoria
México 2da. Ed. F:C:E., 1986.

"La lección del estilo"
(Entrevista) en Nexos 174, pp 85-90, junio de 1992.

GOYA, Madrid, Ed. Debate,
(Col. Protagonistas de la Civilización #1) 1983.
Historia de la Literatura Universal.
"De la antigüedad al Renacimiento",
Navarra, Grupo Libro 88, Tomo I 1990.

LÓPEZ REYES; Amalia y José Manuel Lozano Fuentes:

Historia General de México
México Compañía Editorial Continental, 1986.

Historia Universal
México, 22ª. Impresión, Compañía Editorial Continental, 1972.

MARQUES RODRÍGUEZ, Alexis:

Historia y ficción en la novela venezolana
Venezuela, Monte Ávila Editores, 1991.

MENTON, Seymour:
La nueva novela histórica de la América Latina (1979-1992),
México, F.C.E. 1993.

PEREYRA, Carlos, et al:

Historia ¿para qué?
México, 14ª. Ed. Siglo Veintiuno editores, 1993.

PIRENNE, Jacques:

Historia Universal, "Las grandes corrientes de la historia"
México, 12ª. Ed. Cumbres, Vols. II V y VIII, 1976.

Teoría de la Historia Antología de Lecturas
México, Guadalajara, 1985.

WHITE, Hayden:

El texto histórico como artefacto literario (Artículo)

Monterrey, N. L. Trad. por Maricela Gómez Elizondo, (Mecanograma) 1993.

Metahistoria "La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX"
México, F.C.E. 1992.

UNIDAD 3**(9 horas)****LA VARIABLE ECONOMÍA EN EL TEXTO LITERARIO****OBJETIVO:**

El alumno identificará en textos literarios la variable economía partiendo del conocimiento de la evolución del pensamiento económico a través del tiempo, analizará la relación existente entre el ejercicio del poder la economía y presentará sus comentarios tanto en forma oral como escrita.

METAS:

- Localizar indicios de tipo económico en los textos sugeridos (alusiones a la valoración que se da al denotar tipos de propiedad, mención de medios de producción)
- Investigar en textos especializados la información necesaria para ubicar adecuadamente las características económicas.
- Comparar dos textos literarios de diferentes épocas que tratan el tema del poder analizando el papel que juega la economía.
- Comentar en forma oral y escrita las respuestas a las estrategias del texto lecto-escritura propuesta en el texto.

CONTENIDO:

1. Introducción
2. Marco Teórico
 - a) Los Griegos
 - b) La Economía en la Edad Media
 - c) El Mercantilismo
 - d) Escuela Clásica
 - e) Escuela Capitalista
 - f) Comunismo
 - g) Corporativismo
3. La variable economía en el texto literario
4. Tematología: El Poder
5. Textos: El caballero y la Muerte/Leonardo Sciascia
El Príncipe/Nicolás Maquiavelo
6. Estrategias de Lecto Escritura
7. Estrategia de Comparación
8. Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA
(Unidad III)

CAMPELL; Mc Connell:

Curso Básico de Economía, Principios, Problemas y Política,
Traducido por Jesús Ruiz de Cenzano y Losa,
Madrid, Ed. Aguilar, 2ª. Edición, 1975.

DOBB, Maurice:

Introducción a la Economía,
México, Fondo de Cultura Económica, 1961.

FERGUSON, John:

Historia de la Economía,
México, Fondo de la Cultura Económica, 5ª. Edición, 1990.

SAMUELSON, Paul A. y William D. Nordhaus:

Economía,
México, Trad. por Luis Toharia Cortés, Duodécima edición, McGraw-Hill, 1987

SCOTT, H.M.:

Curso Elemental de Economía,
México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1986.

S/N

Manual de Historia y Economía (Compendio),

México, Cuarta edición, Ed. Quinto Sol, 1985.

Ensayos

Facultad de Economía de la UANL,
Monterrey, N.L. México, Revista Mensual vols. XII y XIII, 1994.

TAVARES, María Concepción:

La Política de Ajuste en Chile, Argentina, Brasil y México, los límites de la resistencia,

México, Facultad de Economía de la UNAM No. 206, pp 9-50, oct a dic 93.

TOFFLER; Alvin:

La Tercera Ola,
Traducido por Adolfo Martín,
México, 15ª. Reimpresión, 1993.

UNIDAD IV**(9 horas)****LA VARIABLE RELIGIÓN EN EL TEXTO LITERARIO****OBJETIVO:****El alumno:**

A partir de la investigación a obras literarias de tema religioso, explicará el origen, concepto y los principios que propone cada una de las religiones estudiadas, identifique datos que, en torno a la variable religión, aparezcan en las obras, elaborará un estudio comparativo de dos obras de diferente época tomando como eje temático los sentimientos religiosos y redactará un escrito con la información obtenida.

METAS:

- Leer dos obras literarias con tema religioso
- Identificar datos relacionados con la variable religión
- Investigar la información que sirva de marco a la variable religión en cada una de las obras
- Contestar los puntos de las estrategias propuestas para cada lectura.
- Comparar las obras propuestas partiendo de un tema en común: "Los sentimientos religiosos".
- Redactar un escrito con la información obtenida.
- Expresar en forma oral los comentarios, resultado de la comparación de las obras.

CONTENIDO:**1. MARCO TEÓRICO**

- a) La religión – noción y origen
- b) La magia – Una forma primitiva de religión
- c) Politeísmo
- d) Panteísmo
- e) Budismo
- f) La religión de la obra literaria
- g) Religiones monoteístas:
 - Judaísmo
 - Cristianismo
 - Islamismo

2. CÓMO IDENTIFICAR LA VARIABLE RELIGIÓN EN LA OBRA LITERARIA**3. LECTURAS:**

- a) San Manuel Bueno Mártir – Miguel de Unamuno
- b) Los ojos del hermano eterno – Stefan Zweig

4. TEMATOLOGÍA: Los sentimientos religiosos**5. ESTRATEGIAS DE LECTURAS.****6. ESTRATEGIA DE COMPARACIÓN.**

BIBLIOGRAFÍA
(Unidad IV)

BROOM, Leonard y Philip Selznick:
Sociología,
México, CECSA, 2ª. Reimpresión

CHINOY, Ely:
La sociedad,
México, Trad. Francisco López Cámara, FCE 1987.

FROMM, Erich:
Psicoanálisis y Religión,
Trad. Josefina Martínez Alinari, México, Ediciones Siglo Veinte, 1990.

GOMEZJARA, Francisco A.:
Sociología,
México, Edit. Porrúa, XXIII edición, 1992.

LEWIS, John:
Antropología Simplificada,
México, XXXI Reimpresión, Actualidad editores, 1969.

MONTES DE OCA, Francisco:
La literatura en sus fuentes,
México, Edit. Porrúa, S.A. 1968.

NANDA, Serena:
Antropología cultural,
México, Trad. Andrés López, Grupo Editorial Iberoamérica, 1987.

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO SANTILLANA,
España, Talleres gráficos Mateu Cromo, S.A.

ENCICLOPEDIA BARZA,
Tomo XIII,
México, 1981.

ENCICLOPEDIA CULTURAL;
Científica, Literaria, Artística;
México. Unión Tipográfica Editorial Hispanoamérica Tomo 13.

ENCICLOPEDIA SALVAT PARA TODOS,
Madrid. Tomos 4, 7 y 8 Ediciones Salvat, S.A. 1965.

Historia de las religiones
(Las religiones constituidas en occidente y sus contracorrientes I, volumen 7)
Las religiones constituidas en Asia y sus contracorrientes II Vol. 10,
Siglo XXI, editores,

Las religiones en el mundo actual
Barcelona, Salvat editores, No. 36, 1973.

UNIDAD V

(8 frecuencias)

LA VARIABLE ARTE EN EL TEXTO LITERARIO

OBJETIVO GENERAL

El alumno estudiará la obra literaria a partir del concepto de arte y del artista. Investigará y analizará con un enfoque artístico las características alusivas que encuentre en las lecturas seleccionadas, plasmará por escrito el producto de este estudio y obtendrá de esta manera un conocimiento nuevo y diferente de la obra literaria que lo enriquecerá totalmente.

METAS:

- Leer obras literarias en donde esté presente la variable arte.
- Identificar características relacionadas con el arte en las lecturas seleccionadas.
- Investigar todos los datos relacionados con el arte y el artista mencionados en los textos estudiados.
- Comparar oralmente las semejanzas y diferencias entre los distintos conceptos e ideas resultantes en la investigación.
- Comentar por escrito los resultados de la comparación entre las obras propuestas.

CONTENIDO:

1. **MARCO TEÓRICO:**
 - Introducción
 - Definición del arte
 - Literatura como arte
 - Nacimiento de la literatura occidental
 - Evolución de la literatura occidental
 - La literatura y las demás artes
 - El arte en el texto literario
 - La universalidad del arte
2. TEMATOLOGÍA
3. ESTRATEGIAS DE LECTO-ESCRITURA PARA: Una hermosa mañana de Marguerite Yourcenar.
4. ESTRATEGIAS DE LECTO-ESCRITURA PARA: Carta a un joven que se propone abrazar la carrera del arte de R.L. Stevenson.
5. ESTRATEGIA DE COMPARACIÓN PARA AMBAS LECTURAS.
6. ESTRATEGIA INTEGRADORA PARA “Un Mundo Feliz” (Aldous Huxley)

BIBLIOGRAFÍA
(Unidad V)

ECO; Umberto:

La definición del arte,
México, Edit. Roca, 191 Trad. R. de la Iglesia,

CASAS, Antonio M.:

El arte de ayer y de hoy,
Barcelona, Edit. Labor, (Nva. Colección Labor Núm. 112, 1971

BARTHES, T., H. Lefevre; L. Goldmann y otros:

Literatura y sociedad,
Barcelona, Edit. Martinez Roca, Trad. R. de la Iglesia, 1969.

VON MARTIN Alfred:

Sociología del renacimiento,
México, F.C.E., (Col. Popular Núm. 40), Trad. Manuel Pedroso, 1992.

CARRIT, E.F.:

Introducción a la Estética,
México, F.C.E.; Trad. Octavio G. Barreda (Col. Breviarios, Núm. 39) 1970.

RAMOS; Samuel:

Filosofía de la vida artística,
México, Espasa-Calpe, (Col. Austral, núm. 974), 1964.

HAUSER, Arnold:

Historia social de la literatura y del arte, 1, 2 y 3
Barcelona, trad. A. Tovar y F.P. Varas-Reyes, Edit. Guadarrama, (Col. Punto Omega Núms. 19, 20 y 21), 1979.

DE ITA, Fernando:

El arte en persona,
México, Edit. Árbol, 1991.

FRYE, Northrop:

La estructura inflexible,
Madrid, Trad. Rafael Durbán Sánchez, Edit. Taurus, (Persiles-60) 1973.

PERÉS, Ramón D.:

Historia universal de la literatura,
Barcelona, Edit. Ramón Sopena, (Col. Biblioteca Hispánica ilustrada, núm. 31) 1969.

V/A: *Historia universal de la literatura,*

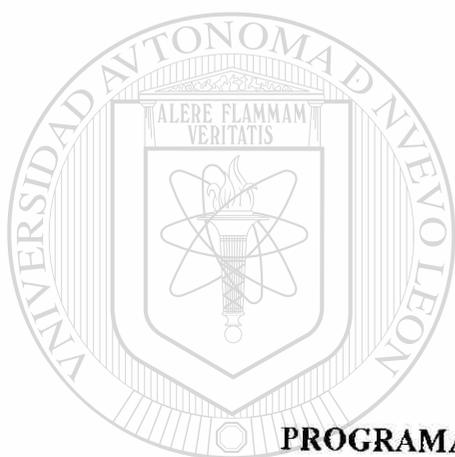
Navarra, Edit. Orbis, (Grupo Libro 88, 10 tomos), 1990.

FLEMING, William:

Arte, Música e Ideas,
México, Trad. José Rafael Blengio, Mc Graw-Hill, 1989.

PIJOAN:

Historia del arte,
Barcelona, Edit. Salvat, 4 Tomos, 1971.



APÉNDICE G

PROGRAMA ANALÍTICO DE PREPARATORIA ITESM

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Lenguaje y Comunicación

Materia:	Lenguaje y comunicación
Clave:	PI3001
Semestre:	3
Horas de clase a la semana:	3
Unidades:	6
Requisito:	PI2001 Lengua y expresión II aprobada
Equivalencia:	

I. JUSTIFICACIÓN

La lengua es la herramienta esencial para aprender, reflexionar y expresar el conocimiento; la lengua nacional es el vínculo de identificación y aprecio por la cultura a la que se pertenece. De aquí la importancia de que los programas de Lengua y Comunicación de la Preparatoria, desarrollen las habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Los cursos que integran esta área permiten que el estudiante desarrolle su competencia lingüística y transfiera este conocimiento a cualquier ámbito.

El aprendizaje de la lengua oral y escrita ha de hacerse de manera natural, a través de la lectura de textos, de la cual se deriva el ejercicio continuo, el análisis de estructuras y la autocorrección.

Este enfoque de los cursos de Lengua y expresión fomenta el desarrollo de modelos que aclaran e incrementan la competencia del estudiante y evita el exceso de normas limitantes de la creatividad, a la vez que desarrolla la comprensión del texto escrito.

La incorporación de elementos teóricos y prácticos de análisis literario pretende fomentar en el alumno el gusto por la lectura e incrementar su sensibilidad hacia los valores estéticos de la obra. A través de este proceso que se inicia en la obra de arte, puede reflexionar sobre la realidad y elaborar un juicio crítico de su entorno y de su propia existencia.

Los temas de comunicación oral capacitan al alumno para desarrollar habilidades que le permitirán transmitir efectivamente mensajes, incrementar su autoestima y participar en las actividades de su entorno, aplicando en forma práctica conocimientos adquiridos en las materias del área de lenguaje.

Este enfoque de los cursos de lengua y expresión fomenta el desarrollo de modelos que aclaran e incrementan la competencia del estudiante y evita el exceso de normas limitantes de la creatividad, a la vez que desarrolla la comprensión del texto escrito.

II. INTENCIONES EDUCATIVAS

Fomentar el aprecio por la lengua española por ser una herramienta fundamental de comunicación, así como un reflejo de la sociedad y la cultura.

Reforzar la honestidad que implica el no presentar como propio el conocimiento ajeno, ya sea en exámenes o trabajos con la referencia adecuada al autor y obra de la que se extrae la información.

Estimular el trabajo colaborativo y el respeto hacia las ideas y palabras de otros a través de discusiones y ejercicios grupales de lectura, escritura y revisión de textos.

Fortalecer las habilidades de comprensión, análisis, síntesis, evaluación crítica y aprendizaje a través de la redacción de textos argumentativos.

Crear conciencia de la importancia de la comunicación oral como vínculo con su entorno en la vida diaria y promover su adecuada expresión a través de la práctica continua.

Integrar los conocimientos lingüísticos y literarios previos para generar ensayos y discursos.

III. OBJETIVO GENERAL

Al finalizar el curso, el alumno será capaz de utilizar los conocimientos lingüísticos y literarios previos para generar ensayos y discursos. El alumno comprenderá el proceso y las funciones de la comunicación oral y desarrollará las habilidades básicas de la misma a través de actividades prácticas.

IV. PROGRAMA SINTÉTICO

TEMAS	HORAS DE CLASE
1. El ensayo	6
2. La importancia de la comunicación oral y su entorno	2
3. El discurso	10
4. Habilidades expresivas verbales y no verbales	3
5. El proceso de escuchar	4
6. Otras formas de expresión oral, el teatro y el debate.	10
7. Persuasión	10
Total de horas:	45

V. PROGRAMA ANALÍTICO

1. El ensayo

Objetivo general: El alumno conocerá y manejará los tipos de ensayo y sus componentes.

El alumno:

- 1.1 Definirá el concepto de ensayo escrito
- 1.2 Conocerá los diferentes tipos de ensayo
- 1.3 Identificará las partes del ensayo, introducción, desarrollo y conclusión
- 1.4 Realizará la transición de un ensayo escrito a uno oral.
- 1.5 Aplicará los conocimientos en la elaboración de distintos tipos de ensayo, los cuales serán calificados con base en las reglas ortográficas y gramaticales que ha adquirido en Lengua y Expresión I y II.

2. La importancia de la comunicación oral y su entorno

Objetivo general: El alumno conocerá la importancia de la comunicación oral dentro de su entorno social.

El alumno:

- 2.1 Identificará el concepto de comunicación como un proceso según diversos autores.
- 2.2 Entenderá el concepto de entorno social.
- 2.3 Reconocerá la importancia de la comunicación en el contexto sociocultural.
- 2.4 Analizará los distintos tipos de público.

3. El discurso

Objetivo general: El alumno conocerá y manejará los distintos tipos de discursos y sus componentes.

El alumno:

- 3.1 Identificará los tres tipos de discurso, informativo, persuasivo y de entretenimiento.
- 3.2 Ejercitará la proyección de emociones en la lectura oral, mediante la exposición de textos literarios (poesía, cuento y fragmentos de narración literaria.)
- 3.2 Examinará la estructura de un discurso.
- 3.3 Reconocerá los factores que provocan el nerviosismo.
- 3.4 Practicará el uso de los apoyos visuales y auditivos.
4. Habilidades expresivas verbales y no verbales

Objetivo general: El alumno establecerá la diferencia entre la comunicación verbal y no verbal.

- 4.1 Definirá y aplicará los siguientes conceptos: estilo, imagen verbal, credibilidad, autodominio, organización de ideas y proyección de emociones.
- 4.2 Desarrollará técnicas para fortalecer el autodominio, organizar las ideas y manifestar las emociones.
- 4.3 Identificará los conceptos no verbales: kinestesia, proxemia y paralenguaje, que intervienen en la expresión oral.
- 4.4 Realizará prácticas intensivas para el desarrollo de sus habilidades no verbales.
5. El proceso de escuchar

Objetivo general: El alumno experimentará y vivirá la importancia de escuchar en los procesos comunicativos que realice.

El alumno:

5.1 Definirá y distinguirá los conceptos de oír y escuchar.

5.2 Conocerá los pasos del proceso de escuchar.

5.3 Aplicará el concepto de la retroalimentación para describir y evaluar las habilidades verbales de otras personas, individualmente o en equipo.

6. Otras formas de expresión oral, el teatro y el debate.

Objetivo general: El alumno identificará las características de las diferentes formas de la expresión oral, incluyendo el teatro y el debate.

El alumno:

6.1 Conocerá tanto las estrategias de actuación como los elementos del texto dramático.

6.2 Vivirá la experiencia de montar una obra de teatro o fragmento de la misma, a través del texto dramático.

6.3 Distinguirá los componentes de una conversación, entrevista, conferencia, exposición de clase y debate.

6.4 Practicará varias de estas formas alternativas de expresión oral.

7. Persuasión

Objetivo general: El alumno identificará la estructura del discurso persuasivo, con base en la secuencia motivadora y aplicará la teoría adquirida, a través de la presentación de un discurso persuasivo.

El alumno:

7.1 Definirá el concepto de persuasión.

7.2 Identificará y ejemplificará los tipos de persuasión.

7.3 Conocerá la clasificación de las necesidades humanas de Maslow.

7.4 Discriminará entre persuasión y manipulación, con base en el análisis de planteamientos éticos.

7.5 Vivirá la experiencia de participar en la presentación de un discurso persuasivo en donde podrá demostrar los conocimientos adquiridos durante el semestre.

VI. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO:

El aprendizaje colaborativo está basado en la interacción y un compromiso personal de trabajo, lo cual es fundamental para la materia de Lengua y Comunicación debido a que los alumnos deberán realizar numerosos trabajos en equipo (noticieros, conferencias, concursos, etc.) basado el trabajo previo individual. Conforme a las estrategias colaborativas, el desarrollo del trabajo depende de la interacción entre los estudiantes, la cual permite que las metas individuales se logren mediante el cumplimiento de todos los miembros del equipo.

De acuerdo al modelo educativo del Tecnológico de Monterrey, en un ambiente de aprendizaje colaborativo, los estudiantes trabajan en grupos pequeños, la recomendación es que haya de tres a cinco participantes, para lograr metas comunes, pensando tanto en el beneficio individual como grupal.

ACTIVIDADES NECESARIAS:

LENGUA Y COMUNICACIÓN

EL ENSAYO

- Elaborar ensayos de los distintos tipos.
- Revisar los ensayos a profundidad en clase con los alumnos para resaltar los errores y corregirlos.
- Enfatizar el manejo correcto de la lengua española mediante actividades y ejercicios.
- Producir un ensayo parcial, libre de errores ortográficos y con buena redacción.

LA COMUNICACIÓN

- Realizar una investigación previa basada en cinco fuentes bibliográficas.
- Utilizar dinámicas de grupo y la estrategia de comparación-contraste: los alumnos expresan ideas propias sobre el concepto estudiado, después se sintetiza lo expresado por los autores y se contrasta con las opiniones originales de los estudiantes. El maestro guía a los alumnos para que generen un concepto de comunicación que reúna las diferentes perspectivas.
- Ejemplificar con diferentes tipos de manifestaciones humanas, las características de la comunicación y su relevancia en nuestro entorno.
- Dramatizar las diferentes etapas de la comunicación o elaborar un collage que las ejemplifique.

EL DISCURSO

- Hacer una investigación bibliográfica del marco teórico.
- Buscar y presentar ejemplos de tipos de discursos.
- Analizar los elementos estructurales del discurso y aplicar este análisis en los ejemplos.
- Analizar diferentes ejemplos de discurso informativo.
- Redactar y presentar un discurso informativo.
- Recitar textos literarios, con el correcto proyección de emociones y tono de voz, enfrente de un público.

LAS HABILIDADES EXPRESIVAS

- Presentar videos, sin audio, para que los alumnos describan las situaciones comunicativas basándose en los códigos no verbales.
- Utilizar videos de mimos o asistir a una presentación.
- Escuchar una grabación de un radioteatro y describir cómo se imaginan a los personajes.
- Practicar el juego de "Adivina de cuál película se trata".
- Leer teatro en voz alta.
- Escuchar grabaciones de dramatizaciones de textos literarios.
- Declamar un poema memorizado.
- Representar diferentes contextos socioculturales.
- Analizar habilidades expresivas en videos de debates, ponencias, mesas redondas, etc.
- Analizar habilidades expresivas en videos de predicadores, ministros, merolicos, etc.
- Aplicar técnicas para controlar el nerviosismo: respiración, relajación, claves para memorizar, visualización del público, etc.
- Presentar videos o fotografías ilustrando las diferentes actitudes del público.
- Presentar discursos improvisados.
- Filmación de los alumnos y análisis de habilidades expresivas.
- Exponer un tema, por equipos, utilizando al menos dos recursos audiovisuales.

INTERFERENCIAS EN LA COMUNICACIÓN

- Dramatizar situaciones comunicativas en las que se representen tipos de interferencia.
- Ejemplificar con material audiovisual, como por ejemplo la película "Ordinary People" o "Terms of Endearment", los tipos de interferencia.
- Plantear situaciones hipotéticas en las que se presenten interferencias para que el alumno proponga alternativas de solución.

EL PROCESO DE ESCUCHAR

- Aplicar la dinámica del teléfono descompuesto.
- Completar espacios en blanco de letras de canciones.
- Presentar figuras o imágenes ambiguas para reconocer y comparar la percepción individual.

EL ENTORNO DE LA COMUNICACIÓN ORAL

- Analizar un programa de televisión, tomando en cuenta la influencia en los personajes, del entorno y marco de referencia en los mensajes expresados.
- El ejercicio anterior se puede realizar con un programa extranjero, enfatizando el análisis de las diferencias con el marco de referencia de los alumnos.

TEATRO

- Montar una escena o una obra de teatro completa.
- Analizar el texto dramático para conocer más a fondo el significado del teatro.
- Realizar dinámicas de actuación.

PERSUASIÓN

- Dramatizar cada uno de los tipos de persuasión.
- Analizar comerciales para analizar el tipo de persuasión utilizado y a cuál de las necesidades humanas de la clasificación de Maslow, apelan.
- Analizar videos de discursos de líderes, para identificar los elementos persuasivos o manipulativos del mismo.

VII. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Calificación parcial: Las calificaciones de los parciales deben estar basadas en los siguientes criterios y deben tener un valor total de 100%:

- Un examen escrito como un instrumento de evaluación del conocimiento
- Los porcentajes se dejan a discreción del profesor, sin embargo se recomienda que deba tener más peso la parte práctica que teórica.
- Las actividades prácticas orales tomando en cuenta:
 - la presentación personal
 - movimiento corporal
 - contacto visual
 - voz, volumen, claridad y velocidad
 - emotividad
 - persuasión
 - nerviosismo
- Las actividades prácticas escritas:
 - introducción, desarrollo y conclusión
 - planteamiento claro
 - secuencia lógica
 - redacción, ortografía, limpieza, orden y claridad
 - diversidad y calidad en las fuentes consultadas (internet, libros especializados, revistas, periódicos, etc.)
 - bibliografía

Calificación final:

- La exposición final es obligatoria y debe ser un discurso persuasivo. Debe tener un valor superior al examen escrito. (Por ejemplo, 50% las calificaciones parciales, 20% examen final, 30% discurso persuasivo, con un total de 100%.)
- La misma debe ser aprobada con una calificación mínima de setenta (70). De lo contrario el alumno reprobará la materia, aún cuando sus otros porcentajes sumen una calificación aprobatoria.
- El formato para la evaluación de las exposiciones orales queda a discreción del profesor. Se sugiere elaborar un formato específico para cada exposición, donde se evalúen de acuerdo al tipo de discurso: Comunicación verbal - Credibilidad - Coherencia - Fluidez - Uso del vocabulario - Trabajo escrito - Comunicación no verbal - Autodominio - Paralenguaje - Kinestesia - Proxemia - Contacto visual

VIII. BIBLIOGRAFÍA

Textos sugeridos

Ensayo de un diccionario de literatura. Sainz de Robles, Federico Carlos. Aguilar. Madrid.

Ensayos. Montaigne, Michel. Rei. México

Redacción Avanzada: un enfoque lingüístico. Chávez Pérez, Fidel. 2ª.

Alambra. 1998

Hablar y Escribir: aprende tu solo. García Madrazo, Pilar y Moragón Gordon, Carmen. Pirámide.

1992.

Literatura Hispanoamericana, Tomo 11. Gómez Gil, Orlando. New York. Holt Rinehart and Winston. 1972.

Cómo acercarse a la Literatura. Gomís, Anamari. México. Editorial Limusa. 1991.

Comentar textos literarios Navarro Durán, Rosa. Nueva Breda Alambra, Ed. México. 1996.

Diccionario de términos teatrales. Ayuso de Vicente, Ma. Victoria. Akal. Madrid. 1990.

Un actor se prepara . Stanislowski, Constantine

Comunicate. Verderber, Rudolph. Thomson. Editores. 1999. 9687529695

Comunicación Verbal. Fournier Marcos, Celinda. 1a. ITESM.CCM. 1999.
 Speaking in América. Barret, Harold. Harcourt Brace Jovanovich. 1993. 30761174
 Manual de comunicación oral. Maldonado Willman, Héctor. México. Alambra. 1993. 968444208
 La persuasión en la comunicación: teoría y contexto. Reardon, Kathleen Kelly. Piados. México. 1993. 8475092268
 El Proceso de la Comunicación. Berlo, David Ateneo. 1992. 9500262215
 Expresión Oral. García-Caeiro, Ignasi; M. Vilá, D. Badia. M.Liobet. 1a. Alambra 1995. 9684440723
 Comunicación Oral. El arte y ciencia de hablar en público. McEntee de Madero, Helen. México. Alambra. 1993. 9684441428
 Sistemas de Comunicación y Enseñanza. Arreguín, J. I. Trillas. 1993. 9682413117
 La lengua y los hablantes Ávila, Raúl. Trillas. 1995. 9682440483
 Cómo hacer presentaciones profesionales. Arredondo, Lani. Mc Graw Hill. México. 1993. E8117719
 La comunicación no verbal. Davis, Flora. Alianza. México. 1994.
 Cómo hablar en público. Wright, C.W. Diana. 1994.

Además de una gran variedad de obras literarias sugeridas por el profesor que seleccionarán los alumnos para sus exposiciones de poesía, cuento o narración literaria.

IX. MATERIALES REQUERIDOS

X. INFRAESTRUCTURA REQUERIDA

Se recomienda que el salón donde se imparta la materia se equipe con los siguientes materiales: rotafolio, proyector de transparencias, retroproyector, pantalla fija, videocámara, videocasetera, televisión y cañón de retroproyección.

Asimismo, se requiere que el número de alumnos por grupo no rebase de treinta alumnos.

XI. PROFESIONISTAS QUE PUEDEN IMPARTIR LA MATERIA

La naturaleza de este curso requiere que sea impartido por Licenciados en Ciencias de la Comunicación, en Letras, en Lingüística o maestros con capacitación en el área, a nivel licenciatura.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Clásicos de la Literatura

Materia:	Clásicos de la literatura
Clave:	PI4001
Semestre:	4
Horas de clase a la semana:	3
Unidades:	6
Requisito:	S(4), PI3001 Lengua y comunicación aprobada
Equivalencia:	PI95500

I. JUSTIFICACION

La lengua es la herramienta esencial para aprender, reflexionar y expresar el conocimiento; la lengua nacional es el vínculo de identificación y aprecio por la cultura a la que se pertenece. De aquí la importancia de que los programas de Lengua y Comunicación de la Preparatoria, desarrollen las habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Los cursos que integran esta área permiten que el estudiante incremente su competencia lingüística y transfiera este conocimiento a cualquier ámbito.

La incorporación de elementos teóricos y prácticos de análisis literario pretende fomentar en el alumno el gusto por la lectura mediante la aplicación de elementos cognoscitivos e incrementar su sensibilidad hacia los valores estéticos de la obra. A través de este proceso que se inicia en la obra literaria, puede reflexionar sobre la realidad y elaborar un juicio crítico de su entorno y de su propia existencia.

Las prácticas de comunicación oral capacitan al alumno para desarrollar habilidades que le permitirán transmitir efectivamente mensajes, incrementar su autoestima y participar en las actividades de su entorno, aplicando en forma práctica conocimientos adquiridos en las materias del área de lenguaje.

El acercamiento a los autores clásicos no solo es un medio eficaz para fomentar el gusto por la lectura y una herramienta invaluable para el desarrollo de la sensibilidad, sino un principio de cultura que, rompiendo distancias temporales, enlaza a los hombres de todas partes.

Con el empleo de herramientas específicas de análisis adquiridas en cursos anteriores, el alumno ejercita su capacidad de abstracción y descubre los valores del texto artístico. A través de este proceso que se inicia en la obra de arte, puede elaborar un juicio de su entorno y de su propia existencia.

II. INTENCIONES EDUCATIVAS

Fomentar el aprecio por la literatura como reflejo de la sociedad y la cultura.

Fortalecer las habilidades de comprensión, análisis, síntesis, evaluación crítica y aprendizaje a partir del texto literario.

Reforzar la honestidad que implica el no presentar como propio el conocimiento ajeno, ya sea en exámenes o trabajos con la referencia adecuada al autor y obra de la que se extrae la información.

Estimular el trabajo colaborativo y el respeto hacia las ideas y palabras de otros a través de discusiones y ejercicios grupales de lectura, escritura y revisión de textos.

Desarrollar la idea de la importancia de la lectura de los clásicos, como un pasaje al conocimiento de la historia, la filosofía y la sociedad de otras épocas y de la propia.

III. OBJETIVO GENERAL

Al finalizar el curso, el alumno será capaz de utilizar los conocimientos lingüísticos y literarios previos para generar ensayos y discursos. El alumno comprenderá el proceso y las funciones de la comunicación oral y desarrollará las habilidades básicas de la misma a través de actividades prácticas.

IV. PROGRAMA SINTETICO

Temas

1. **Concepto de "clásico" (3 hrs.)**
2. **Revisión de géneros literarios (5 hrs.)**
 - 2.1 Género narrativo
 - 2.2 Género poético
 - 2.3 Género dramático
3. **Género Narrativo (17 hrs.)**
 - 3.1 Características, elementos y subdivisiones del género narrativo.
 - 3.2 Narrativa Greco-latina
 - 3.2.1 Mito y Leyenda
 - 3.2.2 Fábula
 - 3.3 Narrativa Medieval
 - 3.3.1 Leyendas y relatos medievales
 - 3.4 Narrativa del siglo de Oro
 - 3.5 Narrativa Neoclásica
 - 3.5.1 La fábula
 - 3.5.2 La novela
 - 3.6 Narrativa Romántica
 - 3.6.1 La novela
 - 3.6.2 Romanticismo Gótico
4. **Género Poético (10 hrs.)**
 - 4.1 Características, elementos y subdivisiones del género poético.
 - 4.2 La lírica
 - 4.3 Poesía Renacentista
 - 4.4 Poesía Romántica
 - 4.4.1 El siglo de Oro
5. **Género Dramático (10 hrs.)**
 - 5.1 Características, elementos y subdivisiones del género dramático.
 - 5.2 La comedia y la tragedia en Grecia.
 - 5.3 El teatro Renacentista
 - 5.4 El teatro del Clasicismo

total de horas 45 hrs.

V. PROGRAMA ANALÍTICO

Módulo I. CONCEPTO DE "CLÁSICO"

Objetivo General:

Al finalizar el curso el alumno conocerá las características de una obra clásica y podrá identificarlas mediante el conocimiento adquirido en este curso.

Objetivos específicos:

En esta unidad el alumno alcanzará los siguientes objetivos específicos:

- 1.1 Identificar el concepto de clásico en la literatura.
- 1.2 Reconocer las características de una obra clásica.

Contenidos

- 1.1 Valoración del término clásico

1.2 Características de lo clásico en la literatura.

Módulo 2. REVISIÓN DE GÉNEROS LITERARIOS

Objetivo General:

Al finalizar el curso el alumno será capaz de reconocer y diferenciar los géneros literarios.

Objetivos específicos:

En esta unidad el alumno alcanzará los siguientes objetivos específicos:

- 2.1 Identificará el concepto y el origen de género literario
- 2.2 Reconocerá los géneros literarios y los subgéneros

Contenidos

- 2.1 El concepto de género literario y su origen en la antigua Grecia
- 2.2 Características específicas de los géneros literarios y subgéneros
 - 2.2.1 Narrativa: mito, leyenda, fábula, epopeya, novela.
 - 2.2.2 Poesía: odas, elegías, romances, sonetos, madrigales.
 - 2.2.3 Drama: comedia, tragedia, sátira y farsa, melodrama.

Módulo 3. GÉNERO NARRATIVO

Objetivo General:

Al finalizar el curso el alumno será capaz de identificar los textos narrativos y sus características interpretándolos a través del análisis.

Objetivos específicos:

En esta unidad el alumno alcanzará los siguientes objetivos específicos:

- 3.1 Identificará la necesidad del hombre de ubicarse en el espacio y en el tiempo a través de relatos y narraciones.
- 3.2 Reconocerá los períodos y/o movimientos en los que se expresa la producción literaria a través de las narraciones.
- 3.3 Identificará los elementos estructurales de los textos narrativos.
- 3.4 Diferenciará entre la estructura interna y/o externa de un texto narrativo.
- 3.5 Valorará la importancia de los mitos, fábulas y leyendas en los textos Grecolatinos.
- 3.6 Relacionará la historia y la literatura a través de las leyendas y de los relatos medievales.
- 3.7 Reconocerá la influencia de las ideas de la ilustración en la narrativa neoclásica.
- 3.8 Distinguirá los elementos del individualismo romántico en la narrativa de este período.
- 3.9 Reconocerá la importancia de lo gótico en la novela romántica

Contenidos

3. Género Narrativo

- 3.1 Períodos o movimientos en la narrativa
- 3.2 Elementos estructurales y de análisis de los textos narrativos
 - 3.2.1 Estructura interna y externa
- 3.3 Mitos y leyendas grecolatinos
- 3.4 Las fábulas como ejemplos didácticos
- 3.5 La leyenda y el relato medieval como un acercamiento a la sociedad de la época.
- 3.6 La narrativa del siglo de oro (Cervantes)
- 3.7 La expresión del pensamiento ilustrado en los textos neoclásicos.
- 3.8 La manifestación del "mal del siglo" en las novelas románticas.

Módulo 4. GÉNERO POÉTICO

Objetivo General:

Al finalizar el curso el alumno será capaz de identificar los textos poéticos y sus características interpretándolos a través del análisis.

Objetivos específicos:

En esta unidad el alumno alcanzará los siguientes objetivos específicos:

- 4.1 Identificará la necesidad del hombre de reflejar sus sentimientos y reflexiones en los textos poéticos.
- 4.2 Reconocerá los períodos y/o movimientos en los que se expresa la producción literaria a través de la poesía.
- 4.3 Reconocerá las características del lenguaje poético.
- 4.4. Reconocerá los componentes internos y los tropos más usuales en los textos poéticos.

Contenidos

4. Género Poético
 - 4.1 Períodos o movimientos en la poesía
 - 4.2 La lírica Grecolatina
 - 4.3 Aportaciones renacentistas en la poesía
 - 4.4 La complejidad de la poesía barroca.
 - 4.5 El pensamiento romántico en la poesía de la época

Módulo 5. GÉNERO DRAMÁTICO

Objetivo General:

Al finalizar el curso el alumno será capaz de identificar los textos dramáticos y sus características, interpretándolos a través del análisis.

Objetivos específicos

En esta unidad el alumno alcanzará los siguientes objetivos específicos:

- 5.1 Identificará la necesidad del hombre de proyectar las experiencias humanas con un sentido didáctico.
- 5.2 Reconocerá los períodos y/o movimientos en los que se expresa la producción literaria a través del drama.
- 5.3 Identificará los elementos estructurales de los textos dramáticos.
- 5.4 Diferenciará entre la estructura interna y/o externa de un texto dramático.
- 5.5 Identificará las diferencias entre los elementos de la comedia y la tragedia Grecolatina.
- 5.6 Apreciará la riqueza psicológica de los personajes del teatro del Renacimiento.
- 5.7 Identificará el teatro del Clasicismo como una crítica a la sociedad de la época.

Contenido

5. Género Dramático
 - 5.1 Períodos o movimientos en el Drama
 - 5.2 Elementos estructurales y de análisis de los textos dramáticos
 - 5.2.1 Estructura interna y externa Género dramático
 - 5.3 La comedia y la tragedia en Grecia
 - 5.2 La trascendencia del teatro de Shakespeare
 - 5.3 La crítica social en el teatro de Molière

VI. ESTRATEGIA DIDÁCTICA

METODOLOGÍA

Ahora veamos cuál será la metodología sugerida para el curso.

Partiremos del Aprendizaje Colaborativo como la estrategia líder del curso y a partir de ahí se sugerirá una combinación de otras como a continuación se explica:

TRABAJO COLABORATIVO, ENSEÑANZA INTERACTIVA Y AUTOAPRENDIZAJE

1.-Como Trabajo colaborativo entenderemos la actividad de trabajo en equipo donde se den las siguientes características:

Interdependencia Positiva- Se espera que los alumnos que trabajen en equipos colaborativos aprovechen las relaciones y los talentos o habilidades propios de los integrantes a fin de lograr los objetivos de la actividad a realizarse.

Responsabilidad Individual- Se espera que cada uno de los integrantes del grupo desarrolle un compromiso individual (madurez para aceptar las consecuencias de acciones y decisiones) a través del cual se desarrolle positivamente el ambiente en el que evoluciona la actividad.

Interacción- Se espera que los alumnos animen y faciliten el proceso de desarrollo de la actividad en equipo, intercambiando, apoyando y respetando los puntos de vista propios y de los demás.

Habilidades Sociales- Se espera que los alumnos interactúen asertivamente utilizando o bien desarrollando habilidades, actitudes y valores en beneficio del cumplimiento del objetivo del equipo.

Procesamiento de Grupo- Se espera que utilizando las características expuestas con anterioridad los alumnos produzcan resultados y en base a estos, apliquen la mejora continua, utilizando para ello una evaluación grupal de los objetivos iniciales de la actividad y sus resultados.

En el ámbito del aprendizaje colaborativo exploraremos actividades como: Análisis y discusión en grupos, Discusiones y debates, investigación y resolución de problemas, elaboración de tareas grupales.

2.-Como Enseñanza Interactiva entenderemos la actividad en la que se participarán interactivamente, el profesor (puede ser un expositor invitado) como facilitador del aprendizaje y sus alumnos, a través de exposiciones, debates, discusiones etc.

Se espera que en este ambiente, tanto el profesor como facilitador del aprendizaje como los alumnos o bien los alumnos como expositores y el profesor como guía del aprendizaje interactúen de forma planeada y organizada con un objetivo definido.

En el ámbito de la Enseñanza Interactiva exploraremos actividades como: Exposiciones del profesor, debates y visitas extramuros al teatro o conferencias.

3.- Como Autoaprendizaje entenderemos aquella actividad individual donde el alumno se compromete con su propio aprendizaje, elaborando tareas y actividades por sí mismo, con el objetivo de aprender a trabajar por cuenta propia, con el mismo nivel de calidad y compromiso que lo haría en un equipo.

En el ámbito del Autoaprendizaje exploraremos actividades como: Lectura individual, búsqueda y análisis de información, elaboración de ensayos y tareas, etc.

Sin embargo, dependerá principalmente del compromiso que el estudiante haga con su Autoaprendizaje el que se llegue o no a alcanzar las metas trazadas para el curso.

Desde el primer momento el alumno deberá conocer las intenciones, los objetivos y la visión integradora del curso, ya que es ahí donde iniciará el aprendizaje. Un alumno que se encuentra informado de lo que se desea de él durante el desarrollo de la materia, es un alumno que puede comprometerse.

Las formas en que básicamente trabajaremos en el curso serán:

Exposición del maestro, apoyada con exposición a través de medios

Participación activa del alumno, ya sea guiada por el maestro (a través de la técnica de la pregunta) o bien voluntaria

Debates y discusiones relacionados con la temática del curso y apoyados por investigación

Exposiciones de los alumnos apoyadas también en investigaciones individuales o a través de grupos colaborativos.

Lecturas asignadas, evaluadas a través de comprobaciones de lectura

Trabajo de equipos de discusión y de investigación.

Visitas extramuros, por ejemplo al cine o teatro.

Cada una de estas estrategias se traducirán en actividades que constituirán un porcentaje sobre las calificaciones parciales o final del alumno.

Como se expuso, el curso combinará varios tipos de aprendizaje, pero ninguno de ellos se podrá llevar a cabo si no existe un verdadero compromiso, tanto de parte del maestro como del alumno.

VII. SISTEMA DE EVALUACIÓN

En el área de evaluación en el rediseño de esta materia se incluyeron los tres tipos de evaluación sugeridos para los cursos rediseñados: diagnóstica, formativa y sumativa.

El objetivo que se alcanzará al incluir la evaluación de tipo diagnóstica consiste en estimar y evaluar el desarrollo de la materia de manera que pueda ser perfeccionada en el proceso.

Encontraremos varios tipos de evaluación en la evolución de la materia

1. Evaluación de comprobación de lectura
2. Evaluación de participaciones en equipos colaborativos o individual
3. Evaluación de discusión o debates en equipo o grupales
4. Evaluación de tareas escritas
5. Evaluaciones parciales
6. Evaluación final

EVALUACIÓN DE COMPROBACIÓN DE LECTURA

La evaluación de comprobación de lectura se considera diagnóstica porque a través de ella se comprobará si lo expuesto en clase por el maestro, el material en el MEDIA CENTER y las preguntas que disparan las investigaciones en parejas colaborativas ayudan al alumno a entender las ideas que los autores proyectan a través de sus escritos, además de comprobar el que la lectura fue llevada a cabo.

Este tipo de evaluación se considera formativa porque el maestro puede sugerir y hacer observaciones individuales a cada uno de los alumnos acerca de su nivel de lectura y análisis y la forma en que puede mejorarlo, logrando así un incremento en las habilidades de lectura de comprensión del alumno.

La comprobación de lectura se hará en clase según las fechas estipuladas y consistirá en que el alumno deberá responder por escrito cuatro o cinco preguntas como máximo que el maestro estructurará para cada una de las comprobaciones de lectura dependiendo estas del material encargado.

Para cada grupo de lecturas asignadas el maestro deberá llenar una evaluación diagnóstica escrita de comprobación de lectura por alumno

EVALUACIÓN DE PARTICIPACIONES EN EQUIPOS COLABORATIVOS O INDIVIDUAL

La evaluación de la participación en equipos colaborativos o individual se considera diagnóstica porque a través de ella se comprobará si el alumno ha entendido la metodología de participación a través de las investigaciones, y la ha llevado a cabo.

Este tipo de evaluación se considera formativa porque el maestro puede sugerir y hacer observaciones individuales a cada alumno sobre su forma de participación ya sea en equipos colaborativos o individualmente y puede además guiarlo hacia un método mejor y que enriquezca su conocimiento y por ende su calificación.

La clase se servirá de las exposiciones diarias y calendarizadas como método a través de los cuales la clase ampliará su aprendizaje acerca de todos los temas revisados, es por esto que es muy importante la participación tanto de equipos colaborativos como de alumnos.

La participación a través de equipos colaborativos o parejas colaborativas se evaluará a través de un formato que el maestro deberá llenar antes de cada parcial, para llevar a cabo esta tarea adecuadamente y con justicia el maestro deberá tener un cuaderno de anotaciones donde reportará las participaciones de los alumnos y sus comentarios.

NOTA: Debido a que no todas las participaciones serán consideradas significativas (esto debido a que algunos alumnos llaman participación al solo hecho de comentar cualquier cosa o a levantar la mano) el maestro deberá especificar al principio del semestre que significa el término en su clase y como parte de la evaluación formativa retroalimentar al alumno acerca de si son o no, significativas sus aportaciones y guiarlo a mejorarlas.

EVALUACIÓN DE DISCUSIÓN O DEBATES EN EQUIPO O GRUPALES

La evaluación de discusiones o debates en equipos o grupales se considera diagnóstica y formativa porque a través de ella se comprobará si el alumno ha reflexionado sobre el material leído, las exposiciones del maestro y el material en el MEDIA CENTER y como consecuencia de esta acción ha realizado un juicio crítico sobre la literatura a través del tiempo. El maestro como guía de la clase puede aprovechar esta actividad para descubrir los sentimientos y pensamientos que ha provocado su clase en los alumnos, además de la oportunidad de contestar y enderezar cuestiones que pudieron no quedar claras durante el desarrollo de la temática en cuestión.

Los debates o discusiones en clase se evaluarán a través de un formato que el maestro deberá llenar después de la actividad de modo que se evalúe esta tarea adecuadamente.

EVALUACIÓN DE TAREAS ESCRITAS

La evaluación de tareas escritas se considera diagnóstica porque a través de ella, se comprobará si lo expuesto en clase por el maestro, el material en la plataforma utilizada y las preguntas que disparan las investigaciones en parejas colaborativas ayudan al alumno a entender las ideas que los autores proyectan a través de sus escritos, además de comprobar el que la lectura fue llevada a cabo.

Este tipo de evaluación se considera formativa porque el maestro puede sugerir y hacer observaciones individuales a cada alumno sobre su nivel de lectura y análisis y la forma en que puede mejorarlo, logrando así un incremento en las habilidades de análisis, sumarización y redacción del alumno.

EVALUACIONES PARCIALES

Esta clase utilizará un sistema de evaluación en el que la suma de diferentes actividades llevadas a cabo por el alumno darán como resultado la calificación parcial.

El alumno deberá responsabilizarse en el cumplimiento de cada una de estas actividades de modo que el promedio de ellas logre la meta que el alumno se haya trazado al inicio de esta.

EVALUACIONES PARCIALES

Las evaluaciones parciales, que involucran no sólo un examen sumarizador sino además todo lo contemplado en las ponderaciones al final de este tema, se consideran diagnósticas porque a través de ellas se comprobará si la clase ha sido significativa para el alumno, esto es si la ha entendido, si la ha interiorizado y si puede hacer comentarios, síntesis y análisis a partir de ella.

Estas evaluaciones se consideran formativas porque a partir de los resultados que se obtengan de los alumnos, el maestro puede identificar en cada alumno el nivel de aprendizaje en que se encuentra y de esta forma hacer observaciones individuales para su mejora y para un mayor aprovechamiento y comprensión de la clase.

La clase se servirá de las exposiciones diarias y calendarizadas como método a través del cual la clase ampliará su aprendizaje acerca de todos los temas revisados, es por esto, que es muy importante la participación tanto de equipos como en parejas de alumnos. La participación a través de equipos o parejas colaborativas se evaluará a través de un formato que el maestro deberá llenar antes de cada parcial, para llevar a cabo esta tarea adecuadamente y con justicia el maestro deberá llevar un cuaderno de anotaciones donde reportará las participaciones de los alumnos y sus comentarios.

Se considera sumativa porque involucra otros factores, incluidos en las ponderaciones al final del tema, y no sólo un examen exploratorio o de opinión.

Se recomienda estructurar algunos formatos de evaluación para que los alumnos sepan lo que los profesores esperan de ellos y que calificarán en cada caso.

PONDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN PARCIAL

Comprobaciones de lectura	15%
Participaciones individuales o tareas individuales	15%
Participaciones en equipos colaborativos	15%
Discusión o debates en equipo o grupales	15%
Autoevaluación	5%
Evaluación Parcial	35%
Total	100%

VIII. BIBLIOGRAFÍA

Textos sugeridos de consulta:

- Diccionario de términos teatrales. Ayuso de Vicente María Victoria. Madrid. Akal. 1990.
 Lengua y Literatura. Becerra B. Juan. México. Mc Graw Hill. 1996.
 Lengua y Literatura Españolas. México. Editorial Esfinge. 1994.
 Iniciación en la Historia de la Literatura Universal. Barcelona. Teide. 1988.
 Literatura Universal. Ibar María Luisa H. 1ª. Ed. México. Ducere. 1997.
 Literatura Universal 1: Taller: historia, análisis y ejercicios. Chávez, Pedro y Oseguera, Eva Lidia. 5ª. Publicaciones Cultural. México. 1990.
 Literatura Universal 2: taller, historia, análisis y ejercicios. Chávez, Pedro y Oseguera, Eva Lidia. 5ª. Publicaciones Cultural. 1990. México.
 Clásicos de la literatura. Del Río, Ma. Asunción. ITESM-C. Laguna
 Historia de la Literatura Griega. Bowra, Cecil Maurice. Fondo de Cultura Económica México.
 Historia de la Literatura Hispanoamericana I y II. Anderson Inbert, E. Fondo de Cultura Económica. México.
 Literatura Universal. Ochoa, Ma. de Teresa. Mc. Graw Hill. 1992
 Literatura Universal, introducción al análisis de los textos Correa Alicia y Orozco Arturo Pearl, Primera edición 1998

LECTURAS SUGERIDAS DURANTE EL SEMESTRE.

- El poema del Mio Cid Anónimo en Español 3 Textos y Actividades. Oxford University. Press- Harla. México. 1997.
 Romeo y Julieta. Shakespeare, William; 5ta edición. México. Mexicanos Unidos. 1986
 Don Juan Molière, 1622-1673. Barcelona. Euroliber. 1990
 Los Viajes de Gulliver Johnatan Swift. 1 Ed. Barcelona. ME. Editores. 1994
 Robinson Crusoe. Daniel Defoe. Penguin. Godfrey Cave Ed. Harmondsworth, Middlesex, England. NY USA. Penguin Books. 1994
 Frankenstein. Mary Shelley. 1Ed. Barcelona. Plaza and James. 1994
 Madame Bovary . Gustave Flaubert. 1Ed. London. Penguin Book. 1995.
 La Iliada. Lord Albert Bates. The singer of tales.
 The mortal hero: An introduction to Homer's Iliad. Schein, Seth
 Mitología Griega. Zeus y los Olímpicos. en Francisco Trujillo. Mitología Fantástica para niños. Selector. México. 1995
 Dionisios y la Vida, en Antonio Domínguez Hidalgo. Iniciación Literaria. México. Editorial Continental. 1975
 La ninfa Eco, En Antonio Domínguez Hidalgo. Iniciación Literaria. Editorial Continental. México. 1975.
 "Lisistrata", Aristófanes en Siempre Clásicos. México. Editorial Época. 1998.
 La Teogonía de Hesíodo
 Novelas Ejemplares, Miguel de Cervantes Saavedra.

Apoys en Biblioteca Digital

Literature on Line Website (meter este título en la búsqueda)
<http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/salta?http://www.eb.com:180/>

Online Literary Criticism Collection (meter este título en la búsqueda)

<http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/salta?http://www.eb.com:180/>

PAL: Perspectives in American Literature: (meter este título en la búsqueda)
 A Research and Reference Guide <http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/salta?http://www.eb.com:180/>

Materiales de apoyo para el curso

* Música medieval y renacentista/Frankenstein(película)
 Música Africana CD(Biblioteca)/Música clásica francesa(Bethoven)

- La letra escarlata
- Restauración
- Sensatez y sentimientos
- El perro del hortelano
- El nombre de la rosa
- Emma
- Seven (relacionar con la *Divina Comedia*)
- Furia de titanes
- Hamlet
- Romeo y Julieta
- Sueño de una noche de verano
- Shakespeare enamorado

* Videos: El Espíritu de Roma/La mentalidad del medioevo/El Renacimiento y las Artes/Mitos Griegos I y II

* Enciclopedia Encarta/Enciclopedia Comptons/Great Books of the Western World

• Classical Videos

* La letra escarlata/La restauración/Sensatez y sentimientos/Crónica de una muerte anunciada

IX. MATERIALES REQUERIDOS

1. Proyector de Acetatos
2. Televisión con conexión para Laptop y Videocasetera
3. Videocasetera
4. Conectores especiales para laptop-TV
5. pintarrón blanco
6. Se recomienda espacio para acomodar una pequeña biblioteca en el salón de clases si es posible (vitrina).
7. Se recomiendan grupos no mayores de 26 alumnos.
8. Se recomiendan mesas y sillas de trabajo como apoyo al trabajo colaborativo.

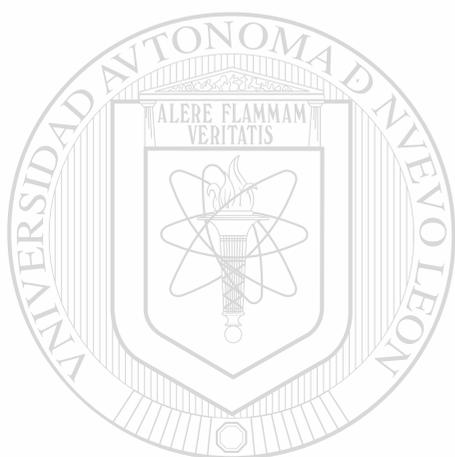
X. INFRAESTRUCTURA REQUERIDA

Un aula que cuente con instalación para proyectar acetatos y películas.
 Retroproyector a disposición de los maestros. Una videocasetera VHS.

Televisión con conexión para laptop

XI. PROFESIONISTAS QUE PUEDEN IMPARTIR LA MATERIA

La naturaleza de los cursos requiere que sean impartidos por Licenciados en letras, en lingüística y en Ciencias de la comunicación siempre y cuando exista conocimiento de la experiencia del profesor en el área o bien con especialidades como humanidades en maestría.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Literatura Moderna

Materia:	Literatura moderna
Clave:	PI5001
Semestre:	5
Horas de clase a la semana:	3
Unidades:	6
Requisito:	PI4001 Clásicos de la literatura cursada
Equivalencia:	

I. JUSTIFICACION

La lengua es la herramienta esencial para aprender, reflexionar y expresar el conocimiento; la lengua nacional es el vínculo de identificación y aprecio por la cultura a la que se pertenece. De aquí la importancia de que los programas de Lengua y Comunicación de la Preparatoria, desarrollen las habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Los cursos que integran esta área permiten que el estudiante incremente su competencia lingüística y transfiera este conocimiento a cualquier ámbito.

La incorporación de elementos teóricos y prácticos de análisis literario pretende fomentar en el alumno el gusto por la lectura mediante la aplicación de elementos cognoscitivos e incrementar su sensibilidad hacia los valores estéticos de la obra. A través de este proceso que se inicia en la obra literaria, puede reflexionar sobre la realidad y elaborar un juicio crítico de su entorno y de su propia existencia.

Las prácticas de comunicación oral capacitan al alumno para desarrollar habilidades que le permitirán transmitir efectivamente mensajes, incrementar su autoestima y participar en las actividades de su entorno, aplicando en forma práctica conocimientos adquiridos en las materias del área de lenguaje.

El acercamiento a los autores clásicos no solo es un medio eficaz para fomentar el gusto por la lectura y una herramienta invaluable para el desarrollo de la sensibilidad, sino un principio de cultura que, rompiendo distancias temporales, enlaza a los hombres de todas partes.

Con el empleo de herramientas específicas de análisis adquiridas en cursos anteriores, el alumno ejercita su capacidad de abstracción y descubre los valores del texto artístico. A través de este proceso que se inicia en la obra de arte, puede elaborar un juicio de su entorno y de su propia existencia.

II. INTENCIONES EDUCATIVAS

Fomentar el aprecio por la literatura como reflejo de la sociedad y la cultura.

Fortalecer las habilidades de comprensión, análisis, síntesis, evaluación crítica y aprendizaje a partir del texto literario.

Reconocer la importancia de la literatura moderna como testimonio de la historia, la filosofía y la sociedad, que han dado como resultado al hombre contemporáneo.

Facilitar el descubrimiento de valores y sentimientos universales presentes en la lectura y estimular la reflexión y el desarrollo de los mismos en el lector.

Reforzar la honestidad que implica el no presentar como propio el conocimiento ajeno, ya sea en exámenes o trabajos, haciendo referencia adecuada al autor y obra de la que se extrae la información.

Estimular el trabajo colaborativo y el respeto hacia las ideas y palabras de otros a través de discusiones y ejercicios grupales de lectura, escritura y revisión de textos.

III. OBJETIVO GENERAL

Mediante el contacto con la literatura clásica, los alumnos descubrirán los valores universales de las obras e incrementarán sus capacidades de análisis, síntesis y comunicación; asimismo, despertarán su sensibilidad hacia el hecho artístico y humano de la literatura.

IV. PROGRAMA SINTETICO

1. La Era del Progreso (2ª. mitad del s. XIX) 16 hs.
 - 1.1 La narrativa realista
 - 1.2 El teatro del s. XIX
 - 1.3 Modernismo
 - 1.4 El modernismo poético: América en el mundo

2. La narrativa del siglo XX: los horrores de la guerra y el fin de la utopía 16 hs.
 - 2.1 Siglo XX, época de cambios.
 - 2.2 Técnicas narrativas innovadoras incorporadas por Proust, Joyce y Kafka
 - 2.3. La narrativa del siglo XX

3. Teatro contemporáneo: el siglo XX en escena. 10hs.
 - 3.1. Principios básicos de las corrientes filosóficas que determinan el cambio dramático: Nietzsche, Kierkegaard, Sartre, Artaud
 - 3.2. Innovaciones dramáticas de mayor impacto

4. La poesía contemporánea 7 hs.
 - 4.1 Vanguardias: simbolismo, surrealismo, futurismo
 - 4.2 Poesía española: generación del 27
 - 4.3 Poesía Latinoamericana

V. PROGRAMA ANALÍTICO

Unidad 1 En esta unidad el alumno alcanzará los siguientes objetivos

Objetivo general:

Conocerá las características principales de esta época y de los movimientos literarios que surgen en ella. Asimismo, mediante la aplicación de las herramientas adquiridas en los cursos precedentes, analizará obras representativas de la narrativa, el teatro y la poesía de finales del siglo XIX, tendrá una visión general de los intereses humanos de la época y la posibilidad de ejercitar su pensamiento crítico y su sensibilidad.

Objetivos específicos:

- 1.1. Apreciará los cambios técnicos y estilísticos que se presentan en la literatura moderna.
- 1.2. A partir de la literatura, conocerá el pensamiento del hombre y su preocupación por explicar la conducta humana.
- 1.3. Aplicará el método de análisis aprendido en cursos previos
- 1.4. Valorará la importancia de los nuevos descubrimientos en el campos de la ciencia y los relacionará con la literatura.
- 1.5. A través de la lectura, distinguirá las características propias de las variantes del realismo.
- 1.6. Reconocerá los recursos estilísticos y temáticos específicos de la narración realista.
- 1.7. Comprenderá los cambios formales y de contenido que se presentan en el teatro del siglo XIX.
- 1.8. Analizará la problemática del hombre en relación a las obras leídas y la transferirá a su experiencia personal.
- 1.9. Reconocerá en el Modernismo la primera aportación hispanoamericana a la literatura mundial.

CONTENIDO 1. La era del progreso

- 1.1 Marco histórico de la época
- 1.2. Narrativa realista.
 - 1.2.1. Características y variantes.
 - 1.2.2. Recursos estilísticos
 - 1.2.3. Países clave: Francia, Rusia, Inglaterra, España, América Latina
- 1.3. El teatro del realismo
 - 1.3.1. Teatro humorístico inglés

- 1.3.2. Teatro del realismo poético
- 1.3.3. Teatro de tesis
- 1.4. Modernismo: América en el mundo
 - 1.4.1. Orígenes del movimiento
 - 1.4.2. Características del modernismo
 - 1.4.3. Rubén Darío y los modernistas.

Unidad 2 En esta unidad el alumno alcanzará los siguientes objetivos

Objetivo general:

Mediante la lectura y aplicación de las herramientas adquiridas en los cursos precedentes, conocerá las principales tendencias narrativas del siglo XX y los hechos histórico-sociales que las originan. Comprenderá la literatura contemporánea como un estado de asombro y desencanto, donde el hombre acaba por cuestionar y dimitir de la idea de progreso, pero a la vez como la búsqueda continua de nuevas posibilidades de expresión.

Objetivos específicos:

- 2.1. Comprenderá la trascendencia de los cambios políticos, sociales, científicos, filosóficos, culturales, éticos, etc., que caracterizan al siglo XX.
- 2.2. Tomará conciencia de la pluralidad formal y de contenidos que distingue al arte contemporáneo.
- 2.3. Reconocerá las estructuras narrativas del siglo XX.
- 2.4. Descubrirá el valor comunicativo de los recursos tecnológicos, como cine, fotografía, música, color, etc., dentro del discurso literario.
- 2.5. Apreciará la incorporación de nuevas temáticas en la literatura contemporánea.
- 2.6. Dará cuenta de tendencias narrativas contemporáneas importantes, sus fundamentos, rasgos estilísticos, autores y obras representativos.
- 2.7. Reconocerá el impacto que la violencia, la lucha por el poder y los avances tecnológicos tienen sobre la realidad del hombre contemporáneo solitario, escéptico y desencantado.

CONTENIDO 2: La narrativa del siglo XX: los horrores de la guerra y el fin de la utopía.

- 2.1. Siglo XX, época de cambios.
- 2.2. Técnicas narrativas innovadoras incorporadas por Proust, Joyce y Kafka: monólogo interno, corriente de conciencia, contrapunto, rompimiento espacio-temporal, puntos de vista múltiples, etcétera.
- 2.3. La narrativa del siglo XX
 - 2.3.1. Narrativa europea del siglo XX
 - 2.3.2. Generación Perdida
 - 2.3.3. "Boom" latinoamericano
 - 2.3.4. La ciencia ficción

Unidad 3. En esta unidad el alumno alcanzará los siguientes objetivos

Objetivo general:

Mediante la lectura, el análisis y la representación, conocerá los rasgos estilísticos y estructurales que caracterizan el teatro contemporáneo de occidente, su sentido, su validez y la forma como contribuyen a expresar la problemática del hombre actual. Reconocerá a los autores más relevantes y descubrirá en ellos nuevas posibilidades de creación literaria.

Objetivos específicos:

- 3.1. Conocerá algunos de los cambios operados en el teatro del siglo XX, y las razones sociales, políticas, filosóficas y estéticas de los mismos.
- 3.2. Contrastará las novedades dramáticas contemporáneas con los modelos precedentes.

- 3.3. Identificará las particularidades de tendencias dramáticas importantes.
- 3.4. Encontrará en la experiencia dramática un medio ideal para manifestar y reconocer la problemática del hombre actual.

CONTENIDO 3: Teatro contemporáneo: el siglo XX en escena.

- 3.1. Principios básicos de las corrientes filosóficas que determinan el cambio dramático: Nietzsche, Kierkegaard, Sartre, Artaud
- 3.2. Innovaciones dramáticas de mayor impacto
 - 3.2.1. Principios y recursos del teatro existencialista (J.P. Sartre)
 - 3.2.2. Principios y recursos del teatro del absurdo (Ionesco)
 - 3.2.3. Principios y recursos del teatro poético (F. García Lorca)
 - 3.2.4. Teatro norteamericano (A. Miller, T. Williams)
 - 3.2.5. Dramaturgos mexicanos contemporáneos

Unidad 4: En esta unidad el alumno alcanzará los siguientes objetivos

Objetivo general:

Tendrá una visión clara de los cambios estructurales y temáticos operados en la poesía del siglo XX, así como los factores de índole social, filosófica y estética que los determinan. Descubrirá la presencia de elementos no convencionales para la expresión poética y se familiarizará con la obra de autores especialmente destacados en la literatura hispanoamericana, cuya lectura estimulará su sensibilidad.

Objetivos específicos:

- 4.1. Comprenderá el concepto de vanguardia aplicado a la poesía.
- 4.2. Identificará los cambios operados en la poesía de vanguardia, sus propósitos y trascendencia.
- 4.3. Distinguirá los rasgos estilísticos que caracterizan a las corrientes vanguardistas.
- 4.4. Conocerá los factores socio-culturales que congregan a la Generación del 27
- 4.5. Descubrirá los valores estéticos e ideológicos que identifican a los poetas latinoamericanos del siglo XX
- 4.6. Reconocerá la universalidad de la poesía, fuera del tiempo, e incrementará su sensibilidad.

CONTENIDO 4: Palabra sin tiempo: la poesía contemporánea

- 4.1. Estudio somero y ejemplificación de las principales corrientes de vanguardia.
- 4.2. Análisis formal y temático de poemas vanguardistas.
- 4.3. La generación del 27
 - 4.3.1. Marco histórico general.
 - 4.3.2. Ideología, personalidad y realización particular de cada poeta.
- 4.4. Poetas latinoamericanos del siglo XX
 - 4.4.1. El mundo de la mujer poeta: Gabriela Mistral, Rosario Castellanos, Alfonsina Storni
 - 4.4.2. Selección de poetas hermanos: César Vallejo, Pablo Neruda, Octavio Paz, Mario Benedetti y Jaime Sabines.

VI. ESTRATEGIA DIDÁCTICA

ESTRATEGIA GLOBAL

El curso de Literaturas modernas se centra en la lectura literaria, la investigación, el análisis de textos y la discusión grupal, complementados y/o dirigidos por la intervención del maestro. De este modo se pretende sustituir el enfoque tradicional (historicista) de la enseñanza de la literatura, por uno más activo, donde la lectura y el comentario de textos son la principal fuente de aprendizaje.

Los alumnos tienen la oportunidad de aplicar el aprendizaje adquirido en los cursos precedentes y deben mostrar su dominio de las habilidades de lecto-escritura, análisis literario y comunicación oral.

La amplitud de los temas que conforman el programa obliga a la selección. Es importante que se elija un mínimo de dos obras y un máximo de tres por cada una de los contenidos generales. Esta selección tomará en

cuenta la disponibilidad de horas/semana/parcial y la posibilidad de adquisición de textos. Conviene evitar la lectura de fragmentos, dando preferencia a los textos íntegros.

Es conveniente que se adopte la estrategia didáctica de aprendizaje colaborativo, en la medida que la mayor parte de los temas se prestan a la investigación en conjunto y a su discusión real y virtual. El maestro deberá organizar previamente equipos de trabajo para crear las líneas de investigación generales de los temas de aprendizaje y ser riguroso en cuanto al método de investigación y reportes elaborados por los alumnos, evitando a toda costa el plagio y el reporte irresponsable. Algunos temas se prestan al análisis y reflexión sobre asuntos específicos, por lo que pueden abordarse a través de la técnica de aprendizaje basado en problemas, mediante exposiciones orales y debate.

Se recomienda que los alumnos tengan la posibilidad de elegir, desde el inicio de clase, una obra de creación reciente para que la lea a lo largo del semestre y elabore un trabajo final con la misma.

Debe promoverse la redacción de ensayos formales para reportar el trabajo de análisis literario. Además se sugiere utilizar el teatro y la actuación para mayor comprensión de los personajes y sus relaciones, así como la internalización de la problemática planteada.

VII. SISTEMA DE EVALUACIÓN

La evaluación de Literaturas Modernas contempla diversos aspectos:

• Evaluación continua (actividades de clase, trabajo colaborativo, participación en discusiones, actitudes)	20%
• Tareas (investigación, control de lectura, ejercicios específicos)	20%
• Ensayo o reporte mensual	20%
• Trabajo creativo	10%
• Examen	30%
TOTAL	100%
EVALUACIÓN FINAL	
PROMEDIO DE PARCIALES	60%
FINAL	40%

Examen final	50%
Ensayo	25%
Trabajo de investigación	25%
TOTAL	100%

Sugerencia de rúbrica para revisión de ensayo:

FORMATO PARA EVALUAR ENSAYOS:

EVALUACIÓN DEL ENSAYO DE ANÁLISIS LITERARIO

NOMBRE: _____ FECHA: _____

TÍTULO: _____ ENSAYO: _____ GRUPO: _____

Aspecto: Completo Falta algo Deficiente Puntos y Observaciones

Ideas

Tesis 3 Es correcta, completa (3) Es incorrecta, incompleta (1) No hay tesis (0)

Propósito 2 Está claro y se cumple (2) No se menciona o no se cumple (1) No se logró ni mencionó (0)

Ideas de Soporte 3 Los argumentos están completos y respaldan adecuadamente la crítica del autor. (3)

Los argumentos están completos o son adecuados, pero no ambos (2) Argumentos insuficientes o inadecuados (0)

Manejo y comprensión del texto 2 Utiliza el texto y reflexiona sobre el tema. No hay incoherencias ni errores en el empleo del texto. (2) Solamente resume la historia sin criticarla. Tiene errores al referirse al texto. (1) No usa el texto y sólo divaga sobre el tema (0)

Estructura

Introducción, desarrollo y conclusión 2 El escrito tiene las tres partes esenciales (2) Falta una parte esencial (1.5) Faltan la introducción y la conclusión (0)

La introducción y la conclusión giran en torno a la tesis 2 La introducción sirve de presentación y base para la tesis. La conclusión retoma lo expuesto y apoya la tesis. (2) Sólo la introducción o la conclusión se centran en la tesis (1) Ni la introducción ni la conclusión se centran en la tesis (0)

Coherencia y unidad interna 2 Los párrafos tienen coherencia y unidad interna; se emplean nexos para lograrlo (2) Varios párrafos no se relacionan entre sí nexos mal empleados (1) Escrito es muy deficiente en unidad y coherencia interna (0)

Citas textuales que apoyen los argumentos 2 Emplea al menos dos citas textuales (2) Emplea sólo una cita (1) No apoyó sus juicios con citas (0)

Incluye bibliografía 2 Emplea al menos tres fuentes (sólo una de internet, usó revistas o periódicos, libros especializados) (1.5) Incluyó sólo fuentes de internet o de enciclopedias electrónicas (0.5) No incluyó bibliografía (0)

Utiliza formato autorizado para empleo de citas y bibliografía 2 Hizo uso del formato autorizado para incluir citas y bibliografía (1.5) Sólo usó el formato autorizado para las citas o la bibliografía, pero no ambos (0.5) No usó formato alguno (0)

Escritura

Grafías, puntuación y ortografía 4 No se permiten errores (4) Cada error ortográfico es -1 punto Hasta cuatro (0)

Sintaxis y gramática 3 Tres errores de: concordancia, uso de preposiciones, construcción, vicios del lenguaje, etc (3) Cuatro a cinco errores (2) Más de cinco errores (0 pts.)

Formato

Extensión de 3 a 3.5 cuartillas, datos del autor, tipo y tamaño de letra, márgenes 2 Cumplió en todos los formatos (2) Faltó alguno de los elementos mencionados (1) Faltan dos o más elementos (0)

VIII. BIBLIOGRAFIA

Bibliografía para consulta de profesores:

Diccionario de Escritores. Albourkrek, Aaron y Esther Herrera.

Hispanoamericanos. México. Ediciones Larousse. 1991.

Introducción a la novela contemporánea. Amoros, Andres. México. Cátedra. 1996

Historia de la Literatura Hispanoamericana. Anderson Imbert. E Breviario del F.C.E. No. 156 México. Fondo de Cultura Económica. 1961.

Análisis estructural del relato Barthes, Roland, A.J. Greimas, U. Eco, etc. al. relato. 7ª.

Edición. México. Premiá. 1990.

¿Qué es la literatura? Catagnino, Raúl. Nova. Buenos Aires. 1976.

¿Por qué leer los clásicos? Calvino, Italo. Tusquets Ed. México. 1993.

Seis propuestas para el nuevo milenio. Calvino, Italo. Ed. Siruela. Madrid. 1989.

Acercarse a la literatura. Calvo Carrillo, José Luis. Alambra. México, 1996.

19 Protagonistas de la Literatura Mexicana del siglo XX. Carballo, Emmanuel. México. Empresas Editorial. S.A. 1965.

Historia de la Literatura Hispanoamericana, a través de sus revistas. Carter, Boyd G. México. Ediciones De Andrea. 1968.

Diccionario de los Ismos. Cirlot, J. E. Barcelona. Editorial Argos. 1956.

Breve Historia de la Poesía Mexicana. Colección Manuales Studium Dauster, Frank. No 4. México. Ediciones de Andrea. 1956

Historia del teatro Hispanoamericano. Siglos XIX y XX. Dauster, Frank México; Ediciones De Andrea. 1973

“El comentario del texto en la escuela”, en Didáctica de la lengua y literatura. Díaz Plaja, Ana y Antonio Mendoza. Anaya. Madrid. 1988.

Una introducción a la teoría literaria. Eagleton, Terry. FCE. México. 1989.

¿Qué es un clásico? en Prometeus. Elliot, T.S. Revista Mexicana de Literatura. Vol. 1, No. 2. México. Abril 1989.

El realismo mágico en el cuento hispanoamericano. Flores, Ángel. Premiá. México. 1990.

Introducción a la Literatura Hispanoamericana. Franco, Jean Venezuela. Monte Avila Editores. 1970.

- La Nueva Novela Hispanoamericana. Fuentes, Carlos. México. Joaquín Mortiz. 1969
- Problemática actual de la enseñanza de la literatura. García Alzota, Ernesto. Lengua y literatura, pueblo y educación. La Habana, Cuba. 1975.
- Literatura Hispanoamericana. Tomo 11. Gómez Gil, Orlando. New York. Holt Rinehart and Winston. 1972.
- Cómo acercarse a la Literatura. Gomís, Anamari. México. Editorial Limusa. 1991.
- Las Corrientes Literarias en la América Hispánica. Henríquez Ureña, Pedro. México. Fondo de Cultura Económica. 1964.
- Historia social de la literatura y del arte. Vols. 1, 2, 3. 19ª. Edic. Hauser, Arnold. Labor/Punto Omega. Barcelona. 1985.
- El arte de la novela. Kundera, Milán. Ed. Vuelta. México. 1992.
- La condición posmoderna. Lyotard, Jean Francois. Ed. Rei. Argentina. 1990.
- La literatura en su fuentes. Montes de Oca, Francisco. Porrúa. México. 1977.
- Comentar textos literarios. Navarro Durán, Rosa. Nueva Breda Alambra. Ed. México. 1996.
- El arco y la lira. 3ª. Paz, Octavio. Ed. FCE. México. 1973.
- Cien Años de Teatro en México. Reyes de la Maza, Luis. México. SEP. Setentas. 1971.
- “La enseñanza de la literatura en la última década”, en Lomas y Osaro. El enfoque comunicativo de la enseñanza. Rincón, Francisco. Pados. Madrid. 1993.
- Historia de las Literaturas de Vanguardia. Tres tomos. Torre, Guillermo de. Madrid. Ediciones Guadarrama. 1971

LECTURAS RECOMENDADAS:

Unidad 1

- Balzac, Honoré. La piel de zapa, Eugenia Grandet...
- Flaubert, Gustavo. Madame Bovary
- Dostoievsky, F. El jugador, Noches blancas, El doble...
- Gogol, Nicolás. Diario de un loco, La nariz
- Tolstoi, León. La muerte de Iván Illich
- Dickens, Ch. Cuento de Navidad
- Robert Louis Stevenson. Dr. Jekyll y Mr. Hyde
- Leopoldo Alas, “Clarín”: Cuentos
- Miguel de Unamuno: La tía Tula, Abel Sánchez, Niebla...
- Oscar Wilde: La importancia de llamarse Ernesto
- Antón Chejov: La gaviota, El jardín de los cerezos, Tío Vania
- Enrique Ibsen: Casa de muñecas, Espectros, Un enemigo del pueblo...
- Rubén Darío: Azul, Cantos de vida y esperanza...

Unidad 2

- Franz Kafka: La Metamorfosis
- Albert Camus: El extranjero
- Virginia Wolf: Una habitación propia
- Herman Hesse: Bajo la rueda, Sidharta, Demian...
- Günther Grass: El tambor de hojalata
- Aldous Huxley: Un mundo feliz
- Ray Bradbury: Fahrenheit 451, Crónicas marcianas
- George Orwell: 1984, Rebelión en la granja
- Patrick Süskind: La paloma, El contrabajo...
- William Golding: El señor de las moscas
- José Saramago: Historia del cerco de Lisboa, Todos los nombres, La caverna...
- Alessandro Baricco: La seda
- Ernest Hemingway: El viejo y el mar
- John Steinbeck: La perla
- J.D. Salinger: El guardián del centeno
- Jorge Luis Borges: Ficciones, el Aleph...
- Juan Rulfo: Pedro Páramo

Carlos Fuentes: Cantar de Ciegos, Aura, La frontera de cristal...
 Julio Cortázar: Último Round...
 G. García Márquez: La increíble historia.....Crónica de una muerte anunciada...
 M. Vargas Llosa: Los cachorros, Los jefes...
 José Agustín: De perfil, La tumba...
 José Emilio Pacheco: Las batallas en el desierto

Unidad 3

Tennessee Williams: Un tranvía llamado Deseo...
 Arthur Miller: La muerte de un viajante...
 Rodolfo Usigli: El gesticulador...
 Emilio Carballido: Rosa de dos aromas...
 Elena Garro: La señora en su balcón...

Unidad 4

Montes de Oca, Francisco. Ocho siglos de poesía en lengua castellana
 Aub, Max. La poesía española contemporánea. Imprenta Universitaria
 Alonso, Amado. Poesía y estilo de Pablo Neruda. Ed. Sudamericana
 Castro Leal, Antonio. La poesía mexicana moderna. FCE
 Paz, Octavio. El arco y la lira
 La Generación del 27. Antología de sus integrantes
 Aridjis, Homero. Poesía en movimiento
 Zaíd, Gabriel. Ómnibus de la poesía mexicana
 Poemas de amor. Recopilación de Editores Unidos Mexicanos

IX. MATERIALES REQUERIDOS

Videos de las obras leídas, cañones para proyección de las investigaciones, espacios virtuales

X. INFRAESTRUCTURA REQUERIDA

Salones adecuados y con tecnología para uso de plataformas tecnológicas.

XI. PROFESIONISTAS QUE PUEDEN IMPARTIR LA MATERIA

Profesores egresados de carreras de letras, filosofía y letras o bien, de comunicaciones o relaciones internacionales pero con maestría en humanidades

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

