

UNIVERSIDAD DE SONORA
División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa

***Formación profesional para la enseñanza de la literatura,
en el Nivel Medio Superior y Superior del Estado de
Sonora.***

Tesis

**Que para obtener el título de maestro en innovación educativa
presenta:**

Jaime Cruz Larios

Hermosillo, Sonora.

Octubre de 2004.

DEDICATORIA:

*A mis padres: Celia Larios de Cruz y José Guadalupe Cruz
Sánchez, por enseñarme los valores de la vida.*

*A mis hermanos: Martha, Oscar, Pedro, Roberto, Sylvia y
Santiago por su apoyo incondicional en estas aventuras
académicas.*

*A mis sobrinos: Oscar, Claudia, Luis, Militza, Paulina,
Roberto, Luis Carlos y Michelle René, por darle sentido a la
vida.*

AGRADECIMIENTOS:

Al Mtro. Fernando Cota Madero, al Dr. Fernando Tapia, al Dr. Daniel González, al Dr. José Luis Ramírez y a la Mtra. Guadalupe González, por su paciencia y generosidad al compartir sus conocimientos.

A mis compañeros de generación, en especial a Mary Carrasco, Aremi Gómez y Tony Mexía, por su amistad solidaria.

ÍNDICE

1. FUNDAMENTACIÓN.	1
1.1. Contextos: Internacional y nacional de la Educación Superior	1
1.2. La Educación Superior en Sonora	5
1.3. La Universidad de Sonora	6
1.4. Contexto Curricular	7
1.5. Problemática curricular en la UNISON	7
1.6. Hacia un nuevo panorama curricular	9
1.7. Antecedentes de la Licenciatura en Literaturas Hispánicas	9
1.8. Estudio de egresados	11
2. EL LENGUAJE COMO ELEMENTO TRANSVERSAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.	14
2.1. El lenguaje es un hecho social	14
2.2. La relación entre pensamiento y lenguaje	16
2.3. El lenguaje dentro del contexto social	17
2.4. El problema de la enseñanza de la lecto-escritura dentro del contexto internacional	18
2.5. El método de la lecto-escritura en la cultura Argentina y México	18
2.6. La lecto-escritura para todos o la democratización de la lectura	18
2.7. La escuela y la lecto-escritura	19
2.8. La lecto-escritura en el contexto de la educación primaria a nivel nacional	19
2.9. Comprensión de la lectura en alumnos de 5° y 6° grado en México	19
• La lectura básica asociada a un texto y no a una forma de leer	
• Formas de lectura y propósitos curriculares	
• Definiciones y prácticas de enseñanza	
• El lector en el centro	
• Formas típicas de evaluación de la comprensión de lectura	
• A manera de conclusión	
2.10. El problema de la enseñanza de la lecto-escritura en el contexto de las universidades nacionales.	26
• Centros e instituciones de investigación nacionales y su relación con la lectura y la escritura.	
• Métodos conductistas de enseñanza de lecto-escritura	

- Modelo curricular para un programa de lectura y redacción para alumnos en transición de la preparatoria a la universidad.
- La UNAM, el Colegio de México y la Universidad Veracruzana.
- La Universidad de Sonora: Enseñanza de la lecto-escritura y de la literatura
- Enseñanza de la literatura
- A manera de conclusión

3. UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ORIENTADA A LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL.33

3.1.	Revalorización de los elementos del texto literario	33
3.2.	Características del texto literario	34
3.3.	Horizontalidad y verticalidad del texto	35
3.4.	Funciones de la literatura	36
3.5.	Conceptos clave en la didáctica de la lengua y literatura	37
	• Educación y humanismo	
	• La misión de la escuela	
	• Un modelo de procesos	
	• Conocimiento significativo	
	• Literatura, lenguaje y realidad	
	• Qué es la literatura	
	• Literatura y educación	
	• Literatura y pedagogía	
	• Literatura, sociología, filosofía y antropología	
	• Literatura y filología	
	• Literatura y psicología	
	• A manera de conclusión	
3.6.	El enfoque sociocrítico	47
3.7.	Una didáctica crítica	48
3.8.	La colisión con la sociedad globalizadora	48

4. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES EDUCATIVAS RELATIVAS A LA FORMACIÓN DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.50

4.1.	Introducción	50
4.2.	Rasgos generales de los egresados que enseñan literatura	51
4.3.	Aspectos docentes	52

4.4.	El desempeño de los alumnos	53
4.5.	Necesidades de la práctica del docente	55
4.6.	Conclusiones	57
5.	FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR DEL ESTADO DE SONORA.	59
5.1.	¿Para qué un modelo de formación profesional para la enseñanza de la literatura?	59
5.2.	Definición del problema	59
5.3.	Objetivo General	60
5.4.	Aspectos conceptuales del proyecto	60
5.5.	Caracterización general del modelo	60
5.6.	Descripción del modelo	61
5.7.	Esquematización general del modelo	62
5.8.	La innovación curricular: su contextualización.	63
5.9.	Los procesos de cambio educativo: reforma, cambio, innovación y mejora.	63
5.10.	La dimensión curricular de la innovación.	64
5.11.	La escuela y el maestro como unidad de cambio.	67
5.12.	Propuesta.	68
	BIBLIOGRAFÍA.	74
	ANEXOS.	79

1. FUNDAMENTACIÓN.

1.1. Contextos: Internacional y nacional de la educación superior.

Las cuestiones más generales que animan este capítulo pueden ser expresadas de la siguiente manera: ¿Cuál es el papel que desempeñan los organismos internacionales en la educación superior?, ¿Cómo se ajustan las universidades ante el fenómeno de la globalización? y ¿Cómo entienden los maestros la globalización para ajustar sus programas de estudio?

Actualmente la educación superior está pasando, tanto a nivel nacional como internacional, por una revisión radical y de fondo de sus estructuras y formas de organización, con el fin de propiciar en su seno los cambios y las transformaciones pertinentes de su total y definitiva incorporación a las nuevas tendencias que están emergiendo en todos los órdenes del desarrollo, definidas por lo que se ha dado en llamar “La globalidad”. La globalidad constituye un fenómeno que, si bien es dominante en el discurso del nuevo ordenamiento mundial, de ninguna manera es la única perspectiva, ni tan sólo la única línea que determina y explica la evolución de las sociedades actuales, tanto a nivel planetario como regional y local.

La globalidad manifiesta tan sólo una estrategia de desarrollo y de reordenamiento de la economía y de las transacciones mercantiles así como del perfil geopolítico, y responde a los intereses de los países que conforman la comunidad internacional, lográndose nuevos balances en función de la capacidad desarrollada por cada país para aprovechar las oportunidades que se presentan, o para aprovecharse de los que han sucumbido o han permanecido “indiferentes” o al margen explícito y estratégico de las novedades del mundo actual.

Los lineamientos que marca la OCDE nos ayudan a organizar, estructurar y establecer relaciones entre los aspectos que convergen en nuestro proyecto; además, nos permite establecer analogías que puedan servir de guía en la transformación de nuestra realidad, donde tendremos que analizar: la equidad, la pertinencia, la diferenciación y flexibilidad, así como la calidad del proyecto.

Para el Banco Mundial la enseñanza superior enfrenta los siguientes retos y limitaciones: En primer término asegura que reviste capital importancia para el desarrollo económico y social. Las instituciones de nivel terciario tienen la responsabilidad principal de entregar a las personas los conocimientos que se requieren para desempeñar cargos de responsabilidad en los sectores público y privado. Estas instituciones entregan nuevos conocimientos a través de la investigación, sirven de medio para transferir, adaptar y divulgar los conocimientos que se generan en otras partes, y apoyan a los gobiernos y a los círculos empresariales presentándoles servicios de asesoría y consultoría (Campos, 2000, p. 12).

Las inversiones del Banco Mundial en educación superior continuarán incorporándose a las estrategias nacionales que dan prioridad explícita al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la investigación, lo que significa que: 1) las inversiones del Banco en esta esfera se centran cada vez más en apoyar los programas nacionales y regionales de excelencia, ya sean públicos o privados; 2) el acceso al financiamiento es cada vez más competitivo; y 3) el Banco apoya el establecimiento de sistemas de acreditación y de evaluación al desempeño (Campos, 2000, p 35).

Como podemos ver, las políticas del Banco Mundial nos obligan a reflexionar y a analizar, que nuestro proyecto no está aislado. Además nos conducen a construir las herramientas que nos permitan recuperar los procesos del mundo y así poder contextualizar el problema, para un mejor estudio.

De acuerdo con los lineamientos del Banco nuestro proyecto incidiría en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la investigación, ya que fomentaría la capacidad crítica del alumno, a través de un clima de apertura, animaría a los estudiantes a interactuar y cooperar, invitaría a los estudiantes a reunir información y demostraría actitudes de aceptación ante las equivocaciones.

La visión educativa de la UNESCO es diferente a la del Banco Mundial y a la de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En el informe Delors que aparece publicado como libro bajo el título: La Educación Encierra un Tesoro (1997), en el cual se abordan los nuevos objetivos para la educación del siglo XXI, se puntualiza el sentido humano social y el valor de la educación en y para los movimientos democráticos de las naciones latinoamericanas, en estos tiempos de crisis, de nuevos retos, de incertidumbres, pero también de nuevas esperanzas para la humanidad tan diversa y compleja en cada contexto regional de hoy en día.

Según la visión de la UNESCO la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que son pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

En esta concepción de la UNESCO se han inspirado y orientado las reformas educativas, la elaboración de los programas y la definición de las nuevas políticas pedagógicas de muchos países latinoamericanos.

Para la UNESCO la educación superior ha experimentado cambios numerosos y específicos en los contextos regional, nacional y local. Más allá de sus diferencias, cabe definir tres tendencias principales que se observan en los sistemas de educación superior y las instituciones de todo el mundo: la expansión cuantitativa; la

diversificación de las estructuras institucionales, los programas y las formas de estudio; y las restricciones financieras.

La UNESCO asegura que es inquietante la distancia cada vez mayor entre países desarrollados y países en desarrollo por lo que respecta a las condiciones de la educación superior y la investigación (Campos, 2000, p. 64).

Además, la UNESCO afirma que se observan una serie de procesos simultáneos y a veces contradictorios de democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación. Todos ellos inciden en el desarrollo de la educación superior y exigen de esta respuestas adecuadas. Así pues, las estrategias deben estar destinadas a lograr un desarrollo humano sostenible, en el que el crecimiento económico esté al servicio del desarrollo social y garantice una sustentabilidad ambiental (Campos, 2000, p. 64).

El objetivo final de la UNESCO en este proceso de cambio y desarrollo de la educación superior es una renovación global y una nueva visión de la educación superior y la investigación que toman cuerpo en el concepto de una "Universidad pro-activa", firmemente anclada en las circunstancias locales, pero plenamente comprometida en la búsqueda universal de la verdad y el progreso del conocimiento (Campos, 2000, p. 74).

De acuerdo a los planteamientos de la UNESCO, nuestro proyecto se inserta en una innovación local que necesita nutrirse y compararse con los procesos que se están requiriendo en la actualidad a nivel mundial, para poder lograr lo que llama una universidad pro-activa, que se encuentre anclada y comprometida con las necesidades locales.

Poco antes de su ingreso en la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), México pidió a la organización realizar un examen sobre el estado de sus estudios superiores, con el fin de equipararse con los países con los cuales ha establecido acuerdos y tratados de libre comercio, tanto en América como en Europa.

En el citado informe se comenta que México debe a su vez enfrentar los problemas de competitividad en un mundo industrializado, así como sus enormes problemas de desarrollo.

En este contexto se mueven las universidades mexicanas:

- a) Por un lado está la concepción populista, que considera que las universidades deben servir más a las clases sociales que a un cierto tipo de individuo. De todo esto podemos afirmar, que sus partidarios buscan obtener y ejercer un poder político y que su actitud se inclina a un acceso más abierto de inscripción y escolaridad, para favorecer a las que consideran clases desprotegidas.

- b) Por su parte, en la concepción modernista se pretende distribuir los recursos de acuerdo a las necesidades del mercado de trabajo; los modernistas no son hostiles a las cuotas de inscripción y buscan copatrocínios de las empresas, mientras que los populistas rechazan toda injerencia (OCDE. Exámenes de las políticas de educación. México, 1997. p. 160).

Resulta interesante notar que ninguna de las dos tesis centra su atención en la educación propiamente dicha, es decir, el desarrollo de la personalidad, la adquisición del sentido crítico, la cultura.

En este marco político y social es en el que se desenvuelve nuestro proyecto de modelo de formación profesional para la enseñanza de la literatura.

Es muy común escuchar en discursos y en expresiones, que la educación es el mejor medio de que dispone la sociedad para salir adelante en los diferentes retos y obstáculos que se le presentan en el mundo actual, así como en sus anhelos y metas de progreso y de mejoramiento de la calidad de vida de sus miembros. Es a partir de ello que se ha generado no sólo en nuestro país, sino a nivel mundial, sobre todo en los países menos desarrollados, una serie de cambios en la estructura y en la organización de las instituciones educativas, también en sus planes de estudio para poderlos adaptar a estos propósitos. Todo ello ha traído consigo una serie de palabras que definen una especie de “neolenguaje” que recategoriza los conceptos de la educación en general y de la educación superior en lo particular.

En el contexto de los grandes cambios experimentados en los últimos tiempos a nivel internacional, caracterizados por las tendencias hacia la globalización y por un vertiginoso avance científico y tecnológico, se han acumulado una serie de problemas complejos que afectan la calidad, la cobertura y la pertinencia de los servicios educativos, objetivos fundamentales para el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.

Las políticas del sector educativo, emanadas de recomendaciones y estudios llevados a cabo por organismos internacionales, afirman que la enseñanza y la investigación son dos elementos íntimamente relacionados de la producción del conocimiento.

Los mencionados organismos internacionales enfatizan en mejorar los procesos de evaluación y renovar los planes de estudio y los métodos pedagógicos.

Además de reconocer que los estudiantes son el centro de atención de la educación superior y unos de sus principales interesados, se los deberá hacer participar, mediante las estructuras institucionales apropiadas, en la renovación de su nivel de educación (comprendemos los planes de estudio y la reforma pedagógica) y en la adopción de decisiones de carácter político, en el marco de las instituciones vigentes. (Campos, 2000, p.143).

De todo esto se ha derivado nuestro interés de trabajar en la investigación: *“Formación Profesional para la Enseñanza de la Literatura, en el Nivel Medio Superior y Superior del Estado de Sonora”*.

Sabemos que el capital educativo de una comunidad se determina no sólo por la cantidad de conocimientos y tecnología que se pueda acumular o generar en sus instituciones de educación superior, sino también por la capacidad de respuesta ante los diferentes sectores sociales desde el punto de vista material o intelectual.

El capital educativo refleja la capacidad total de la sociedad de propiciar situaciones de aprendizaje en todos los órdenes de la dinámica social, sea de manera formal o informal; el objetivo consiste en preservar los principios y valores que sustentan la convivencia basada en las tradiciones, es decir, la coexistencia de lo viejo y de lo nuevo como expresión de una evolución sustentada en la continuidad y la discontinuidad que caracteriza los procesos generacionales humanos.

Un referente actual que permite observar de manera práctica y concreta el perfil cuantitativo y cualitativo del capital educativo de un individuo, de un grupo y de una comunidad es lo que se ha llamado capacidad de generar soluciones y de reaccionar de manera adecuada a las necesidades de todo tipo basadas en el paradigma de la diversidad de opciones, de rutas, de escenarios y de caminos que se puedan abordar para crear y recrear, para que den sentido a la educación y se fomenten todas las facultades y capacidades del estudiante.

A manera de conclusión de este capítulo podemos citar a la UNESCO cuando afirma *“...la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, incluso más que los sistemas actuales, que se basan principalmente en períodos cortos de enseñanza superior, establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente”* (Campos, 2000, p. 147).

Por otro lado, la misma UNESCO advierte: *“La renovación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior resulta indispensable para mejorar su pertinencia y su calidad. Para ello son necesarios programas que fomenten la capacidad intelectual de los estudiantes, mejorar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios y aplicar métodos pedagógicos que aumenten la eficacia de la experiencia de aprendizaje....”* (Campos, 2000, p.67).

1.2. La educación superior en Sonora.

Las tres últimas décadas del presente siglo han sido decisivas para la educación superior en el estado de Sonora. Durante este tiempo la educación universitaria registra transformaciones de largo aliento, entre ellas la fundación de un numeroso conjunto de instituciones escolares, aumentos en su población estudiantil, diversificación en la oferta de estudios profesionales. *Estas transformaciones*

imprimieron los rasgos que actualmente caracterizan a la educación superior estatal. (Rodríguez, 2000, p. 47).

1.3. La Universidad de Sonora.

El 15 de octubre de 1942 se inaugura oficialmente la Universidad de Sonora. Los cursos ofrecidos por la reciente institución son en secundaria, preparatoria y educación normal.

Los primeros diez años de vida de la Universidad de Sonora (UNISON) de 1942-1952 están dedicados a la construcción de la infraestructura institucional y afianzamiento de la matrícula, centrándose en secundaria, preparatoria y educación normal, con actividades académicas centradas en la docencia; a partir de la primera mitad de los años cincuenta la institución reorienta su desarrollo hacia los estudios de nivel superior y la diversificación de las actividades académicas.

De 1952 a 1967 la UNISON presenta un acelerado proceso de fortalecimiento institucional que la coloca como la institución educativa y cultural de mayor importancia en el estado. En 1964 la UNISON crea la Escuela de Altos Estudios, que ofrecía las carreras de Letras, Física y Matemáticas en el nivel de licenciatura. El fortalecimiento institucional se sustentaba en tres aspectos: la reorientación institucional, la obtención de fuertes líneas de financiamiento y el establecimiento de relaciones de complementariedad entre la institución y la sociedad local. (Rodríguez, 2000, p.53).

Durante sus primeros 25 años la UNISON no presenta ningún conflicto institucional de consideración. Por el contrario, en este periodo la universidad es una institución estable que logra establecer fuertes relaciones de apoyo con la sociedad local.

En este periodo de los cincuenta, la UNISON se caracteriza por ser una institución en proceso de consolidación. La universidad cuenta con líneas de financiamiento que le permiten ampliar su infraestructura, oferta educativa e incrementar notablemente su población estudiantil. Además, la institución genera una imagen altamente valorada por la sociedad local, de ahí sus estrechas relaciones con diversos grupos de poder. Este patrón de desarrollo se quiebra abruptamente a fines de la década de los sesenta, dando lugar a una prolongada crisis institucional. (Rodríguez, 2000, p. 59).

Desde su nacimiento, en 1942, y hasta finales de la década de los años sesenta, la UNISON contribuyó directamente al desarrollo del estado. Esto permitió que la universidad estableciera relaciones de complementariedad con la sociedad estatal e instrumentara un fuerte programa de desarrollo institucional. A partir de la década de los años setenta, la UNISON inicia un nuevo ciclo de evolución, caracterizado sobre todo por constantes conflictos. Esta situación impacta fuertemente la ordenación

institucional, en especial lo que se refiere al gobierno universitario y la organización académica.

La evolución reciente de la UNISON puede ser seccionada para su estudio en dos fases: la primera, que comprende de 1980-1991, se caracteriza por la profundización de la crisis universitaria; la segunda fase, que abarca los primeros seis años de la década actual, corresponde a la reorganización universitaria. (Rodríguez, 2000, p. 83).

1.4. Contexto curricular.

En 1944 la Universidad de Sonora abre sus primeras carreras de nivel licenciatura, utilizando para ello un modelo de organización por escuelas y facultades. Treinta y cuatro años después, en 1978, la UNISON cambia su modelo de organización por uno híbrido. Dejó parte del modelo por escuelas y adoptó parte del modelo departamental.

1.5. Problemática curricular en la UNISON.

A partir de la departamentalización, los cambios o modificaciones en los currículos¹ formales universitarios (planes de estudio) se han producido a ritmos heterogéneos, de tal forma que mientras algunos planes han sido objeto de modificaciones o cambios sustanciales, aún antes de que egresaran las primeras generaciones emanadas de ellos, otros han permanecido prácticamente iguales. A continuación se describen otros rasgos problemáticos que han caracterizado los trabajos curriculares efectuados en la UNISON:

- Insuficiencia de criterios, reglamentos y/o lineamientos a todos los niveles, que orientaran tanto la creación de nuevas carreras como las reestructuraciones o cambios en los planes de estudio existentes.²
- Algunos de los planes y materias fueron adoptados de otras instituciones de educación superior e implementados en la UNISON haciéndoles pequeñas modificaciones, en ocasiones sobre la marcha.
- Los llamados “cambios curriculares” en muchos casos sólo consistieron en el reacomodo, la supresión, el aumento y/o el cambio de materias, o en la duración, periodización o nombre de las carreras, sin afectar substancialmente la orientación o enfoque de las mismas.
- Las metodologías utilizadas, en términos generales, se distinguieron por:

¹ Aunque nos llegó del inglés, el término estrictamente es latino. El inglés lo incorporó del latín curriculum. El cambio a currículum es “normal”, también en la evolución del latín vulgar al español.

² En Enero de 1988 se aprobaron, por primera ocasión en la institución, “criterios para la formación y aprobación de planes y programas de estudio”, por parte del Colegio Académico de la Universidad de Sonora.

- Estar basadas más en el sentido común o en una visión técnico-instrumentalista de trabajo de diseño y
 - Por la ausencia de una conceptualización sólida y de criterios claros que orientaran los trabajos, así como falta de estudios sistemáticos que avalaran los cambios.
 - Asimismo, la documentación que fundamentó los cambios realizados y la toma de decisiones, ha sido escasa, contradictoria, dispersa y, en algunos casos, inexistente.
 - La duración de los proyectos curriculares se caracterizó por el inmediatez o bien por una extensión tan prolongada que impidió la concreción o provocó la cancelación –por cansancio- de los proyectos.
- Un porcentaje importante de los planes de estudio presenta severos problemas relacionados con su vigencia, validez, estructuración y profundidad (Estévez y Fimbres, 1999, p. 12).
 - Desatención de los problemas de las materias de servicio, troncos comunes o asignaturas compartidas, debido a que cada proyecto curricular se ubica sólo a nivel del propio programa de docencia.³
 - Bajo nivel de conocimiento, de los responsables de gran parte de los proyectos curriculares de la UNISON, tanto conceptual como instrumental, en el campo de currículo. Esta situación ha provocado la visualización del currículo como tira de materias y ha contribuido, entre otras causas, a:
 - Acentuar el menosprecio o desinterés por los aspectos teóricos o conceptuales del trabajo curricular.
 - Incrementar la búsqueda de “recetas” y con ello a consolidar el predominio de estudios prácticos de cambio curricular inmediatistas.
 - Recurrir al mercado laboral como referente único o primordial, en las evaluaciones y/o rediseños curriculares, ignorando otros referentes de los planes de estudio, como son el desarrollo científico y tecnológico y las necesidades de diverso tipo del entorno social regional, nacional y la globalización.

³ Cfr. Dirección de Desarrollo Académico. Documentos Internos (1996).

1.6. Hacia un nuevo panorama curricular.

Desde inicios de los noventa, se han realizado en la UNISON una serie de acciones encaminadas a solucionar la problemática curricular aquí esbozada, que podrían ser agrupadas en los siguientes rubros: normatividad, apoyo financiero, formación e investigación, asesorías y elaboración de documentos de apoyo.

Es necesario puntualizar que en el 2004 la UNISON está implementando un nuevo modelo educativo que contiene cinco apartados:

El primer apartado indica la estructuración de los planes y programas de estudio a través de ejes formativos que establecen la organización de los objetivos y los contenidos educativos de los programas en estrecha vinculación: eje de formación común, eje de formación básica, eje de formación profesional, eje de formación especializante y el eje integrador.

El segundo apartado indica las instancias que participan en la elaboración y modificación de los planes de estudio, y en la elaboración de los programas de las asignaturas de los mismos.

El tercer apartado propone diecinueve lineamientos cuya adecuada aplicación proporciona pertinencia y flexibilidad a los planes y programas académicos de la Universidad de Sonora.

El cuarto apartado se refiere a la formación pedagógica y didáctica del personal docente de la Universidad de Sonora.

El quinto apartado propone adecuaciones y modificaciones al documento: criterios para la aprobación de los planes y programas de estudio.

1.7. Antecedentes de la Licenciatura en Letras Hispánicas.

El origen de esta carrera en la Universidad de Sonora data de 1964 con la creación de la Escuela de Altos Estudios, que ofrecía las carreras de Letras, Física y Matemáticas en el nivel de licenciatura. El objetivo de la apertura de la carrera en Letras era “formar docentes especializados en el área de la lengua y la literatura para atender los distintos niveles educativos”.⁴

Durante sus cuarenta años de existencia, la carrera ha aplicado cinco versiones de plan de estudios, con la siguiente periodicidad:

1964 1969 1973 1977 1978

⁴ Escuela de Altos Estudios. Informe. UNISON, Editorial Mineo, 1977.

Los tres primeros fueron registrados como Licenciatura en Letras, en 1977 se registró como Licenciatura en Letras Hispánicas, y en 1978 se cambió por la denominación actual: Licenciatura en Literaturas Hispánicas.

El Plan de 1977 incluye en sus objetivos finales *“formar profesores e investigadores en lengua y literaturas hispánicas”*

En 1978, al establecerse la departamentalización en la Universidad, la Escuela de Altos Estudios dio origen a tres departamentos separados: el de Humanidades (con las carreras de Literaturas Hispánicas y de Lingüística), el de Física y el de Matemáticas.

El Plan de 1978, aún vigente, señala como objetivo general *“formar profesionistas cuyo objetivo sea el estudio de la lengua y las literaturas hispánicas, en su proceso de desarrollo, desde el origen hasta nuestros días. Se pretende capacitar para la enseñanza sistemática y completa de la lengua y las Literaturas Hispánicas a nivel medio superior, para la investigación y la crítica literaria”*.

A partir de la expedición de la actual Ley orgánica en 1992, el Departamento de Humanidades cambió su nombre por el de Departamento de Letras y Lingüística.

Tradicionalmente, la carrera que nos ocupa ha tenido una demanda estudiantil reducida. El promedio de alumnos inscritos durante los años de la década de los 80's fue de 10 estudiantes, situación que alcanza incluso a los primeros años de los 90's.

Solo hasta los últimos años se han registrado incrementos considerables, llegando a 45 alumnos de nuevo ingreso en agosto de 1998, con una población escolar de 146 estudiantes.

El caso de la carrera de Literaturas Hispánicas presenta características distintivas que hacen particularmente importante un análisis a fondo de la interrelación de las fuentes en que se sustentan las decisiones curriculares.

En un estudio de egresados realizado por Caballero, Cota Madero y Valenzuela (1998), se afirma: *“Los tipos de empleos que predominaron entre los egresados corresponden a docencia y a labores que ameritan el dominio del lenguaje, principalmente escrito, tales como tareas especializadas de lectura y análisis de textos, redacción y corrección, estructuración de textos, etc....En relación a las habilidades que los egresados consideran deben ser reforzadas durante la carrera, destacan de manera notable las relacionadas con la docencia (Metodología de la enseñanza) y habilidades altamente especializadas en corrección de estilo”*.⁵

⁵ Estudio de Egresados de la Carrera de Licenciado en Letras Hispánicas de la Universidad de Sonora. Fernando Cota Madero, et al. Universidad del Noroeste. Hermosillo, Sonora, 1998. pp.32 y 33.

En el antes citado estudio de egresados se concluye que un 47.6 % se ubica trabajando como maestro en instituciones del sector público y el 42.9 % en empresas del sector privado, mientras que sólo el 9.5% trabaja por su cuenta.

En relación al tipo de empleo principal, se encontró la distribución que muestra el cuadro 1:

Rango	Tipo de empleo	%
1	Docencia	47.6
2	Redacción o corrección de estilo	19.0
3	Trabajo administrativo	14.3
4	Biblioteca	9.5
5	Promoción y difusión cultural	4.8
6	Promoción de viajes turísticos	4.8

Cuadro 1

En relación a las habilidades que los egresados consideran deben ser reforzadas durante la carrera, destacan de manera notable las relacionadas con la docencia (Metodología de la enseñanza).

1.8. Estudio de egresados.

EN CUANTO AL DESEMPEÑO PROFESIONAL

Las principales funciones y actividades de los egresados de Letras (de acuerdo al citado estudio de egresados), son:

RANGO	FUNCIÓN	%
1	Docencia	62.96
2	Apoyo a labores editoriales	40.74
3	Promoción y difusión cultural	33.33
4	Investigación	29.63
5	Periodismo	14.81

Cuadro 2. Rangos por funciones realizadas por egresados.

Con el fin de determinar el grado de coherencia entre el perfil del egresado que se plantea el plan de estudios y la práctica profesional de los egresados, se trató de verificar la distribución de los egresados en varios nichos ocupacionales que se asocian con la carrera de modo directo o indirecto.

En relación a las principales actividades que los encuestados manifestaron como permanentes o muy frecuentes en su práctica profesional, se obtuvieron los siguientes resultados, presentados en el orden decreciente en el cuadro 3.

RANGO	ACTIVIDADES	%
1	Docencia en asignaturas relacionadas con la carrera	62.96
2	Redacción de escritos periodísticos	40.74
3	Promoción y difusión cultural	33.30
4	Investigación de Procesos Educativos	29.62
5	Apoyo en redacción y corrección de estilo	22.22
6	Investigación y crítica literaria	18.52
7	Investigación de procesos culturales	14.81
	Actividades administrativas	14.81
8	Docencia e investigación en otros campos	11.10
9	Bibliotecarios	7.41
	Críticas de arte (Teatro, cine, etc.)	7.41
10	Apoyo para guiones de radio y t.v.	3.37
	Otros	14.81

Cuadro 3. Rangos por actividades realizadas por los egresados.

En cuanto a conocimientos que los egresados aplican más en su práctica profesional son en orden decreciente, los siguientes:

1. Conocimientos lingüísticos del español
2. Conocimientos sobre teoría de la educación, la enseñanza y el aprendizaje de la literatura.
3. Conocimiento sobre la producción literaria con énfasis en literaturas hispánicas.
4. Conocimiento sobre la relación de la literatura con otras manifestaciones artísticas y culturales.
5. Conocimiento sobre métodos y procedimientos aplicables al análisis y explicación del fenómeno literario.

ASIGNATURAS MÁS ÚTILES.

De acuerdo al citado estudio de egresados, las asignaturas que los encuestados consideraron de más aplicabilidad en su trabajo se presentan en el siguiente cuadro en orden decreciente, con el número de frecuencias que registraron:

RANGO	ASIGNATURAS	FRECUENCIA
1	Taller de Redacción	14
	Español Superior I, II, III	14
2	Metodología de la Investigación Lingüística y Literaria	6

3	Metodología y Práctica de la Educación I, II	5
	Teoría de la Educación	5
4	Literatura Hispanoamericana	4
	Composición	4
5	Literatura Española	3
	Literatura Mexicana	3

A manera de conclusión, podemos afirmar que para muchos de los egresados de la carrera de Literatura, las materias que están relacionadas con la enseñanza de la literatura son de una gran importancia, ya que se necesita reforzar, analizar y actualizar sus contenidos y por consecuencia su metodología de enseñanza.

Como puede observarse en los diferentes cuadros presentados, ya sea por el tipo de empleo, por la función que desempeñan o por las actividades a las que se dedican de manera permanente, las asignaturas que consideran más útiles son las relacionadas con la enseñanza de la literatura.

En relación a las habilidades que los egresados consideran deben ser reforzadas durante la carrera, destacan de manera notable las relacionadas con la docencia (Teoría Educativa y Metodología de la Enseñanza) y habilidades altamente especializadas en corrección de estilo.

En general, los resultados que arroja el estudio de egresados de licenciatura en literaturas hispánicas son positivos. Destaca el hecho de que un porcentaje mínimo de egresados se encuentre desempleado; además, la mayoría de los empleados lo hace en actividades relacionadas con su profesión.

Sin embargo, un tercio de los egresados se clasificó como inactivo, lo que representa una proporción significativa comparada con otros programas. Este resultado probablemente está relacionado con algunas características del perfil de ingreso de los estudiantes, quienes en una alta proporción, eligen la carrera a una edad mayor que el promedio de los alumnos de la institución, cuentan con alguna profesión o actividad determinada o motivacional.

Los egresados piensan que es imprescindible poner atención a la enseñanza de redacción y gramática, así como poner mayor énfasis en la enseñanza didáctica, que dado el perfil de egreso, son aspectos de suma importancia para el desarrollo laboral.

Los egresados expresan un alto nivel de satisfacción en relación con los estudios realizados, lo cual se ve reflejado en el valor del índice de satisfacción compuesto que se encuentra entre los más elevados de los programas de licenciatura de la Universidad. Esto también coincide con el hecho de que la mayoría de quienes ingresaron por segunda opción volverían a estudiar la licenciatura en literaturas hispánicas.

El sector educativo es el que emplea a la mayoría de los egresados, seguido por los servicios de gobierno y el sector comunicaciones y transportes. En congruencia con el punto anterior, la actividad principal es la docencia, seguida por el trabajo editorial.

Las condiciones de empleo para los egresados de literaturas hispánicas son regulares, pues poco más de la mitad está contratado por tiempo indeterminado y la mayoría de los ocupados, con rango de ingreso, se sitúan en los que ganan más de cinco salarios mínimos, seguidos por los que ganan de tres a cinco salarios mínimos mensuales.

Si bien es alta la proporción de egresados que han realizado estudios posteriores a la licenciatura, es considerable el porcentaje que no se ha actualizado en su formación, por lo que sería conveniente el diseño de un programa de educación continua para ellos.

En cuanto al plan de estudios de literaturas hispánicas se observa una opinión favorable de los egresados respecto a los contenidos teóricos, con la recomendación de actualizarlos.

Por otro lado, los egresados recomiendan fortalecer en el plan de estudios los contenidos metodológicos y técnicos. También consideran importante que se fomenten las prácticas profesionales.

Los egresados en literaturas hispánicas hacen énfasis en la necesidad de extender la enseñanza de gramática, redacción y didáctica ya que éstas son las principales herramientas en su vida profesional.

2. EL LENGUAJE COMO ELEMENTO TRANSVERSAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.

2.1. El lenguaje es un hecho social.

En cuanto a la literatura, la concepción curricular actual la incluye, desde el principio, en la misma área que la lengua. Ya no hay una separación de estas dos materias. Coseriu afirma en su libro *Acerca del Sentido de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (1987, página 103): "la lengua y la literatura constituyen una forma conjunta, en realidad una forma única de la cultura con dos polos diferentes, o sea, no pueden enseñarse por separado porque: no se trata de lengua y de sistema lingüístico particular, de sistema lingüístico gramatical en sentido estricto, sino que se trata de una competencia lingüística, que abarca todas las formas de saber lingüístico. Y la literatura, en ese sentido, representa la plenitud funcional del lenguaje, es realización de sus virtualidades permanentes, en este nivel del sentido. Esta es la tesis; es decir, no pueden separarse las enseñanzas del lenguaje y la

literatura porque el lenguaje y la literatura constituyen una forma única de la cultura, aunque dos polos diferentes de esta forma”.

Antes de abordar la lengua y la literatura, o bien su didáctica, debemos referirnos a esa identidad abstracta llamada lenguaje que ha acontecido desde el principio de los tiempos. Desde que el ser humano opta por imponer un elemento cultural que actúe como norma y como represor de los instintos, precisa de un vehículo de actuación dentro de esa sociedad cultural trazada. Así, si efectuamos un barrido visual a nuestro entorno más cercano, incluso más lejano, observaremos que todo es lenguaje, en cualquiera de sus manifestaciones.

Debemos afianzar la creencia del carácter transversal del lenguaje (Mauthner, 2001) dentro de la vida de las personas y del funcionamiento social que acontece. Insistimos en que todas las actuaciones sociales tienen impregnada la distinción lingüística, ya que no tendrían ese carácter sin que el lenguaje bañase su desarrollo.

Sabemos que el lenguaje es un acto dirigido, reversible y autoregulado, que es un sistema, que es significativo y que además es elástico (Buxó, 1983), con lo cual retomamos nuevamente la conclusión de la gran complejidad que implica el estudio del objeto lingüístico. Este carácter complejo deriva en una gran disparidad en lo que respecta a las visiones que se tienen del mismo. Así, Ferdinand De Saussure (1916), considerado como el padre de la lingüística moderna, concibe el lenguaje como un sistema de signos que se encuentran unidos a través de acciones, las cuales traducen relaciones mutuas. Bloomfield (1933), representante de la escuela norteamericana, lo designa como un conjunto de usos cada uno de los cuales consta de rasgos observables de tipo vocal y del tipo estímulo respuesta.

Por su parte, Chomsky (1957) concibe el lenguaje como un conjunto de frases u oraciones abstractas cuya organización subyacente ha de reconstruir la gramática. Es Sapir (1921) el que se aproxima a una concepción que se rige por ver el lenguaje como un método de comunicación por medio de un sistema de símbolos.

De ésta manera, cada código lingüístico quedará definido por: un conjunto de características gramaticales; y también mantendrá una directa correspondencia con una forma de ver la realidad. Los códigos que utilizamos denotan esas ideas, anhelos y creencias que aprendemos de lo social, con lo cual, de nuevo, estamos ahondando en la situación circular que nos remite al binomio lenguaje-hechos sociales.

Una vez delimitado el carácter transversal del lenguaje en la enseñanza de la literatura, es pertinente proceder a comprobar cómo el lenguaje es un hecho de naturaleza social.

El lenguaje es un instrumento que nos ayuda a ver con más claridad situaciones con las que nos tenemos que enfrentar. De esta manera, nos sirve como decodificador de las señales externas con las cuales somos bombardeados a lo largo del día. Cuanto más formados lingüística y comunicativamente estemos, mejor

podremos asimilar toda la información que vamos recibiendo. Tal y como lo dice Chomsky (1980), los seres humanos poseemos una competencia lingüística que debemos ir desarrollando. Dicha competencia se halla en la base del comportamiento y de lo fundamental, es decir, toda persona está dotada de unas condiciones lingüísticas innatas, cuyo grado de desarrollo va a depender de las interacciones sociales y su grado de aprendizaje.

2.2. La relación entre pensamiento y lenguaje.

Acorde con el razonamiento que estamos desarrollando sobre la magnitud del lenguaje como elemento altamente influyente en las conductas humanas, es conveniente incluir esta reflexión acerca del condicionamiento del pensamiento humano por parte del lenguaje. Es un hecho notoriamente comprobado que hablar y pensar son dos actividades que están directamente relacionadas. Además, sabemos que únicamente es potestad del ser humano el hacer uso de las mismas. En el estudio del lenguaje humano a lo largo del tiempo han surgido una serie de cuestiones que se han ocupado de tiempo de reflexión de filósofos, lingüistas e historiadores. El resumen de tales elucubraciones se puede reflejar en las cuestiones: ¿existe igualdad o paralelismo entre el lenguaje y el pensamiento?, ¿cuál de los dos fenómenos determina la forma del otro?

Con relación a la temática podríamos plantear la cuestión acerca de si sería posible concebir el pensamiento sin la presencia del lenguaje y también la cuestión referente a si el lenguaje y el pensamiento no serán más que dos facetas del mismo proceso.

Desde el momento de nuestro nacimiento, el lenguaje nos va imponiendo su punto de vista, no sólo acerca del mundo a que se refiere, sino también sobre el empleo de la mente con respecto a este mundo (Bruner, 1984). El lenguaje nos va representando una perspectiva de la realidad y nos va posicionando ante el mundo.

Corroborando lo que hemos expresado hasta el momento podemos recuperar de igual modo la aportación del pensador soviético Lev Vigotsky. Él mantiene la creencia en la importancia de la relación entre el pensamiento y las palabras, y al propugnar por la tesis referente a que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los signos que actúan de mediadores, está aludiendo claramente a la capacidad de simbolización (Vigotsky, 1982). Comprobamos pues, que la persona, al ir aprendiendo un lenguaje, va adquiriendo paralelamente un mundo de significados que van configurando su intelecto y la van socializando en una cultura determinanda, con lo cual observa y analiza lo que le rodea desde un prisma tanto particular como universal. Entonces estamos en condiciones de concluir que hablar del lenguaje es hacerlo tanto de un instrumento para influir en la conducta de las demás personas como de un conocimiento sobre el mundo físico y social; diremos que ambas acciones son indisolubles.

2.3. El lenguaje dentro del contexto social.

Al estudiar el lenguaje tenemos dos opciones para realizar dicho estudio: la primera de esas alternativas es aquella que nos indica que la teoría lingüística no ha de tomar en consideración ninguna variable social y la segunda de ellas abogaría por la lengua como un instrumento para la interacción social, con lo cual se hace altamente necesario el estudio dentro del contexto social donde tienen lugar los procesos comunicativos. Así, para Labov (1996), el lenguaje es una forma de comportamiento social, es usado por las personas en un contexto social para comunicar sus necesidades, ideas y emociones unas con otras.

Para abordar este apartado debemos recuperar los elementos tradicionales de todo proceso comunicativo, es decir, explicar que si queremos realizar un estudio del lenguaje dentro de un contexto donde se relacione en objeto lingüístico debemos de atender sobre todo a las personas, las cuales a la postre van a ser las protagonistas de la comunicación. Recordemos que en toda comunicación existen dos interlocutores que actúan según el turno de palabra bien como emisor bien como receptor. De igual modo, existe un lenguaje que queda envuelto en código lingüístico dependiendo de la lengua y de la cultura en las que el proceso comunicativo se desarrolle.

Todo ello se haya dentro de un determinado contexto que se compone de las circunstancias que atañen a las personas participantes del acto comunicativo. Ahí es donde debemos incidir; creemos que de nada nos vale efectuar el estudio del lenguaje en el vacío, es decir, basándonos en la abstracción, sino que debemos indagar en los procesos lingüístico-comunicativos de tal forma que el espectro que vemos sea lo más amplio posible.

El ámbito social se convierte en un aspecto importante a tener en cuenta, ya que las percepciones de tipo sensorial, de tipo motor o de tipo lingüístico se van aunando en el intelecto de las personas y van configurándolo; y aunque la lengua sea igual para los habitantes de una misma zona, el nivel de conocimiento y de acceso a la misma no lo es, por lo que si queremos preparar una situación que implique una enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, tendremos que conocer primero el nivel de expresión lingüístico-comunicativa de la persona y comprender qué factores han contribuido a esa formación.

Hay que considerar también que la enseñanza del lenguaje ha de ser funcional, teniendo en cuenta la comentada proyección social con la que cuenta, y sobre todo hay que tener en cuenta que la función del lenguaje no es crear silogismos o la de imbuir a la persona en complejas divagaciones abstractas, la gran misión del lenguaje es la de estar al servicio de la vida de las personas, y no estar únicamente disponible para unos pocos seres, sino para todos.

2.4. El problema de la lecto-escritura dentro del contexto internacional.

Resulta inútil hablar de la importancia de la lecto-escritura para el desarrollo de la vida cotidiana, la lecto-escritura es una necesidad que se ha incorporado a la vida psíquica del hombre contemporáneo como un instrumento indispensable de nuestra personalidad.

El problema de la metodología de la enseñanza de la lengua hablada y escrita nació a la par de la educación popular, así que la historia de ambas es paralela.

Se considera que Juan Amós Comenio (1592-1670), educador y pedagogo natural de Moravia, antigua Checoslovaquia, quien abrió el largo camino que se fue recorriendo desde entonces para definir el método que pudiera facilitar la adquisición más eficaz y a la vez más rápida para leer y escribir.

2.5. El método de lecto-escritura en Argentina y México.

También en la historia de la cultura argentina y la mexicana hay elementos de coincidencia⁶.

Mientras que la cultura mexicana se extendió, aproximadamente hacia 1884 cuando se introdujo un método para enseñar a leer y escribir, en la cultura argentina se asegura que fue el escritor Domingo Faustino Sarmiento quien introdujo una metodología para la lectura en el sistema educativo argentino (Berta P. De Braslavsky, 1982, p.2)

Este interés por un método de lecto-escritura, surge y crece en América Latina cuando se tuvo la necesidad de enseñar la lectura a las grandes masas.

2.6. La lecto-escritura para todos o la democratización de la lectura.

Las estadísticas y estudios en Francia acerca de los fracasos escolares realizados durante los años setenta no cesan de poner de manifiesto la dependencia existente entre desigualdades escolares, cuando se habla del dominio del lenguaje, aquí podemos hablar de los que tienen el poder de leer y escribir, de los que tienen el poder del lenguaje y de los que no lo tienen. (*Josette Jolibert y Robert Gloton, 1999, p. 258*).

En nuestra sociedad constatamos que la cultura, además de no dividirse, se reparte mal. Lo cual es efecto de la ley capitalista por la cual, cuanto más aumenta

⁶ Estos ejemplos se tomaron porque encontramos información más disponible

la producción y consumo de los bienes, más aumentan las desigualdades entre ricos y pobres, entre los afortunados y los desafortunados.

Nuestra sociedad sólo otorga a algunos el poder de leer y escribir. Hoy día, cuando se ha experimentado el poder de la lecto-escritura, es un acto de justicia social trabajar para desarrollarlo en quienes están privados del gusto y la necesidad de leer y escribir.

2.7. La escuela y la lecto-escritura.

Con demasiada frecuencia la escuela considera que ha cumplido su misión en el campo de la lecto-escritura limitándose al indispensable aprendizaje de la decodificación. Pero quien dice decodificación no siempre dice comprensión del texto.

2.8. La lecto-escritura en el contexto de la educación primaria a nivel nacional.

Según el COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa), en su investigación educativa en los ochenta y la perspectiva para los noventa, afirma que en el contexto educativo universitario nacional, existe un escaso interés por la lectura y la escritura como objeto de investigación y de enseñanza, a pesar del alto porcentaje de analfabetismo por edad y sexo, de analfabetos funcionales, de la alta deserción y reprobación escolar, del bajo número de periódicos de distribución nacional por número de habitantes, de la escasez de librerías, lo que demuestra directamente la problemática de esta situación. (Comie, 1995, p. 290)

La anterior publicación puntualiza como una primera aproximación, por una parte, que ni los acuerdos nacionales de universidades han planteado la enseñanza de la literatura como una problemática prioritaria y, por otra, los maestros no la han enfocado, ni la enfocan como objeto de enseñanza y de aprendizaje en las diferentes carreras.

Lo que sí se pueden encontrar son investigaciones que insisten, unas en la presentación de teorías, y otras en la interacción de campos teóricos y de enseñanza, desde la práctica docente; pero es evidente la casi total ausencia de trabajos de campo que tengan un rigor científico.

2.9. Comprensión de la lectura en alumnos de 5° y 6° grado en México.

En cambio en los niveles preescolar y primario existen investigaciones que dan fe sobre la problemática de la comprensión de la lectura, como es el caso de la tesis del

doctorado interinstitucional en educación “La comprensión de la lectura en alumnos de 5° y 6° grados en México: prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos” presentada por Alma C. Carrasco Altamirano en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

En dicha investigación se plantea: que al revisar los programas de enseñanza en los últimos grados de la primaria, se encuentran algunas imprecisiones y faltan elementos para integrar, con fines didácticos, una visión práctica de la lectura.

Particularmente en el programa de 1959, la enseñanza de la lectura se concibió a través de la separación de subhabilidades que, sumadas, asegurarían la formación de un lector. En cambio, el programa de 1993 enuncia la lectura como actividad integral, pero persiste la división en subhabilidades a enseñar.

Respecto a propuestas prácticas, el programa de 1972 es el que más elementos aporta, a través de los libros para el maestro, respecto de la visión de la lectura y sus derivaciones pedagógicas.

Lectura básica asociada a un texto y no a una forma de leer.

Aquí, los dos supuestos son, primero, que se requiere formar “lectores básicos”, para después recurrir a la lectura como apoyo para estudiar y como fuente de placer y recreación; y segundo, que su enseñanza es simple, que la distinción de tres niveles de lectura aseguran su enseñanza.

En el programa de 1972, todas las referencias a la lectura la asocian implícitamente sólo a los textos informativos, dado que los literarios están tratados de otra manera, bajo el rubro de la “iniciación a la literatura”. De la mayor importancia asignada a los textos informativos, se derivan, por ejemplo, las propuestas particulares de identificar ideas principales y secundarias, propósitos presentes en los programas, desde 1959 hasta la actualidad.

Conforme a lo expuesto en el programa de 1972, la tarea más importante de la escuela en el terreno de la formación de lectores consiste en asegurar que todos los estudiantes realicen la lectura de estudio de textos informativos, con los siguientes objetivos:

- La identificación y diferenciación de ideas principales y secundarias.
- La ampliación de léxico y
- La identificación de “detalles específicos” del texto, de forma y contenido que son únicos en cada texto.

Formas de lectura y propósitos curriculares.

Históricamente se ha demostrado que la lectura oral antecedió a la lectura en silencio y que, en su realización, las dos formas de lectura responden a propósitos distintos desde su origen. En el primer caso, los propósitos de reproducir y compartir

están presentes y, aunque no está exenta la necesidad de comprender, el formato de realización es público o en el segundo caso, el formato de realización es privado y el lector atiende a propósitos diversos.

Generalmente, en la lectura oral, los criterios de realización resultan claros para el lector y para quien lo evalúa. En los tres programas curriculares de la enseñanza del español en México (SEP. 1959, 1972/1980 y 1993) se establece que el lector en voz alta debe observar una correcta pronunciación, entonación, velocidad y fluidez adecuadas.

En cambio, para la lectura en silencio resulta más difícil evaluar los niveles de logro en la comprensión. Por esta razón, tiende a evaluarse menos, o bien se evalúa de una sola manera, generalmente recurriendo a cuestionarios referidos a:

- Localizar detalles específicos de un texto
- Establecer relaciones de causa-efecto
- Reconocer características de personajes
- Interpretar expresiones e imágenes literarias
- Recurrir a paráfrasis para explicar una parte del texto
- Resumir el texto respetando el sentido original

La lectura escolar se realiza para complementar tareas típicamente escolares, que generalmente no exigen leer textos completos ni establecer relaciones entre textos. Tampoco se ofrecen al lector guías que le exijan recordar lo que sabe, establecer relaciones entre ideas y argumentos del texto, entre estos argumentos y lo que previamente sabía, e identificar los tipos de información que requiere inferir. En suma, no se inducen estrategias de diversos tipos.

En la actualidad tenemos en la escuela primaria en México una tradición didáctica que favorece la lectura oral como finalidad y no la interpretación; que se caracteriza por la ausencia de propósitos que rebasen el ámbito de lo escolar. Ello ayuda a explicar por qué los estudiantes no leen o lo hacen deficientemente.

Definiciones y prácticas de enseñanza

Ambos tipos de lectura, la realizada en voz alta y en silencio, forman parte de las propuestas didácticas para la lectura en el salón de clases. El programa de 1972 para la educación primaria propone fases de realización de la lectura y sugiere una secuencia didáctica para el trabajo individual de la lectura silenciosa. La secuencia propuesta olvida la lectura del texto completo y se concentra en la parte léxica de los objetivos; consistente en:

- Identificar palabras desconocidas,
- explicar su significado y
- utilizarlas para producir enunciados escritos.

Se observa en esta secuencia didáctica que la lectura y reflexión del texto como un todo se pierde y se enfatiza el reconocimiento de palabras y su uso en escritura de oraciones, no de textos.

En los programas de enseñanza no se suplen las características de enfoques distintos al cambiar el enfoque, sino que se suman, integrando una amalgama típica de las prácticas escolares comúnmente llamadas “eclécticas”.

Para la lectura de textos literarios no sólo se carece de una orientación tan precisa sino que se construyen contenidos que deben ser estudiados respecto a las formas textuales, sus recursos y los movimientos representativos de la producción literaria en distintos momentos históricos.

El lector en el centro.

El programa de enseñanza de 1993 para la educación primaria formalmente establece que el lector está en el centro. Se pronuncia por conocer los procesos de aproximación del lector para apoyar la enseñanza, valorando lo que él o ella aporta a partir de lo que sabe. No obstante, en el terreno de la lectura, las explicaciones sobre la mejor forma de leer se centra en el texto y no en los lectores o en el proceso de intercambio y construcción que ellos establecen con el texto. Es decir, la propuesta de enseñanza de la lectura es una propuesta que considera a la lectura como un proceso ascendente, desde el texto.

Formas típicas de evaluación de la comprensión de lectura.

En los programas para la enseñanza del español en la educación primaria existe una contradicción entre el planteamiento que reconoce un sujeto participativo, constructor de explicaciones, y las indicaciones particulares que vienen a limitar la capacidad interpretativa de los lectores y conducir la actividad, como si los propósitos siempre fueran los mismos y uniformes: la identificación de ideas principales y secundarias, bajo el aparente supuesto de que todos los textos tienen un solo formato: informativo.

La mayoría de los cuestionarios elaborados en la escuela son contruidos sin tomar en cuenta los requisitos de la comprensión. No evalúan la aplicación de estrategias. Se centran o bien en características textuales, en preguntas literales sobre contenido, o en preocupaciones del maestro que elabora el cuestionario.

Estas preocupaciones parecen responder a intuiciones personales, en vez de un criterio pedagógico.

A manera de ir concluyendo exponemos algunos de los datos presentados en el *1er. Congreso Nacional de Lectura y Escritura*, que nos ampliará el panorama de la lectura, dicho congreso se llevó a cabo del 19 al 22 de mayo de 2004, en la ciudad de Durango, México; en donde se presentaron cifras reveladoras que nos dan una idea más exacta sobre la problemática de la lectura de nuestro país.

Indicadores educativos de México:

Analfabetismo: 9.8% de la población.

Rezago educativo: 35 millones de personas.

Deserción escolar: El 80% de deserción escolar en zonas rurales.

Demanda educativa: El país no puede responder a la demanda educativa de 35% de las personas mayores de 18 años.

Índice de lectura.

- ✓ De 108 países ocupa el penúltimo lugar en cantidad y calidad de lectura.
- ✓ 2.8 Libro per capita al año, UNESCO recomienda mínimo cuatro.

Lectores.

- ✓ Sólo 15 millones de lectores.
- ✓ De 93 millones, 79 millones no asistieron a una biblioteca pública, de ellos 39 están alfabetizados y en edad productiva.
- ✓ Seis de cada diez mexicanos nunca han visitado una biblioteca.
- ✓ El uno por ciento de la población adquiere la mitad de los libros editados.
- ✓ La mitad de los hogares donde vive alguien con licenciatura tienen menos de 30 libros en su casa.
- ✓ Seis de cada diez hogares no compró ningún libro en los últimos doce meses

Bibliotecas públicas.

- ✓ Hasta 1998 había 5 mil.

Instituciones para la formación.

- ✓ SEP
- ✓ CONACULTA
- ✓ Red de animación a la lectura.
- ✓ CONAFE
- ✓ Asociación mexicana para el fomento al libro infantil y juvenil (IBBY-México).
- ✓ Asociación mexicana de promotores de lectura
- ✓ CIENESTAV

Programas.

- ✓ Programa Nacional Año de la Lectura 1999-2000.
- ✓ Rincones de lectura.
- ✓ Salas de lectura.
- ✓ Libros-clubes.
- ✓ Bunko Papalote.
- ✓ Programa Nacional de lectura 2001-2006.

Legislación.

- ✓ El 22 de marzo del 2000 fue aprobada la Ley de fomento para la lectura y el libro.

Ediciones y editoriales.

- ✓ El 57% de la producción corresponde a libros de texto.
- ✓ En 1997 se editaron 421 millones de ejemplares. Las editoriales privadas lanzaron 15 mil 505 títulos.
- ✓ La literatura ocupa un 6%.
- ✓ Las editoriales están tendiendo a desaparecer. En los años cincuenta el tiraje promedio por título era de 3 mil ejemplares destinados a 30 millones de mexicanos, en la actualidad es de 2 mil por título para 90 millones.

Los mejores resultados se observaron en la escuela primaria particular. Las escuelas que obtuvieron los más bajos puntajes fueron la rural menos desarrollada y la urbana marginal.

La evidente diferencia en el terreno de la lectura entre la escuela primaria particular y el resto consiste, en que en esta escuela la lectura y la escritura son prácticas vivas. La política institucional ha logrado un equilibrio entre los saberes lingüísticos y los quehaceres del lector.

En lo que respecta a las diferencias por género, los resultados coinciden con la tendencia general de los estudios internacionales. Las niñas obtienen consistentemente mejores resultados que los niños. Sin embargo, esta diferencia no se observa en todas las escuelas.

A manera de conclusión

La escuela en la época actual está interesada en asegurar el cumplimiento de una tarea fundamental: desarrolla habilidades básicas. La lectura tiene un papel de primer orden, porque se convierte en un recurso de autoenseñanza y asegura la posibilidad de seguir aprendiendo durante la vida.

La lectura es a la vez finalidad de enseñanza y recurso de aprendizaje; es un contenido de programa y es una actividad necesaria para atender otros contenidos.

La lectura es una práctica social que rebasa las fronteras de la escuela y está doblemente determinada por las exigencias de comunicación del mundo real y por las demandas institucionales.

Finalmente, comentaremos que la escuela es un espacio privilegiado para la formación de lectores y los programas educativos establecen como propósito fundamental dicha formación.

El propósito no se cumple porque no existen condiciones de igualdad entre escuelas. Difieren en la importancia asignada a la lectura y en la forma de traducir esta importancia en prácticas que favorezcan al lector.

No se cumplen propósitos generales de currículo de la primaria (SEP, 1993) cuando se señala que los estudiantes al término de este nivel educativo:

- Realizarán lecturas de variedad de textos completos.
- Reconocerán y utilizarán las diferentes partes de un texto.

La importancia de enseñar comprensión sólo se expresa discursivamente como propósito deseable en los programas. No hay parámetros o indicadores para realizarla y ello agudiza aún más la dificultad para incorporar los propósitos reales de la lectura en la escuela. El trabajo de investigación básica aplicada en el terreno de la lectura es necesario para traducir discursos en prácticas y deseos en hábitos.

2.10. El problema de la enseñanza de la lecto-escritura en el contexto de las universidades nacionales.

El tratamiento que se realiza de la lectura y la escritura a nivel universitario nacional se sitúa de la siguiente manera:

- Lo que se investigó y se está investigando sobre la oralidad, la adquisición de la lectura y escritura y las dificultades del lenguaje en los primeros niveles del sistema educativo;
- las pocas experiencias que se registran en el nivel medio superior sobre la enseñanza metódica de la lecto-escritura, y
- las limitadas investigaciones sobre comunicación escrita en el nivel universitario.

Este panorama demuestra claramente la situación de desvinculación y la falta de correlación entre los trabajos y preocupaciones teóricas y metodológicas de nivel a nivel. (COMIE, 1995).

Centros e instituciones de investigación nacionales y su relación con la lectura y la escritura.

En general, se puede decir que falta personal altamente calificado y equipos sólidamente estructurados que se dediquen a la investigación de la enseñanza de la lecto-escritura, en base a los cuestionamientos que se hacen los expertos en los congresos especializados en nuestro país, como lo fue el *1er. Congreso Nacional de Lectura y Escritura de 2004*, que se llevó a cabo en la ciudad de Durango.

Sin embargo, en términos generales, podemos decir que encontramos trabajos o experiencias incipientes que se están realizando sobre la intersección de diferentes tipos discursivos y sus formas de enseñanza.

Así, podemos hablar de un desconocimiento por parte del personal académico de cómo orientar los déficits en la lectura y escritura provenientes de niveles anteriores.

Es pertinente mencionar el Programa Nacional de Formación en Técnicas de Lectura y Redacción y Procedimientos para el Estudio, que inició la coordinación del CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades) de la UNAM, en 1986, programa orientado a la formación de maestros de los niveles medio, medio superior y universitario, preocupados por la enseñanza de la lengua, del cual aún no se conocen sus resultados.

Por su parte el Instituto Tecnológico de Monterrey ofrece un curso con enfoque lingüístico comunicativo, basado en el enriquecimiento lexical y manejo de lenguaje estándar a través de la lectura.

Dicho curso resulta más ecléctico y práctico, tiene no obstante, el defecto de que el enfoque domina a tal grado el curso, que llega a ser más importante que la habilidad misma de la lectura y redacción, el conocer y aprender los conceptos y herramientas que estructuran el método, por otro lado su enfoque de enseñanza de la ortografía es débil y muy teórico, con una gran información etimológica y gramatical.

El curso presenta también aspectos de manejo de la pertinencia textual y el concepto, aunque no aborda sistemáticamente ninguna taxonomía del texto y reduce los recursos gráficos para la organización del conocimiento a un solo modelo.

En realidad el curso es excesivo en cuanto a la cantidad de información que debe procesar el alumno, pero ha logrado mantener su funcionalidad y así es ofrecido por el ITESM desde 1986.

Métodos conductistas de enseñanza de lecto-escritura

Los métodos conductistas de la enseñanza de la redacción y la ortografía, como realmente abundan (Ortega, 1990; Godínez de la Barrera, 1989; Chávez Pérez, 1993; Herrera, 1996; por ejemplo) pueden ser muy eficientes en algunos aspectos de la enseñanza de la redacción, cuando se aplican con constancia y en condiciones que permitan la atención individual de cada alumno.

Suelen ser programas muy exigentes y que requieren de una gran cantidad de trabajo cuyos resultados dependen mucho del modo en que son implementados.

Cuando son aplicados como método único en el tiempo y las condiciones de un semestre regular, en grupos saturados, sin las herramientas adecuadas, con una atención generalmente individualizada y con reforzamientos diferidos, en realidad privan al alumno de la comprensión y la interiorización de la naturaleza del lenguaje.

De hecho, al tratar al lenguaje como un repertorio de conductas más o menos complejo, limitan al alumno a utilizar un estilo determinado y el repertorio específico

de recursos y cadenas que se enseñaron durante el programa. Por lo general, tal y como se imparten en algunas universidades de México, estos programas resuelven problemas muy prácticos y muy específicos, pero no estimulan la creatividad ni ayudan a desarrollar un estilo personal, y tampoco dan cuenta de los repertorios tradicionales y su realidad contextual.

Por el contrario un método basado sólo en el libre juego y la creatividad (Badía y Vilá, 1992) que se enfoque en el desarrollo de la capacidad creativa de la composición de textos, corre el peligro de olvidar la importancia del aprendizaje de las reglas y la memorización y automatización de la ortografía, que son aspectos básicos y socialmente esperados en un curso de redacción.

Modelo curricular para un programa de lectura y redacción, para alumnos en transición del bachillerato a la carrera profesional (caso Instituto Tecnológico de Chihuahua II).

A continuación exponemos de manera breve la ponencia (*Modelo curricular para un programa de lectura y escritura de José E. Perales Gallegos*) que se publicó en el texto "Innovación en las Instituciones de Educación Superior", editado por ANUIES en 1997, que aborda el problema de la lecto-escritura en alumnos que llegan a la universidad.

La ponencia se estructura a partir de un diagnóstico sobre el estado que guarda el problema del desarrollo de las habilidades de lecto-escritura en estudiantes de nivel medio superior y superior.

Afirma que una serie de investigaciones sobre el desempeño en lecto-escritura de estudiantes de educación básica, revelan que no saben leer críticamente, ni redactar con fluidez y coherencia.

Menciona que en un estudio comparativo del rendimiento escolar entre jóvenes de México, Estados Unidos y Canadá se encontró que los mexicanos obtuvieron un promedio global de 42.9 y un promedio de 53.4% en el dominio de las convencionalidades del idioma materno.

Sin embargo, comenta que estudios recientes practicados en 1995, revelaron que los alumnos de secundaria que tomaron el examen de selección para el ingreso a la preparatoria obtuvieron una calificación nacional promedio por debajo de 4, al contestar acertadamente sólo el 38.35% de los reactivos propuestos.

Estos estudios no hacen más que documentar una realidad que se percibe como cierta: los estudiantes de los distintos niveles escolares no saben leer con sentido crítico, ni expresar por escrito sus pensamientos y emociones.

El modelo que se propone en esta investigación pretende solucionar el problema de la lecto-escritura.

La UNAM, el Colegio de México y la Universidad Veracruzana

Según la revista REDIES (1995), en esta última década, el análisis del discurso se orienta hacia las diferentes modalidades de expresión oral y escrita.

La morfología (estudio de las formas de las palabras y de sus transformaciones) y la sintaxis (parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar oraciones) constituyen los niveles más atendidos, puesto que son la base estructural del lenguaje y cuentan además, con una larga trayectoria de interés investigativo en la UNAM y el Colegio de México.

Otra investigación, de circulación interna, es la realizada por la Universidad Veracruzana, en donde se realizó una muestra con 243 alumnos del ciclo de iniciación, para analizar las dificultades en lectura y en la redacción a partir del manejo de las estructuras gramaticales básicas del español, tomando como enfoque teórico el estructuralismo, que prevalecía como parte de la enseñanza de la lengua en el nivel medio superior, así como en los cursos de español y los talleres de lectura y redacción.

A manera de resumen podemos indicar que los planteamientos, los avances y las aportaciones teórico-metodológicas desarrolladas por las diversas instituciones, han llevado a las disciplinas que estudian la enseñanza de la lecto-escritura a reconsiderar sus postulados.

La Universidad de Sonora: enseñanza de la lecto-escritura y de la literatura.

Desde hace años el maestro de un curso de redacción de la UNISON se enfrenta a dos retos: el primero, hacer que el alumno aprenda las habilidades superiores de la escritura y les resulte significativo y útil para su vida profesional y como personas; y el segundo, hacerlos efectivamente hábiles y creativos en la expresión escrita.

En la UNISON desde hace 10 años se publica el texto “Presentación de Trabajos Académicos”, por el Departamento de Letras y Lingüística (Academia de la Lengua Escrita), libro utilizado para analizar los diferentes textos informativos en todas las carreras de la Universidad de Sonora, para enseñar a los alumnos a leer y a escribir.

Enseñanza de la literatura

En el Segundo Congreso Nacional sobre Textos Académicos, celebrado en la ciudad de Tlaxcala (2000), Francisco González afirma en su ponencia “La Comprensión de la Literatura”: Es curioso que hasta el momento en el Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora en sus treinta y cinco años de existir la carrera de Literaturas Hispánicas, no se haya hecho cuestionamiento serio alguno, de carácter disciplinar o profesional, a nivel de academia de profesores o de plan curricular, a lo que se puede denominar “La enseñanza de la Literatura”.

No se ha realizado dicho cuestionamiento ni para preguntarse qué tipo de profesionistas está formando la carrera en los egresados, que en su gran mayoría se incorporan como docentes a las escuelas secundarias y preparatorias del estado.

Habría que preguntarse por qué a los profesores no les preocupa este punto. Sería necesario realizar un diagnóstico amplio, detallado y explícito para elicitarse: 1) Cómo comprenden los profesores lo que es la literatura, 2) en qué consiste su relación con la transmisión de una práctica literaria didáctico-pedagógica, así como 3) Cuál creen los profesores que es la función de la literatura, dentro de un universo mucho mayor de preguntas relacionadas con el tema.

Francisco González, puntualiza, desde el punto de vista y experiencia personal, que ya se han hecho señalamientos dirigidos a la problemática de la enseñanza de la literatura. Ambos señalamientos, como manifiestos de alarma, fueron expresados en los últimos coloquios de las literaturas (el XV, XVI, realizados en 1995 Y 1997 respectivamente). En el último coloquio se hizo la propuesta de un foro para analizar la problemática de la enseñanza de nivel medio y medio superior.

Más adelante anota, el primer foro sobre la enseñanza de la literatura, realizado en Hermosillo, Sonora en 1998, en varias de sus mesas de trabajo se manifestó bastante inquietud, incluso reproche, por el hecho de que el Departamento de Letras y Lingüística no se hubiera percatado de la urgencia por replantear la problemática a este respecto. Es necesario aclarar que dicho foro ya lleva una segunda edición para analizar los efectos de la enseñanza de los egresados de la carrera de literatura sobre los alumnos de las preparatorias en cuanto a la enseñanza de la literatura.

A manera de conclusión.

Como hemos venido señalando, el porvenir de la lectura, la escritura y la enseñanza de la literatura tienen una vida asegurada, en la medida en que es cierto que el futuro próximo continuará la actividad comunicativa fundamental, propia de las sociedades alfabetizadas.

Hasta que dure la actividad de producir a través de la escritura (en cualquiera de sus formas), seguirá existiendo la actividad de leerlos y enseñarlos, al menos en alguna proporción (sea máxima o mínima) de la población mundial.

Los datos que proporciona la UNESCO nos hablan de:

- ✓ El proceso de alfabetización está en lento crecimiento en términos de porcentaje, pero el número de analfabetos es cada vez mayor en términos numéricos y ya ha superado los mil millones. En 1980 había una tasa de analfabetismo del 28.6 %, correspondiente a 824 millones de individuos; en 1985 el porcentaje había descendido ligeramente al 28%, pero el número llegó a 889 millones.

- ✓ Las causas de la permanencia de analfabetismo en grandes áreas del mundo no dependen sólo del bajo nivel económico, sino también de razones políticas e ideológicas.
- ✓ La producción de libros crece vertiginosamente en todo el mundo. En 1975 fueron producidos en el mundo 572.000 títulos; en 1980, 715.000; y en 1983, 772.000; este panorama está destinado a cambiar rápidamente.
- ✓ Por lo que respecta a la prensa, en 1982 se producían en todo el mundo 8,220 periódicos.
- ✓ Los préstamos de libros efectuados en las bibliotecas públicas proporcionan datos parecidos.

Esta información nos confirma la importancia de saber leer y escribir, además nos indica que es necesario un control y un seguimiento constante de su enseñanza, a fin de determinar las acciones que se deben tomar en los diversos ámbitos para mejorar la educación que reciben nuestros alumnos en las aulas.

Estos datos contrastan con una tendencia a la cultura de la imagen visual que se asocia a la televisión y al uso del internet. En la cultura de la posmodernidad, el individuo tiende a lo superficial, fugaz y placentero, por lo que una lectura “compleja”, “difícil”, que requiere atención y concentración, es dejada de lado, rechazada o ignorada.

Jameson, citado por Antoni J. Colom, en “*Después de la Modernidad*” (editorial Paidós, Barcelona, 1995), afirma que los rasgos constitutivos de la ideología de la posmodernidad son: una ideología superficial que se encuentra prolongada tanto en la teoría contemporánea como en toda una nueva cultura de la imagen o el simulacro. Valores sociales y valores morales se entremezclan sin posibilidad de establecer fronteras entre ambos.

La civilización posmoderna abre un cambio de rumbo en las consideraciones de la historia y las ciencias humanas contemporáneas de finales del siglo XX y principios del XXI. La apariencia devora al ser. El individuo que tiene a su alcance grandes posibilidades de transmitir información, no sabe qué comunicar, porque ya no hay comunicación. No hay comunicación en el sentido de que no es posible tener nada en común, no hay nada que compartir, porque todos somos habitantes de una colectividad de islas. La cultura posmoderna es la cultura del archipiélago. Nada es homogéneo. Es el triunfo de la heterogeneidad.

La posmodernidad inventa nuevos valores, pero todos ellos andan huérfanos de fundamento. La educación no ha escapado al vértigo de la ideología social posmoderna.

Estos contrastes nos muestran la necesidad de trabajar en la construcción de una didáctica de la lengua y la literatura orientada a la transformación del ámbito escolar y el entorno social, si deseamos innovar.

3. UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ORIENTADA A LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL.

3.1. Revalorización de los elementos del texto literario.

El lenguaje literario no es totalmente diferente del habla común, pretende crear un significado que va más allá de la simple comunicación, es decir, un metalenguaje personal; por eso es ambiguo, pues posibilita una polisemia de significados.

Por esta razón, el lenguaje poético no tiene estructuras exclusivas. Se da en todos los niveles expresivos, no únicamente en el vocabulario sino también en la entonación, la semántica y la morfosintaxis. Lo que lo hace diferente es su función; depende del propósito y del contexto en el que se da.

La estructura de la lengua literaria está dada por la externa y la interna. Por la primera, nos referimos a su esqueleto o armazón. Así, por ejemplo un poema puede dividirse en estrofas y una obra de teatro en actos. Aquí radica la diferencia con el lenguaje común.

En cuanto a la estructura interna, está conformada por dos planos, ya que es un signo lingüístico: significante y significado. Según Edward Sapir, lingüista estadounidense, el significante es el plano de la expresión, y el significado es el plano del contenido. La interrelación de estos dos planos se manifiesta en la estructura de la obra literaria.

El plano de la expresión está conformado por los siguientes niveles:

- ✓ **Nivel fónico.** Comprende la entonación y los acentos, especialmente el ritmo para la poesía; y los fonemas para la rima.
- ✓ **Nivel morfológico.** El uso de morfemas y los diversos recursos en el empleo de sustantivos y adjetivos para las descripciones. Por ejemplo, cómo son usadas en un cuento.
- ✓ **Nivel sintáctico.** Uso de oraciones simples o compuestas, así como la elección de la coordinación, yuxtaposición o subordinación.
- ✓ **Nivel léxico-semántico.** Empleo de la polisemia o de palabras integradas en un mismo plano lexical.

El plano del contenido está constituido por la ficción literaria, por la experiencia del autor de la obra, por su entorno sociocultural y su manera de ver la vida. Todo esto determina el producto literario.

La interrelación de los planos mencionados define el estilo. Este es el conjunto de características que hacen el prototipo de un autor, una época o un género literario. Pero lo más importante es la originalidad y creatividad que imprime el sello personal a una obra.

3.2. Características del texto literario.

¿Qué es lo que hace que un texto sea literario?. La habilidad literaria radica en cómo se narra y cómo se ordenan los hechos. En el *Círculo de Praga* nació el concepto de literariedad. Roman Jakobson afirmó: “lo literario no consiste en agregar ornamentos teóricos al discurso sino que implica una reevaluación del mismo...”. Esto es, que el autor se centra en el mensaje mismo, porque su propósito es estético.

El Círculo de Praga dio origen al formalismo ruso, corriente de crítica literaria que se consolidó en Rusia entre los años de 1915 y 1930. El movimiento estuvo ligado en principio con la vanguardia artística, el futurismo. Se le denominó, especialmente formalistas porque se desinteresaron del contenido ideológico de las obras literarias, y se preocuparon más por la literariedad de los textos.

La literariedad es el logro adecuado de la función poética en un texto. Con ésta, el escritor transfiere estructuras y normas establecidas con el empleo de un lenguaje connotativo y metafórico.

Las características que determinan lo literario de un texto son las siguientes:

- ✓ Predomina la función poética sobre la referencial, pues no se limita a comunicar; también puede desarrollar las funciones emotiva, conativa o exhortativa (pide una respuesta o trata de influir), fática, metalingüística y referencial. El autor comparte sus vivencias con el lector, recreándolas con él; en esto reside su riqueza de interpretación.
- ✓ Es eminentemente connotativo, produciendo diversas posibilidades de interpretación de acuerdo con el contexto literario y personal del lector. La connotación es la esencia del lenguaje literario, ya que éste es plurisignificativo. Abundancia de recursos poéticos como las figuras literarias. Es abundante en imágenes.
- ✓ La sintaxis es más flexible. El orden de los elementos puede variar.
- ✓ El vocabulario es preciso e insustituible. Una palabra no puede ser remplazada por otra, pues cambia la fuerza expresiva, aunque sea la misma idea.

- ✓ Las palabras son elegidas por su eufonía.
- ✓ Tiene carga emotiva.
- ✓ Disposición de sus elementos en forma armoniosa, producto de una buena combinación de las palabras. El mensaje crea su propia realidad, diferente a la realidad circundante.
- ✓ Puede ser explicado y descrito pero no comprobado. Es simbólico.

Sin embargo, todas estas características no pueden estar aisladas, porque un texto literario es un mundo creado, imaginado, ficticio, independiente del universo real, pero aún así no puede ser ajeno a él ni desprenderse totalmente. El universo real es la materia prima para la creación del universo literario, convirtiéndose en una nueva realidad.

3.3. Horizontalidad y verticalidad del texto.

El ser humano al vivir en sociedad, siempre se ha guiado por normas y patrones establecidos, sean de orden cívico, científico, legal, moral o religioso. Cuando hay preguntas sin resolver o cuestionamientos a los que se le puede dar respuesta, éstos se convierten en paradigmas. Pero, también, estos paradigmas cambian a través de los años. Y a esto no escapa la lingüística.

Tradicionalmente, el término paradigma era utilizado para designar a las desinencias de la raíz de una palabra, es decir, a las declinaciones gramaticales griegas y latinas. Así es como se restringe sólo al entorno de esa raíz en sus respectivos sufijos, pero más adelante, el término englobó un contexto más amplio, un entorno lingüístico, tal es el caso de las palabras que forman el paradigma de sustantivo, adjetivo u otros.

La horizontalidad y verticalidad del texto se refieren a la relación existente entre el paradigma a nivel connotativo y el sintagma a nivel denotativo. En el paradigma los elementos están en relación de semejanza; en el sintagma, en cambio, los elementos están en relación de contigüidad, pero establecido por un orden adecuado. Para realizar el análisis de cualquier texto, hay que buscar el significado connotativo del mismo.

La denotación es más transparente, es la expresión objetiva del texto, pues hay un orden establecido, prefijado por las normas de la gramática y por la estructura de la lengua, conocidas por todos.

La connotación no es transparente, es subjetiva, y depende del contexto cultural y de las experiencias de cada persona. Es ésta la que nos lleva a la búsqueda de la

interpretación en la literatura. Por eso es muy importante la relación del contexto social con el contexto textual para la mejor interpretación de la obra.

3.4. Funciones de la literatura.

La literatura, como cualquier otro arte, cumple funciones que no son exclusivas de ella, porque el lenguaje por medio del cual se expresa, tiene las mismas características del habla cotidiana. Sin embargo, pone de relieve algunas de ellas: estética, social, cultural, musical, afectiva, simbólica, evasiva y de compromiso (según la clasificación de Celinda Fournier Marcos en “Análisis Literario”, editorial Thomson, México, 2002).

La función estética. La literatura transmite belleza a través de las palabras, haciendo surgir en el lector el goce espiritual y la sensibilización tanto estética como social.

La función social. La obra literaria es testimonio de una época, de ideales y del entorno histórico en los cuales se desenvuelve. Es un documento social de su tiempo, esto es, de costumbres, de política, y de la psicología de un pueblo.

Función cultural. La literatura afirma y transmite los valores universales, comunes de la humanidad. Por tanto, crea conciencia en la gente para establecer su vida en sociedad.

Función musical. La organización de los elementos de la lengua están distribuidos de tal manera, que su armonía produce un efecto musical agradable. Lo manifiesta a través de las figuras literarias, de la rima y del ritmo, no sólo en la poesía sino en la prosa. Depende también de la lengua empleada; unas tienen un efecto musical más fuerte que otras.

Función afectiva. El lenguaje literario tiene más carga emotiva que el lenguaje cotidiano, pues su principal preocupación es sensibilizar al lector con el contexto social de la obra. De esta manera, produce sugerencias de color, luz, sonido y no sólo percepciones sino que puedan ser sentidas y vividas. Esa evocación afectiva varía de lector a lector, así como de escritor a escritor.

Función simbólica. Está íntimamente ligada con la función poética, mediante la cual nos transfiere a otro universo imaginativo, más allá del lenguaje directo de las palabras. Es la búsqueda de un significado connotativo, simbólico y personal. A través de símbolos, la literatura logra comunicar ideas, sentimientos e ilusiones. Un símbolo puede convertirse en el eje de toda una obra. Su valor radica en la fuerza del mismo y en la manera como es empleado.

Función evasiva. La literatura sirve como medio de evasión de problemas sociales o personales; se convierte en una terapia por medio de la cual el autor

expresa sus emociones y conflictos internos, así como los problemas colectivos de una sociedad. Muchas veces esa evasión que se inicia en forma individual se transforma en una evasión colectiva.

Función de compromiso. La literatura confiere al escritor una responsabilidad muy grande: la de reflejar el contexto histórico y, a la vez, los ideales y principios del autor. Descubre las características de su sensibilidad, compromiso e ideología. De esta manera, el autor se ve plenamente comprometido con su sociedad, con sus valores y costumbres presentes en su producción. No hay obra literaria ajena a lo mencionado; siempre se haya inmersa dentro de este contexto histórico y social.

Las funciones citadas tienen más o menos presencia o fuerza en una obra literaria dependiendo del escritor, de la escuela o época literaria y del género literario; ya que cada uno de ellos pone mayor o menor énfasis en alguna de estas funciones. El escritor no puede decir lo mismo en todas las épocas porque cambian las condiciones y las características de la sociedad.

3.5. Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura.

Educación y humanismo.

Tradicionalmente, las teorías y enfoques se han centrado en algún aspecto del complejo fenómeno educativo. Así encontraremos una pedagogía clásica, que centró su interés en los contenidos educativos, privilegiando un conjunto de saberes indispensables para cualquier individuo; encontramos también una corriente humanista que se opone a esta abstracción que se sitúa por encima del hombre, y promueve una educación centrada en el alumno; vigorosos pensadores han encontrado en la educación un medio para el cambio social y la liberación del hombre y promueven una educación crítica que desarrolla una conciencia social; finalmente, otros enfoques modernos han centrado su preocupación en la eficiencia y la eficacia del hecho educativo, promoviendo una educación orientada hacia lo tecnológico: proponen el acento en el cómo educarnos (Zabalza, en Martín, 1997 p.100).

Desde cualquier nivel que se aborde, la práctica educativa implica una toma de postura filosófica en cuanto a la concepción misma de la vida; una concepción del conocimiento, sus dimensiones subjetivas y objetivas, y su relación con la práctica; un reconocimiento de las dimensiones social e individual de la vida, así como de los valores culturales del hombre.

La misión de la escuela.

Es necesario plantearnos si la misión de la escuela es reproducir el conocimiento o crear y recrear nuevos significados culturales; cuál es, -si existe- la función crítica de la escuela y cómo la literatura participa dentro del currículum en esa misión. A

continuación, reproducimos una cita extraída del coloquio de la UNESCO sobre Educación de los Contenidos de la Educación:

“la innovación, la creación, el ocio, el deporte y, en general, la formación para la edificación de una vida feliz.....convendrá en los próximos años, tratar de mantener, entre los contenidos, aquellos que son útiles y necesarios para la adquisición del conocimiento, los que preparen mejor para vivir en un mundo caracterizado por la evaluación de las técnicas, el desarrollo de la información de un modo general..... (UNESCO, 1980, en Cassarini, 1993, p. 27)

En síntesis, el contexto de la enseñanza de la literatura lo conforman las demandas sociales educativas actuales y su conformación cultural; las necesidades individuales del desarrollo del alumno, tanto psicológico como pedagógico, y las características epistemológicas de la disciplina, la literatura y las habilidades profesionales que permite formar.

Un modelo de procesos.

Tradicionalmente nuestras escuelas han privilegiado un tratamiento de la educación que mira fundamentalmente a los productos, dando en muchas ocasiones a la educación un significado paralelo al de la industria, y usando, inclusive esta metáfora para referirse, no sólo a los productos escolares concretos, sino al sujeto mismo. De esta manera, lo que importa en la educación es el producto verbal (que el alumno repita o exprese un conocimiento), escrito (trabajo, examen, tesis), documental (nota, boleta, título) y nos olvidamos de lo esencial; nos quedamos en lo cuantitativo, dejando de ver al alumno, al sujeto social e individual, que es a lo que en última instancia debemos otorgarle valor.

Stenhouse considera que este enfoque, llamado el modelo de objetivos, es susceptible de ser aplicado para el logro de habilidades prácticas; aplicado en áreas de conocimiento se centra en mejorar la enseñanza como instrucción. Este modelo se halla íntimamente relacionado con la realización de exámenes objetivos:

“La traducción de las estructuras profundas del conocimiento a objetivos conductuales es una de las principales causas de la distorsión del conocimiento de las escuelas. El filtrado del conocimiento a través de un análisis objetivo proporciona a la escuela una autoridad y un poder sobre sus alumnos, estableciendo límites arbitrarios a la especulación y definiendo soluciones caprichosas a problemas de conocimiento irresueltos” (Stenhouse, 1997, p. 129)

El invertir la perspectiva metodológica hacia los procesos, tiene una significativa importancia con respecto al modo en que el alumno aprenderá, no sólo literatura sino cualquier asignatura del plan de estudios. Stenhouse (1997, p. 128) sostiene que para la literatura, por sus características y por su acento en el análisis e interpretación, se hace necesario un programa centrado más en los procesos que en las metas.

En ésta investigación el problema es que el discurso literario es diferente al discurso cognoscitivo de otras disciplinas (biología, historia, etc.); en otras palabras, es un discurso no referencial, no cognoscitivo, sino poético.

En el proceso educativo debemos poner atención al modo en que la disciplina construye sus significados. También tiene que ver con la psicología cognitiva y psicolingüística, al atender a los procesos de aprendizaje que realiza el alumno, la manera en que él llega a un punto determinado; dando importancia al tipo de interacción áulica maestro-alumno y alumno-alumno.

Así mismo, se puede ver el enfoque de procesos en cuanto a las actividades áulicas y extra-clase que el alumno realiza. Para Zabalza (en: Martín 1997), el modelo de procesos permite “vincular los principios a la naturaleza de los contenidos y actividades a realizar en el proceso didáctico.”

Conocimiento significativo.

El conocimiento significativo tiene que ver con lo que Verónica Edwards (1985, p.43) llama conocimiento situacional, el cual imprime una relación más cercana entre éste y el sujeto; es decir, el conocimiento incluye al sujeto, lo interroga, poniendo en juego explícitamente, con la ayuda del maestro, sus conocimientos.

La promoción de un conocimiento significativo como un proceso didáctico se fundamenta en la premisa de que los conocimientos previos son el factor más importante para lograr un aprendizaje, y de que hay que partir de ellos. El conocimiento debe basarse en la adquisición y desarrollo de contenidos significativos, más que en la acumulación de datos memorísticos. César Coll considera que el problema clave de las consideraciones psicológicas del currículum no reside en la prioridad que le otorguemos a los contenidos o a los procesos, sino en asegurarse que el aprendizaje sea significativo, en contraposición al repetitivo (Coll, 1989, p. 39)

Literatura, lenguaje y realidad.

Al intentar realizar un planteamiento metodológico para la enseñanza de la literatura es imprescindible poner en discusión algunos fundamentos teóricos que conforman una concepción de la disciplina o ámbito de intervención educativa, para poder dar coherencia a los contenidos que consideramos valiosos y útiles para el aprendizaje de los alumnos.

Qué es literatura.

La literatura es no solamente importante, sino imprescindible para todo ser humano desarrollado, y por lo tanto, es necesario otorgarle la dimensión formativa que requiere dentro del contexto de la enseñanza.

La literatura puede definirse como la producción de la cultura universal humana que se caracteriza por obras escritas en la que *“el mensaje crea imaginariamente su propia realidad, en que la palabra da vida a un universo de ficción.* (Aguiar e Silva, 1972)

Juri Lotman, por otra parte, nos define determinada muestra de literatura como *“cualquier texto verbal que, dentro de los límites de una cultura dada, sea capaz de cumplir una función estética”* (Lotman, en: Beristáin, 1998, p. 301); esta definición rescata una función esencial, la estética, así como la existencia relativa del texto respecto del contexto cultural. Ambas definiciones nos pueden dar, complementariamente, un concepto suficiente de lo que es nuestro campo de estudio.

El arte, al crear un lenguaje específico, nos permite conocer otros aspectos de la realidad que quedan vedados tanto a la ciencia como a la filosofía dado el enfoque particular que éstas ostentan. *“Es indudable que el arte descubre también nuevos dominios de la realidad haciendo visible y audible lo que antes era invisible o inaudible”* (Fisher, 1970, p. 254)

La literatura como una de las artes nos permite un acercamiento más profundo a los elementos de la realidad a partir de la sensibilidad estética del hombre, dando lugar a innumerables desdoblamientos de ella que en la ciencia y la filosofía no tendrían cabida, pues el terreno del arte es la subjetividad que rodea a los seres humanos, subjetividad que desde el principio acepta la pluralidad de realidades y puntos de vista sobre las mismas.

La literatura es importante para conocer la realidad humano-social, mucho más cerca o más directamente que un estudio psicológico, sociológico, económico, etcétera. La literatura es un producto humano y cultural que aborda el conocimiento desde un modo transdisciplinario: su discurso no se realiza desde la perspectiva de una disciplina científica, sino que salva esos límites y nos presenta una realidad en su complejo modo de manifestarse ante el ser humano.

Literatura y educación.

Al incluirse la literatura dentro de un modelo formativo, debemos distinguirla del resto de las asignaturas y valorar y justificar su inclusión; debemos definir qué enseña, qué conocimiento aporta o qué capacidades desarrolla en el alumno, así mismo, la importancia social y cultural que implica el considerarla dentro de los planes educativos.

Entendida como la producción artística de textos escritos, no como teoría literaria, la literatura no es una asignatura más, sino cualitativamente diferente al resto de las asignaturas científicas o tecnológicas, en cuanto a su forma estética de reproducir la realidad.

Ahora bien, hablando pedagógicamente, así como es imprescindible el desarrollo del lenguaje y un sentido matemático para captar ese sector de la realidad, también, para la literatura, es importante e inalienable el desarrollo de los sentidos y de su lenguaje. Esto es necesario para captar y comprender no sólo las obras literarias, sino la realidad humano-social desde un ángulo subjetivo-objetivo propio del artista; es decir, se debe de elevar al rango de conocimiento la perspectiva del sujeto, no sólo la racionalidad y la objetividad.

Literatura y pedagogía.

La formación integral del hombre debe encaminarse a formar una concepción universal del mundo. La formación del hombre pleno debe de apuntar a desarrollar todas sus potencialidades, no sólo algunas de ellas. Para la pedagogía es sumamente importante hacer esas precisiones, ya que sin ellas se corre el riesgo de dar una orientación parcial a la educación.

“Toda pedagogía vigorosa e influyente se apoya en una concepción unitaria y central del universo. La visión del mundo y de la vida encierra ideales educativos...La ciencia es contemplación del universo desde el punto de vista del conocimiento. La concepción del universo da también forma a las esperanzas, los deseos, los anhelos, las necesidades del sentimiento y de la vida”. (Mantovani, 1978, pp. 99-100).

Atendiendo a una clasificación cuya jerarquía puede ser lo suficientemente flexible para cumplir con las expectativas de significación de alumnos y docentes, la enseñanza de la literatura puede ser abordada desde una valoración humana, social, estética, cultural, intelectual y/o recreativa, así como ética (García, 1975, p. 141).

El aspecto estético de la literatura es uno de los más importantes al momento de vincular al estudiante con la lengua y el código literario. A través del estudio de formas, estructuras y diversos modos de articular un discurso literario es posible contactar a otras manifestaciones artísticas, lo que redundará en un mejor conocimiento de la literatura.

La recreación que el estudiante experimente con respecto al arte estará siempre en función del conocimiento que ostente de los códigos que cada manifestación moviliza. Sin un dominio de los aspectos básicos del lenguaje literario, el estudiante se verá desposeído de cualquier herramienta para abordar las obras más elementales, y, por lo tanto, le será imposible disfrutar de las mismas.

Literatura, sociología, filosofía y antropología.

Dentro del ámbito de las ciencias sociales, se nos ofrece la posibilidad de estudiar la aportación de esta disciplina desde la perspectiva única de la sociolingüística o bien desde lo que concierne a la sociología de la educación. Aquí es pertinente tener en cuenta ambos factores, ya que nos obsequia con un mayor abanico de posibilidades de aplicación. En cuanto a la sociología de la educación, ésta tiene como objeto el estudio de las relaciones educativas. Así, aporta una base conceptual

en lo que respecta a los sistemas sociales dentro de las instituciones educativas, dentro de las aulas, la interacción que se produce entre profesorado y alumnado o la propia relación entre alumnado.

No olvidemos que el hecho lingüístico va a estar siempre presente en las acciones de los principales agentes de socialización del individuo, es decir, familia, instituciones educativas y grupos de amigos. En esos espacios la comunicación es un hecho fundamental y por ello el estudio de los citados agentes se convierte en una aportación de muy alto valor para el posterior diseño de estrategias que mejoren las destrezas lingüísticas y literarias de las personas. Sabemos que Durkheim (1991) resalta el carácter social de la educación, denominándola hecho social, al igual que hacía Saussure con el lenguaje, con lo cual sería tarea muy sencilla para nosotros el establecer una analogía y concluir la correspondencia lenguaje- educación, pero preferimos constituir un triángulo de actuación formado por el lenguaje la sociedad y la educación.

En los referidos condicionamientos hallamos una serie de factores sociales que incluyen diferentes sistemas de organización política, económica, social y geográfica de una comunidad, y de la misma forma por una serie de factores individuales que tienen repercusiones sobre la organización social en general, como puede ser la edad, el sexo, el nivel de educación, los aspectos históricos o la situación inmediata que rodea a la interacción. La naturaleza de las situaciones sociales a las cuales se enfrenta el individuo, va a condicionar sobremanera el desarrollo intelectual, lingüístico, social y cognitivo de las personas.

La sintaxis de una persona que utilice un código restringido será mucho menos perfecta que la de uso de un código elaborado; de igual modo, esa persona que domina un código elaborado podrá realizar enunciaciones con contenido más abstracto, es decir, desligadas del contexto, de las que pueda hacer una persona que no tenga acceso a ese tipo de código. Con respecto a la dimensión sociolingüística, redundo en lo que acabamos de expresar, ya que el código restringido se asociará a un modelo de expresión grupal, unida a una determinada población social, mientras que su opuesto permitirá su expresión de naturaleza individual, es decir, elaborada por la persona.

Por último, está claro que psicolingüísticamente hablando, la persona que hace uso del código elaborado tiene mucha facilidad para expresarse de manera simbólica o para razonar abstractamente, mientras que la persona que mantiene el uso de un código restringido encuentra como problema lo predecible en que se convierte su lenguaje o la aparición de razonamientos de tipo concreto. Por tanto, parece que la diferencia entre ambos tipos de códigos es notoria y evidente, y desde el área de la enseñanza de la lengua y la literatura deberíamos propugnar un alcance de todas las personas del código elaborado, ya que permitirá un mejor desarrollo intelectual y afectivo-social de la persona.

Hemos apreciado pues, que tanto la sociología de la educación como la sociolingüística realizan su aportación a nuestra área de conocimiento, y no podemos estar al margen de los avances que se puedan realizar en ambas materias.

Nos resta hablar de la antropología y de su aportación a la conformación científica de la enseñanza de la lengua y la literatura. La importancia que esta disciplina puede tener a la hora de configurar modelos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje puede basarse bien en la evolución histórica del ser humano y en lo más abstracto de sus actuaciones o bien en la comparación que se establece desde la antropología social y cultural entre las distintas sociedades que conforman el planeta, es decir, su evolución, desarrollo, situación actual y la prospectiva que puedan tener. Es posible realizar una unión de lo mencionado con la sociolingüística, ya que ambos estudios nos van a proveer de una muy valiosa información a la hora de diseñar estructuras y estrategias que pueden ayudar a la adquisición y perfeccionamiento de la lengua y la literatura como parte de las personas.

Literatura y filología.

Podemos decir que entendemos por filología el estudio de una lengua basándose en los textos y documentos que nos la hacen conocer. El despliegue que se incluye en los estudios filológicos es amplio, comenzando por el análisis de la lengua, la aproximación a la lingüística, el paso por la gramática histórica, el análisis del discurso, modelos de comunicación, teoría de la información, la historia de la literatura y la diversificación de literaturas. De igual modo, la filología atiende a los estudios pormenorizados de los más importantes géneros literarios. Así, se trata exhaustivamente la poesía, la narrativa y también el teatro. Todo ese tratamiento se produce desde lo conceptual hasta la matización que supone el segmentar el estudio de distintas épocas. Podemos apreciar que, en su gran mayoría, son los aspectos que se deben de tratar dentro del área de lengua y literatura pero, pese a ser el núcleo argumentativo, se ha demostrado que conocer las estructuras gramaticales y desarrollar perfectamente un cuadro cronológico de la literatura universal no es suficiente para poder desenvolverse en el aula de que el alumnado aprende.

Con ayuda de los estudios filológicos, podemos comprender las raíces de nuestro planteamiento funcional y comunicativo de la enseñanza de la lengua.

Además, de lo que venimos reseñando debemos advertir que gracias a la aportación y al estudio de la filología comprendemos mejor el desarrollo y la adquisición de las habilidades lingüísticas básicas, hablar, escuchar, leer y escribir.

Con respecto a la literatura, tenemos que decir que la historia de la literatura es necesario conocerla para situar la obra en su contexto y el análisis de las obras literarias desde una perspectiva de investigación filológica va a ser importante y lo debemos incorporar a la didáctica de la lengua y la literatura por nosotros propugnada, pero también somos de la opinión de que la lectura de obras literarias debe tener un vínculo efectivo con la persona, ya que si no, no alcanzan una clara significación en sus actuaciones intelectuales.

Por tanto, el acceso a la literatura también conllevará una actuación didáctica en lo que respecta a la sugerencia de temática y a la creación de los lazos afectivos con las distintas obras literarias para que la persona se pueda aproximar a las mismas. Se trata de hacer funcional las clásicas lecciones sobre la literatura, no queremos depositar en las mentes de las personas saberes inertes sino que queremos que exista una coherencia de los mismos.

Literatura y psicología.

Por algún tiempo en la enseñanza de la lengua y la literatura, no se creía necesaria la aportación psicológica ya que el conductismo era la cuestión dominante en la enseñanza de la lengua y la literatura.

Desde nuestra concepción del lenguaje como hecho social y eje vertebrador de las acciones humanas debemos de optar por una visión cognitivo-humanista de lo psicológico.

Parece evidente que si queremos llevar a cabo una correcta y efectiva educación lingüística y literaria con la persona, tenemos que tener muy presentes procesos de índole psicológica que se insertan en el aprendizaje de la lengua y la literatura. No podemos pasar por alto que nuestro pensamiento es una compleja máquina en la cual intervienen elementos como la memoria, la percepción, la atención o la motivación (Davidoff, 1995). Está claro que es un aspecto tan poco homogéneo como es el tratamiento del lenguaje, debemos manejar las condiciones mentales de la persona con la finalidad de diseñar estrategias adecuadas para la enseñanza de la lengua y la literatura. Si optamos por no restringir la educación lingüística y literaria a actuaciones de corte conductista centradas en la conexión frontal entre las personas donde la multidireccionalidad de la comunicación sea algo que quede en entredicho, obviamente deberíamos dar prioridad a la comunicación fluída en el aula. Dentro de la misma, en lo que concierne a los contenidos, nuestro gran objetivo debe ser el conectar conocimientos previos con actuales y con los venideros, construyendo de ese modo aprendizajes funcionales y significativos que puedan ser utilizados en todo momento por las personas que están en proceso de formación (Carretero, 1993).

Teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo que tenga o vaya a tener el alumnado, hay factores educativos que deben variar, la selección de escenarios y la organización de actividades, así como los intercambios multidireccionales deben ser algunas de las claves de un enfoque cognitivo-humanista de la enseñanza (Coll, 1999). Si estamos hablando de interacción entre las personas y de concepción de los acontecimientos sociales como elementos que poseen una significación simbólica no podemos pasar por alto el hecho de distinguir que el aprendizaje es individual y el trabajo puede realizarse en grupo. Es pertinente aclarar que la vivencia de la obra literaria es personal, individual, aunque puede ser manifestada y contrastada con la de otro(s).

El debate se establece en cuál de las dos modalidades es más efectiva a la hora de la formación de las personas. Hemos de indicar que son distintas y que no tienen por qué ser excluyentes; y decimos esto porque somos conscientes de que el aprendizaje de tipo individual no va a poder ser eliminado y es necesario para la consolidación de conocimientos, pero sí que añadimos que el trabajo cooperativo facilita la realización de las tareas, además de enriquecer la vertiente más humana de la formación de las personas. Es más, haciendo un adecuado uso del mismo se deben ver potenciados los aspectos comunicativos (Lobato, 1998).

Estos son algunos de los aspectos que debemos destacar de la aportación psicológica a la enseñanza de la lengua y la literatura, pero no podemos olvidar la explicación que esta disciplina nos proporciona acerca del aprendizaje de la lectoescritura por parte de las personas; también podemos obviar áreas de la psicología que nos remiten a factores altamente relacionados con la comunicación y el lenguaje como pueden ser la psicología social o, de igual modo, la psicología de la personalidad, donde el estudio de la interacción de la persona en entornos sociales o grupales en la primera, o el análisis de los rasgos de personalidad por parte de la segunda son buenos ejemplos de aportación a nuestra área de conocimiento. De igual modo, a la hora de estudiar el desarrollo de la evolución en la adquisición del lenguaje debemos pensar en la psicología evolutiva que nos marca las etapas del desarrollo por las cuales va transitando la persona.

A manera de conclusión.

El área de la didáctica de la lengua y la literatura es un área joven, que se encuentra en fase de definición y, a la vez, de redefinición, en un peculiar proceso de construcción que se apoya en la propia revisión crítica y en la integración de aportaciones de diversas disciplinas, en la fijación de sus límites y en la búsqueda de un espacio autónomo donde ubicar su funcionalidad y la definición de sus enfoques y metodologías específicas.

La enseñanza de la literatura está circunscrita en un enfoque humanista, la misma denominación del enfoque nos presenta su dimensión educativa. Se trata de un enfoque abierto y perceptivo.

La educación bajo este enfoque, abarca a todo el sujeto como persona con todas las dimensiones propias de su condición y personalidad. Es la persona, como sujeto ontológico, la que se realiza en la relación con las otras (sociedad), en más relaciones interpersonales, dinámicas y de diálogo.

Este enfoque de la didáctica de la literatura tiene presente las aportaciones de otras ciencias, como la psicología, la sociología y la antropología y tiene como principio básico el desarrollo de la persona abarcando los aspectos: psicomotor, afectivo y cognitivo.

Los fundamentos y presupuestos en los que se basa están en la personalización del currículum, del proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y constructivo, y

de la metodología integrada, y todo ello bajo una concepción activa de la naturaleza humana.

La idea de esta parte de nuestra investigación sobre la enseñanza de la literatura es dejar dibujado desde el inicio el marco conceptual en el que nos moveremos.

Los problemas centrales de la enseñanza de la literatura (didáctica de la literatura o metodología de la enseñanza de la literatura) atraviesan las siguientes vertientes interrelacionadas:

Dimensión epistemológica, que está referida a las estructuras conceptuales, lógicas y metodológicas de la disciplina (la literatura).

- Especificidad de los contenidos: el discurso literario como diferente de la ciencia, la filosofía, la historia, etc.
- Relación literatura-realidad o literatura-lenguaje-realidad (la obra literaria instauro en el lenguaje un universo de ficción, pero remite a algo externo a ella misma, etc.)
- La obra literaria en el proceso de producción se liga a una tradición (cultural, lingüística y literaria) y remite a un proyecto estético-literario (del autor).
- ¿La literatura es una vía distinta al conocimiento?, ¿Cómo opera, cuáles son sus características?
- La obra literaria en el proceso de recepción (lo que tocaría al alumno y al maestro) sintetiza o integra tres esferas:
 - 1) cultural, lingüística y tradición literaria,
 - 2) proyecto estético-literario y forma en que las estructuras y los hechos de la realidad son vividos, percibidos y recreados por el autor y
 - 3) vivencias, marcos de referencia y forma en que las estructuras y los hechos de la realidad son vividos y percibidos por el receptor (lector-alumno).
- Relación literatura-lenguaje
- El discurso literario como expresión estética (o artística).
- Visión indisoluble de forma y contenido, texto y mensaje, etc.
- Características del discurso literario. Por ejemplo, simbolismo, alegoría, metáfora contra nitidez que se desea en el discurso científico.
- Información de usos lingüísticos coloquiales y regionales, etc., aquí la clave es dilucidar la manera en que el discurso literario pone en juego una serie de recursos y acervos para producir efectos estéticos e ideológicos determinados.

Dimensión psicopedagógica, es la manera en que el alumno aprende, nociones como: aprendizaje centrado en los procesos, aprendizaje significativo, enfoques integradores (holistas); qué y cómo aprende: conocimientos teóricos (el saber hacer, habilidades, actitudes, escenarios o contextos, recursos didácticos y evaluación).

3.6. El enfoque sociocrítico

Para hablar de esta concepción docente e investigadora tenemos que retomar la idea que rodea a todo estudio realizado en ciencias sociales, es decir, la problemática que surge al querer estudiar un aspecto tan específicamente humano como es el lenguaje. Como característica únicamente nuestra, se muestra muy unido a todas las actuaciones que realizamos a lo largo del día. Podríamos decir, pues, que estudiar el lenguaje es estudiar al ser humano; y nos encontramos con un serio problema metodológico al estudiar a la persona que es a la vez investigadora e investigada.

El hecho de la transición hacia un modelo crítico de enseñanza y de actuación en la sociedad se debe considerar como un reto a alcanzar y no como una conquista a perfeccionar (Giroux, 1999). Como ya se ha expresado, sólo una enseñanza de tipo contextualizado tiene sentido, y ¿cómo vamos a contextualizar con la ausencia de un uso adecuado de lenguaje en pos de la comunicación?. La cuestión es complicada, hay que ser conscientes de que el lenguaje es, ha sido y será una poderosa arma cargada de gran significación y poder de transformación, pero si se opta por soterrarla el cambio no será posible, consolidándose de esta manera unas estructuras rígidas y predecibles que nos aproximarán a una sociedad de tipo automatizado.

Debemos optar por un enfoque sociocrítico a la hora de aproximarnos al conocimiento de las cosas o a la hora de enseñar en razón de varias cuestiones. Oliva, 1996 nos proporciona algunas de ellas. En primer lugar, nos indica que el ser humano por su condición social, inserto en una cultura por él creada, va avanzando a través de la misma mediante actuaciones transformadoras y creativas.

El lenguaje como herramienta cultural está siempre en nuestro devenir y es algo que no se puede pasar por alto. Otro factor importante unido al anterior es que el conocimiento es intrínsecamente cultural, por lo que debemos contextualizar las situaciones; la abstracción total y la despersonalización es un error, ya que de igual manera restaría el carácter humano relacionado con los acontecimientos. Por último hay que volver a insistir en las acciones culturales y sociales en sí mismas implican diálogo, lo cual nos vuelve a remitir a la comunicación humana como elemento de partida de las construcciones y desarrollos sociales. Con estos parámetros, hallamos razones argumentales fuertes para tener que repensar la recuperación de la palabra y, por ende, del discurso, como motores sociales de las actividades de las personas.

Así, nos adheriremos a la llamada didáctica crítica definida como una ciencia teórico-práctica que orienta la acción reconstructiva del conocimiento en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una realidad emancipadora (Rodríguez, 1997). Como vemos, en ésta definición se contemplan casi todos los aspectos como distintivos de una orientación crítica de la enseñanza y de concebir las actuaciones

sociales por parte de las personas. Destacamos tres términos por encima del resto, los cuales son: *comunicación, reconstrucción y contextualización*.

Unido a tal concepto yace el de reconstrucción. Como bien hemos apuntado en nuestro acceso al conocimiento de las cosas no vamos creando, reconstruyendo; observamos y entendemos las cosas y, con posterioridad, las ubicamos en nuestro universo intelectual, dándoles la forma que nuestro bagaje de expresiones les confiere al envolverlas. Por último, tras todo lo dicho sobre la comunicación recordemos aquí la importancia de la comunicación en nuestra sociedad y cómo nos es imposible imaginar un entramado social carente de espectos lingüístico-comunicativos.

3.7. Una didáctica crítica

La pedagogía es la disciplina que se ocupa de estudiar los procesos educativos como si fuese una ciencia y la didáctica es la concreción última de este acto educacional; la debemos equiparar a un arte, el arte de enseñar.

El alumnado memorizaba las estructuras para luego repetir las en pruebas teóricas que no medían la real progresión de los alumnos, sino que servían para dar constancia de que la labor formal había sido cumplida. Ahora bien, debemos ser conscientes de que todo ello no crea personas capaces de articular discursos lingüísticos y literarios cohesionados y coherentes. El objetivo último que desde la didáctica de la lengua y la literatura nos tenemos que fijar es el de no quedarse en el mero entrenamiento y adiestramiento de personas; creemos que si hemos sido dotados de un intelecto es para algo y, de igual manera, si se nos ha provisto de una competencia lingüística que debe ser progresivamente desarrollada y perfeccionada para, con posterioridad, convertirse en competencia de tipo comunicativo, debemos hacerlo. Esto no podemos llevarlo a cabo desde los diseños tradicionales basados en la enseñanza frontal, con una comunicación de tipo unidireccional y que como referente más inmediato tuviese a la memoria.

3.8. La colisión con la sociedad globalizadora

Desde el modelo que defendemos ya hemos indicado que propugnamos la formación de personas autónomas y con capacidad crítica de pensamiento, y el único medio para lograr este objetivo es el fomentar la comunicación entre las personas, logrando un auge social del lenguaje y confiriéndole la importancia vital que posee.

Hay que hacer comprender a las personas que un uso enriquecedor del lenguaje (en cualquiera de las distintas manifestaciones del mismo) es altamente positivo para el desarrollo de su pensamiento y de su formación integral.

La propuesta basada en la recuperación de la comunicación entre personas es ambiciosa, pero pasa anteriormente, procesual y posteriormente por concienciar sobre la importancia del lenguaje en nuestras vidas.

Como vistas a estos primeros pasos del siglo XXI tenemos que procurar conferir un carácter funcional y comunicativo a esta disciplina con la finalidad última de concienciar a las personas sobre la importancia de la lengua y de la literatura en sus vidas y con el objetivo de analizar, a través de la comunicación, la realidad tanto social como escolar (Mendoza y López, 2000).

4. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES EDUCATIVAS RELATIVAS A LA FORMACIÓN DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.

4.1. Introducción.

Desde su fundación, la Universidad de Sonora ha carecido de programas institucionales de estudios de egresados de la carrera de Literaturas Hispánicas. Hoy sabemos que en los últimos años se han realizado algunos estudios,. Estos se hicieron de manera aislada con diferentes metodologías y diversos énfasis, algunos sobre el mercado de trabajo y otros enfocados al desarrollo curricular, de los cuales hemos tenido conocimiento esporádico.

Con el estudio de egresados que realizamos se buscó conocer la trayectoria educativa y laboral, así como las exigencias del mercado de trabajo y la satisfacción de los egresados con la institución y la carrera cursada, con el propósito de disponer de una herramienta básica para la generación de propuestas encaminadas a reestructurar los planes de estudio y mejorar la calidad de los servicios educativos que ofrece la licenciatura en literaturas hispánicas de la universidad.

Además, se pretendió que este estudio que presentamos fuese un instrumento que apoyara la evaluación de los programas educativos, al proporcionar indicadores de calidad para medir sus resultados y contribuir con ello a la rendición de cuentas a la sociedad. También se buscó que sirviera de insumo para comparar el desempeño de los egresados de la carrera de literaturas hispánicas de la Universidad de Sonora con los de otras universidades del país.

Este diagnóstico de necesidades educativas nos permitió confirmar que los egresados de la licenciatura en literaturas hispánicas, que se dedicaban a la enseñanza de la literatura, consideraban que recibieron una escasa preparación en conocimientos relacionados con la didáctica de la literatura.

Ante estos resultados, el modelo general de la innovación propuesto inicialmente se ha precisado, ya que hemos confirmado que se sustentará en el paradigma de aprendizaje que acaba con la posición privilegiada de la lección y en su lugar hace honor a cualquier aproximación o estrategia que sirva mejor para procurar que cada estudiante en particular, aprenda conocimientos y habilidades particulares.

En otras palabras, el paradigma de aprendizaje visualizará a la institución y al docente mismo como una persona que aprende.

Por lo tanto, nuestro proyecto: *“Formación Profesional para la Enseñanza de la Literatura en el Nivel Medio Superior y Superior del Estado de Sonora”* se va a

adherir a una orientación integradora o estratégica, en la que se concibe a la innovación como gestión y solución de problemas.

Una vez precisada nuestra investigación constará de las siguientes fases generales: fase inicial, caracterización general del modelo de diseño didáctico; luego vendrán las fases del modelo, de ahí se pasa a las fases del diseño didáctico para después trabajar con la elaboración de fundamentación y lineamientos curriculares, pasando luego a la formulación de objetivos y esbozo de contenidos, para, por último, ver la organización y desglose de contenidos y formulación de objetivos particulares.

A continuación se presentan los resultados que consideramos más relevantes y significativos del estudio de 30 egresados de la Licenciatura de Literaturas Hispánicas de la Universidad de Sonora, en el cual se consideró a todos los egresados entre el semestre 1999-1 y el 2001-1 que estuvieran impartiendo clases. El cuestionario se aplicó durante los meses de noviembre y diciembre de 2001.

Con el fin de verificar mejor las variables dividimos el cuestionario en cuatro grandes apartados: el primero nos da razón de los datos generales o sociodemográficos; el segundo aborda a los docentes con preguntas en dónde podamos corroborar su actitud, sus habilidades o destrezas y su experiencia en la enseñanza de la literatura; el tercer gran apartado está dedicado a los alumnos, ahí las preguntas están referidas a la actitud y a las habilidades y destrezas que poseen para aprender literatura; mientras que el cuarto está destinado a las necesidades de la práctica docente del egresado de letras.

4.2. Rasgos generales de los egresados que enseñan literatura.

Titulación.

El índice de titulación fue de 25%, mientras que el 75% no habían presentado su examen profesional para la obtención de grado.

Otros estudios realizados.

Sólo una persona declaró haberse titulado en el doctorado, otro es pasante de doctorado, seis están titulados de maestría, dos pasantes de maestría; mientras que once están titulados de licenciatura y nueve no se han titulado de la licenciatura.

Tipo de empresa en que laboran.

El 88% de los encuestados enseñan literatura en escuelas preparatorias públicas, mientras que 4% se dedican a la enseñanza de la literatura en escuelas preparatorias privadas, y 8 % trabaja tanto en escuelas pública como en privadas de nivel preparatoria.

4.3. Aspectos docentes.

¿Cómo considera que es su disposición como maestro hacía la enseñanza de la literatura?

El 48% la calificó como buena, mientras que 36% afirmó que muy buena, 8% como excelente y otro 8% como regular; ningún encuestado consideró que su disposición hacía la enseñanza de la literatura fuera mala.

Durante el desarrollo del curso. ¿Resolvió las dudas que se le presentaron con los alumnos?

El 72% de los maestros encuestados afirmó que si resolvieron dudas de los alumnos, el 24% contestó que eventualmente, mientras que un 4% dijo que no resolvió dudas.

Explicó la relación de la literatura con otras asignaturas del plan de estudios de los preparatorianos.

El 48% aseguró que sí, 36% dice que tan solo enunció las materias relacionadas y un 16% contesto que no explicó la relación de la literatura con otras asignaturas.

¿Se explicó la aportación de la literatura al perfil de egreso?

El 52% de los maestros enunciaron los objetivos generales pero no los vincularon con el perfil de egreso, mientras que un 32% sí lo hizo y el 16% no explicó la relación de la literatura con el perfil de egreso.

¿Cómo maestro, establece un ambiente de confianza que permita el intercambio de ideas entre el profesor y el alumno?

El 76% contestó que siempre establece un ambiente de confianza, mientras que el 24% aceptó que ocasionalmente lo hace.

¿A lo largo del curso, es accesible y permite que se acerquen los alumnos a consultar dudas y hacer comentarios, durante o después de clase?

El 88% de los maestros contestaron que son accesibles y permiten que sus alumnos aclaren dudas durante y después de la clase, mientras que el 12% lo hacen ocasionalmente.

¿Entrega el programa de la materia al inicio del curso?

El 88% aceptó que si hace la entrega del programa de manera completa, mientras que el 12% afirmó que no lo hace.

¿Presenta , oportunamente, los criterios e instrumentos que se utilizaron para evaluar a los alumnos, tales como: puntualidad, participación, tareas, exámenes y trabajos de investigación?

El 96% de los maestros encuestados contestaron que sí presentan de manera oportuna los criterios de evaluación y el 4% no los presentó oportunamente.

¿Considera que los recursos didácticos utilizados facilitaron el aprendizaje de los temas del curso?

El 56% de los encuestados afirmaron que sólo en algunos casos, mientras que el 32% de los maestros que enseñan literatura los recursos didácticos sí facilitaron el aprendizaje y el 12% nunca utilizaron los recursos didácticos.

¿Presenta el plan de trabajo que se desarrollará durante el curso, asegurándose de que los alumnos lo comprendan?

El 80% de los maestros encuestados asegura que sí presenta un plan de trabajo, mientras que 20% sólo presentó el plan de trabajo, pero no se aseguró de su comprensión.

¿Cómo considera que es su desempeño como profesor, en cuanto al aprendizaje de sus alumnos?

El 44% se considera buen maestro enseñando literatura, 32% contestó que es muy bueno; 24% se percibe como un maestro aceptable; mientras que ninguno aceptó ser excelente ni un maestro deficiente.

En este segundo apartado dedicado a los aspectos docentes podemos resaltar los siguientes resultados:

La edad de los egresados de Literaturas Hispánicas oscila entre los 25 y 44 años, con una media aproximada de 29 años. El 70% corresponde a menores de 30 años y el 30% a mayores de 30 años.

El 44% de los maestros que se dedican a la enseñanza de la literatura se calificaron como buenos, el 32% como muy buenos en la enseñanza de su disciplina y el 24% como aceptables.

4.4. El desempeño de los alumnos.

¿Cómo considera que es la actitud del alumno hacia la literatura?

El 44% de los maestros encuestados contestó que es una actitud aceptable, el 32% afirmó que es insuficiente, mientras que el 24% consideró que es una buena actitud.

Es pertinente anotar que cuando esta misma pregunta se le hizo a los maestros para que evaluaran su actitud hacia la enseñanza de la literatura 48% se calificó como buena, 36% como muy buena actitud, 8% como excelente, mientras que 8% como regular en su actitud para enseñar literatura. Como podemos ver el maestro es más benévolo para calificarse que para calificar a los alumnos.

¿El alumno se acerca para que usted le recomiende otras lecturas, en donde pueda ampliar lo visto en clase?

El 80% afirmó que ocasionalmente, 16% nunca se acerca y solamente 4% siempre se acerca a que le recomienden otras lecturas extra clase.

¿Considera que el comportamiento del alumno en clase es esencial para la enseñanza de la literatura?

El 56% considera que siempre es esencial el comportamiento, mientras que 44% afirma que puede no serlo.

¿Los alumnos hablan con claridad y cordialidad, usan lenguaje apropiado al expresarse?

El 44% a veces hablan con claridad y cordialidad al expresarse, 40% casi siempre, mientras que 12% casi nunca se expresa con claridad y 4% nunca lo hace.

¿Cómo considera que es la actitud del alumno hacia la investigación?

El 64% de los maestros considera que es insuficiente, 28% que es aceptable, mientras que 8% afirma que es buena, pero nadie contestó que fuera muy buena ni que fuera excelente.

¿Cómo considera que es la habilidad del alumno hacia la lectura?

El 64% de los maestros considera que la habilidad de los alumnos hacia la lectura es deficiente, 28% afirma que es aceptable, mientras que 4% acepta que es buena, otro 4% que muy buena y nadie mencionó que fuera excelente. Es pertinente recordar que en la enseñanza de la literatura se encuentran implícitos actitudes y valores.

¿Cómo considera que es la destreza del alumno para expresarse por escrito?

El 84% calificó la destreza de los alumnos para expresarse por escrito como insuficiente, el 16% aseguró que es aceptable, mientras que nadie la calificó como buena, muy buena ni excelente.

A manera de conclusión de este apartado es adecuado subrayar que para la enseñanza de la literatura es necesario que los alumnos manejen la comprensión de la lectura que abarca: análisis, síntesis y crítica de escritos diversos, así como tener conocimiento de la estructuración, organización y tener claridad en la redacción de diversos escritos; sobre la corrección de estilo y pedir asesoría en la estructuración de textos; conocer sobre estructuración y redacción sobre tipos específicos de escritos: descripción, narración, reseña, crónica e informe académico.

Como pudimos observar en este apartado, las habilidades que anteriormente mencionamos corresponden al manejo de la lengua, relacionadas principalmente con lectura y redacción.

Varios de los maestros encuestados coincidieron en opinar que las actitudes y los valores no los formaba exactamente el plan de estudios, pero coincidieron que en la enseñanza de la literatura están implícitos las actitudes y los valores.

Lo anterior nos remite indudablemente a la categoría de currículum oculto, que permite abordar esos aspectos no explícitos del currículum formal (Cassarini, 1993, p.27).

4.5. Necesidades de la práctica del docente egresado de literatura.

En esta parte de la encuesta se presentó a los encuestados cinco preguntas que agrupan conocimientos, habilidades y actitudes que se supone están involucrados en el plan de estudios de la carrera y se pidió a los egresados que priorizarán la frecuencia con que los aplican en su trabajo.

¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan los docentes en la enseñanza de la literatura?

En el primer lugar con 92% aparecen los cuestionamientos de la formación didáctica, mientras que el resto queda repartido en 4% para la formación práctica y el otro 4% para la formación metodológica.

En segundo lugar aparecen los cuestionamientos de la formación práctica con 48%, luego aparece la formación metodológica con 36%, la formación didáctica con 8% y la relación teoría-práctica con otro 8%.

En tercer lugar anotaron los cuestionamientos de la formación metodológica en 40%, luego con 28% aparece la falta de formación en la elaboración de materiales, la formación práctica aparece en 24% y la relación teoría-práctica tiene 8%.

En cuarto lugar de la priorización que hicieron los encuestados está con 60% la insuficiente relación teoría-práctica, luego con 24% está la formación práctica y la formación metodológica tiene 16%.

En quinto lugar tenemos con 72% la falta en la elaboración de materiales, con un 24% a formación en la elaboración de materiales y con un 4% aparece la formación metodológica.

La opinión de los egresados en relación con la formación didáctica está determinada por su desempeño laboral como maestros, por lo que podemos deducir que a partir de la experiencia docente consideraron la formación general que se les brinda durante la carrera.

Las dificultades en el ejercicio profesional de los egresados de letras fueron: formación didáctica, formación práctica, formación metodológica, formación en la relación teoría-práctica y la formación en la elaboración de materiales.

Estos resultados refuerzan el planteamiento del problema de nuestra propuesta de innovación en donde establecimos la necesidad de hacer cambios en el fondo y la forma de cómo se ha venido enseñando la literatura.

Estamos corroborando que los programas de las materias didácticas, del plan de estudios de la carrera de letras, deben actualizarse en sus contenidos para ajustarlos a los problemas y necesidades que enfrenta en su práctica docente el egresado.

Observamos que es necesario determinar las funciones, actividades y acciones que realizan los egresados de la carrera en su práctica profesional, con el fin de reforzar la fundamentación de una propuesta de rediseño curricular de la carrera de Literaturas Hispánicas de la Universidad de Sonora.

Después de analizar este diagnóstico corroboramos la necesidad de un diseño de una propuesta innovadora para la didáctica de la literatura, con el fin de contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura a nivel medio superior y superior de la educación en el estado de Sonora.

¿Ha propuesto solución a la problemática de la enseñanza de la literatura?

El 52% de los encuestados afirmó que ocasionalmente, 24% dijo que siempre, mientras que 24% contestó que nunca.

¿Considera que sus propuestas han dado resultado?

El 80% contestó que ocasionalmente sus propuestas han dado resultado, 12% que nunca, mientras que 8% afirmó que siempre han dado resultado.

4.6. Conclusiones

A continuación las principales conclusiones que pueden retroalimentar el rediseño curricular de la licenciatura en Literaturas Hispánicas que actualmente se imparte en la Universidad de Sonora.

- En relación a los aspectos sociodemográficos es pertinente resaltar que la edad de los egresados que están ejerciendo el magisterio oscila entre 25 y 44 años.
- Además, existe un marcado predominio femenino 75% dedicado a la enseñanza de la literatura en las escuelas preparatorias de nuestro estado.
- El índice de titulación fue de un 84%, mientras que un 16% de los maestros encuestados no habían presentando su examen profesional para la obtención de grado.
- En relación a los aspectos docentes, los maestros que contestaron el cuestionario se calificaron como buenos maestros en un 48% y un 36% como muy buenos, mientras que ninguno se consideró como excelente ni como mal maestro.
- Los egresados consideran buena la preparación que recibieron en materia de conocimientos relacionados con el dominio del lenguaje y con el fenómeno literario en general, pero consideraron una preparación escasa en conocimientos relacionados con al didáctica de la literatura.
- En cuanto a la aplicación de sus conocimientos adquiridos en la carrera, destacaron los relacionados a la lengua (Español) y los relativos a las literaturas hispánicas.
- De una manera insistente es necesario puntualizar la queja casi unánime sobre la falta de habilidades de los alumnos de preparatoria en el uso del lenguaje escrito (análisis, resumen de textos, redacción y corrección de escritos).
- En relación a las habilidades los encuestados manifestaron la falta de una sólida formación didáctica literaria que abarque aspectos como: formación didáctica, metodológica, relación teoría-práctica y formación en la elaboración de materiales.

- Como conclusión final podemos afirmar que existe una clara necesidad, en la Carrera de Literaturas Hispánicas de la Universidad de Sonora, de rediseñar una propuesta innovadora para la enseñanza de la literatura, que podría establecer un vínculo más estrecho entre el plan de estudios y las instituciones en donde se está enseñando la literatura, lo cual redundaría en una mejor labor docente y una mayor satisfacción a nivel personal.

Además, en los resultados que arroja el estudio de egresados de la licenciatura en literaturas hispánicas se destaca el hecho de que un porcentaje mínimo de egresados se encuentra desempleado; además, la mayoría de los egresados empleados lo hace en actividades desarrolladas con su profesión.

Los egresados en literaturas hispánicas hacen énfasis en la necesidad de extender la enseñanza de gramática, redacción y didáctica, ya que éstas son las principales herramientas de su vida profesional.

5. FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR DEL ESTADO DE SONORA.

5.1. ¿Para qué la formación profesional para la enseñanza de la literatura, en el nivel medio superior y superior del estado de Sonora?.

Las implicaciones y la pertinencia de este trabajo puede ser establecida en torno a varios aspectos.

Primero, tomando en cuenta que la “actividad de los académicos en las universidades está concentrada en su papel como docentes”. (Graff. 1979, citado en Estévez, 1999).

Con la elaboración de un modelo metodológico para la planificación de la enseñanza de la literatura en el que se incorporen los descubrimientos más recientes en el campo de la didáctica, se busca contribuir al mejoramiento de los procesos y los resultados de la práctica de la enseñanza de la literatura en las aulas de nivel medio superior y en las universitarias y, con ello, llenar el vacío existente en este aspecto del desarrollo profesional de los académicos de las instituciones de educación superior.

Segundo, este modelo puede ser utilizado en las universidades y en los colegios de bachilleres en sus dos planos: como un modelo teórico que aporte elementos conceptuales para la comprensión del problema del diseño instruccional y como un modelo operativo que puede ayudar al docente a realizar sus actividades de planificación de la enseñanza.

Tercero, este trabajo puede contribuir a crear un marco de referencia para el desarrollo del conocimiento sobre planificación de la enseñanza de la literatura con enfoque cognitivo de las disciplinas académicas en el nivel superior de la enseñanza; la aplicación de este modelo puede ser objeto de investigaciones evaluativas que aporten conocimientos sobre su utilidad y validez.

5.2. Definición del problema.

¿Es suficiente lo que ofrecen las instituciones de educación superior en Sonora en materia de la enseñanza de la literatura o serán necesarios cambios para garantizar el aprendizaje?

¿Cómo está preparado el plan de estudios de la carrera de Literaturas Hispánicas para los requerimientos de la globalización?

5.3. Objetivo general.

Después del diagnóstico de la disciplina, basado en un análisis documental, podemos deducir que el objetivo general de nuestro proyecto se debe ajustar al diseño de una propuesta innovadora para la didáctica de la literatura, con el fin de contribuir al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de la literatura a nivel medio superior de la educación de nuestro estado.

5.4. Aspectos conceptuales del proyecto.

En nuestro trabajo de investigación titulado: *Formación Profesional para la Enseñanza de la Literatura en el Nivel Medio Superior y Superior del Estado de Sonora*, retomaremos aspectos de cada una de las perspectivas:

Por lo tanto nuestro proyecto se va adherir a una orientación integradora o estratégica, en la que se concibe a la innovación como gestión y solución de problemas.

De la perspectiva tecnológica retomaremos la pregunta cómo se realiza una investigación exitosa; del enfoque cultural nos servirá para saber quién y dónde se aplica la innovación para la enseñanza de la literatura.

Del enfoque sociopolítico retomaremos la pregunta qué es lo que hay que cambiar, por qué queremos ese cambio y no otro, y para qué necesitamos cambiar; mientras que el enfoque integrador o estratégico, propuesto por Saturnino de la Torre, en su libro "Innovación curricular, procesos, estrategias y evaluación", será el que nos ayude a integrar los diversos elementos de la innovación y nos aclare qué es lo que deseamos cambiar, quién, dónde y cómo debemos gestionar el cambio en la enseñanza de la literatura.

5.5. Caracterización general del modelo.

La investigación: "Formación Profesional para la Enseñanza de la Literatura, en el Nivel Medio Superior y Superior del Estado de Sonora" se sustentará en el paradigma de aprendizaje que acaba con la posición privilegiada de la lección y en su lugar hace honor a cualquier aproximación que sirva mejor para procurar que cada estudiante en particular, aprenda conocimientos particulares.

En otras palabras, se visualizará a la institución misma como un sujeto que aprende: continuamente aprende cómo producir más aprendizaje.

En el paradigma de aprendizaje los profesores queremos por sobre todas las cosas que nuestros estudiantes aprendan y tengan éxito.

En el paradigma de aprendizaje, la estructura clave que permite cambiar lo demás es un sistema que determina las especificaciones, para después evaluarlos a través de procesos externos a la enseñanza. Cuanto más aprendemos sobre los productos de aprendizaje, tanto más rápidamente cambiarán.

Nuestro modelo se sustenta en el paradigma en donde se toman en cuenta los procesos mentales en la enseñanza–aprendizaje mediante el diseño y el uso de estrategias como medios para lograr que el estudiante aprenda a aprender.

El modelo que utilizaremos se sustenta en aportaciones teóricas sobre el currículo, ya que nos permite ubicar el diseño didáctico en una visión integradora.

Esperamos que nuestro trabajo ayude de alguna manera a dar a la enseñanza de la literatura una mayor flexibilización y a la búsqueda de nuevos incentivos para que se desarrollen nuevas estructuras para el aprendizaje.

El desplazamiento hacia el paradigma de aprendizaje es muy lento, pero es un desplazamiento que terminará por imponerse y cambiará toda nuestra concepción sobre lo que es la enseñanza de la literatura y entonces veremos la necesidad de una innovación en todos los aspectos de la vida escolar.

5.6. Descripción del modelo.

Es pertinente aclarar que la fase inicial de nuestro proyecto de investigación nos dará el soporte teórico necesario para poder llegar a la implementación y por último a la evaluación de nuestro modelo general.

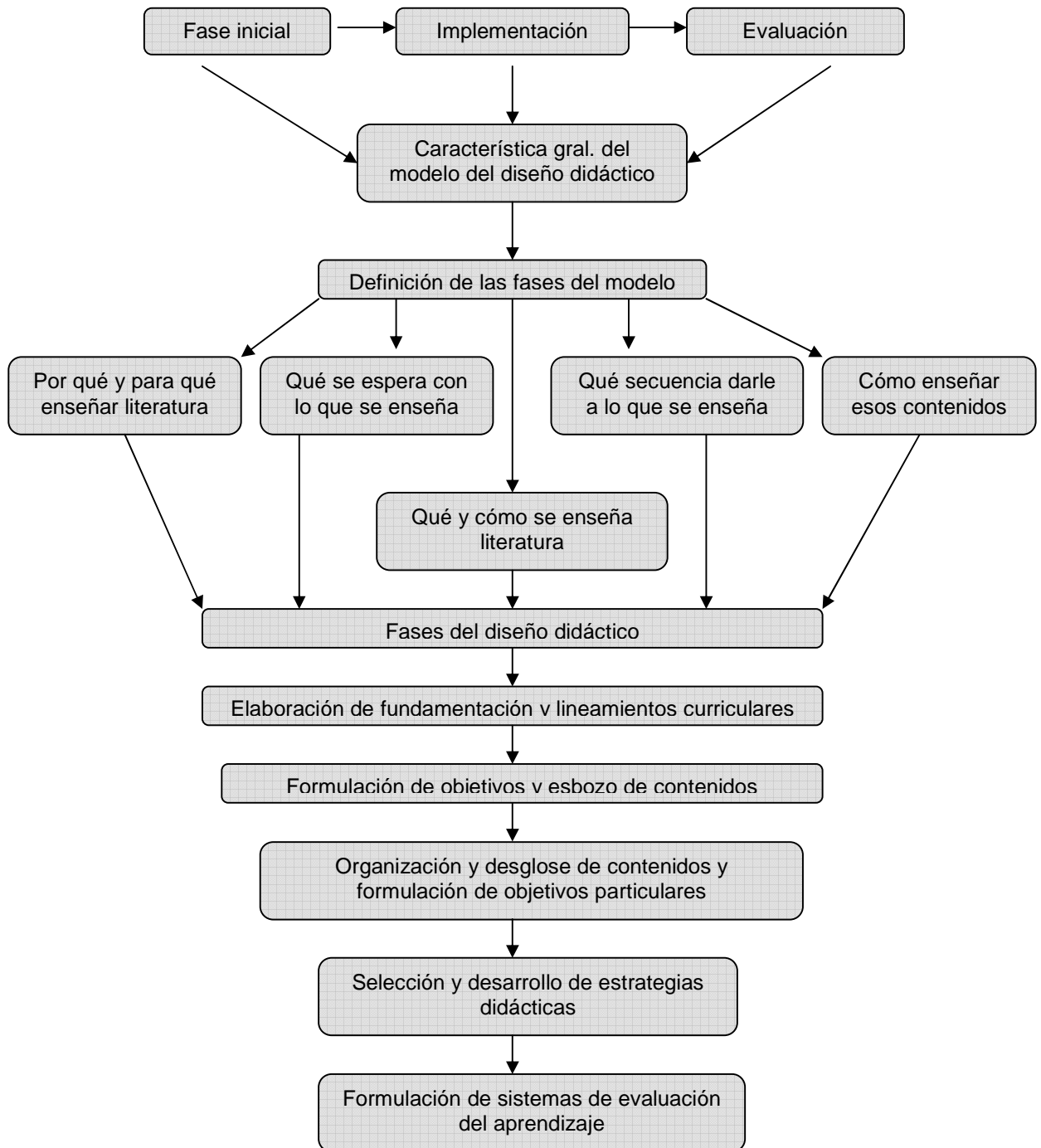
En esta ocasión se han propuesto algunas etapas que se deben trabajar de manera puntual, cada una de ellas necesita a la anterior para poder sustentarse y explicarse.

En cada una de éstas etapas se requiere de un soporte teórico que se irá definiendo en la medida en que avance nuestra investigación.

Además, es necesario aclarar que el procedimiento propuesto para la elaboración del diseño didáctico para la enseñanza de la literatura, se aplicará a un caso particular y se pretende presentar el prototipo correspondiente, el cual incluirá ejemplos en cada una de las estrategias mentales seleccionadas para apoyar la enseñanza de la literatura.

5.7. Esquemáticamente del modelo.

Esquemáticamente nuestro modelo general quedará de la siguiente manera:



5.8. La innovación curricular: su conceptualización.

La innovación educativa está relacionada con conceptos como reforma, cambio y mejora de la escuela, con los que comparte una serie de caracteres comunes acerca de cambiar modos de pensar y hacer las prácticas del aula; ser un cambio en el modo de ejercer la profesión de la enseñanza y de funcionar los propios centros, como organizaciones y lugares de trabajo.

Para que exista una mejora de la enseñanza tiene que penetrar en lo que se hace en cada aula y repercutir en la calidad de aprendizaje de los alumnos, el modo para que esto pueda suceder no se sitúa primariamente en cada profesor considerado individualmente. “Hablaemos de innovación refiriendonos a la serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes” (González y Escudero, 1989, página 16).

5.9. Los procesos de cambio educativo: reforma, cambio, innovación y mejora.

Todo proceso de cambio está influido por dimensiones, procesos, agentes y estrategias, al tiempo que puede tener distintos propósitos y valores; por lo que existen diferentes enfoques sobre el cambio educativo.

Mientras que *cambio* suele emplearse como concepto descriptivo, *mejora* lo es intrínsecamente valorativo (dimensiones normativo / moral de la enseñanza).

La **reforma** supone cambios en la estructura de sistema por revisión y reestructuración del currículum. Se modifica a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructura u organización.

El **cambio** es una alteración de diferentes niveles (sistema, centro, aula) de estado o prácticas previas existentes. Consiste en variaciones en cualquiera de los elementos o niveles educativos. Término general que puede englobar a todos ellos.

La **innovación** incluye cambios en los procesos educativos, más internos o cualitativos. Es cambio a nivel específico o puntual en elementos que afectan el desarrollo curricular (creencias, materiales o prácticas).

La **mejora** supone un juicio valorativo al comparar el cambio o resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas. No todo cambio – innovación implica una mejora. Deben satisfacer cambios deseables a nivel del aula – centro, en función de instancias normativas o valorativas.

Existen cambios cuantitativos que afectan en gran extensión al sistema educativo, frente a *innovación* o *mejora* que se refieren valorativamente a cambios más cualitativos.

Mientras las reformas suelen tener un origen político – gubernamental, las innovaciones suelen generarse desde otras instancias (centros, grupos, movimientos, asociaciones profesionales, profesores individuales). Rudouck (1991, página 27) distingue entre cambios que afectan a la estructura profunda de la escuela y desarrollos que alteran la práctica diaria, pero no siempre el modo como los profesores y alumnos piensan sobre la escuela. Pueden darse innovaciones sin mejora. Cambios aparentes pueden no llegar a nivel profundo. La innovación puede ser concebida como un proceso emergente en el contexto de trabajo.

Algunas definiciones de innovación nos acercan al concepto, utilizando el término para referirnos a dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas escolares, en alguna dirección renovadora de lo existente. Se refiere al proceso de gestión de cambios específicos hasta su consolidación, con miras al crecimiento personal e institucional.

La innovación se puede definir como cambio de la escuela en relación con estrategias y prácticas, que requiere reflexión y renovación de y en las funciones que realizan las personas que participan en esas prácticas. Llover a cabo ciertos procesos y actividades por parte de los centros y los profesores, de modo sistemático, planificado y permanente. Fundamental y dirigir esos procesos es una concepción de la educación y es un firme compromiso con la idea de mejorar la vida de las escuelas, el trabajo pedagógico de los profesores, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

La innovación desde un enfoque cultural del cambio educativo se construye en un proceso de mediación – interacción entre la propuesta de innovación y el conjunto de creencias, disposiciones, actitudes del profesorado y del centro, que van a condicionar en gran parte el funcionamiento de la innovación en los contextos particulares de cada escuela. La mejora de la escuela se concibe hoy como un compromiso compartido, en textos reflexivos de deliberación curricular, sobre lo que vale la pena enseñar y sobre el mejor modo en que los alumnos lo deben aprender. Para Escudero (1992) el cambio no solo tiene que ver con la identificación de nuevos contenidos y procedimientos que resulten más eficaces para el aprendizaje de los alumnos. Es una cuestión decisiva, además, la relativa a la legitimación de qué contenidos, qué valores y qué tipo de ciudadano y sociedad vamos persiguiendo.

5.10. La dimensión curricular de la innovación.

La innovación como mejora escolar puede dirigirse sobre alguno de los ámbitos específicos que configuran el currículo. Así una innovación puede versar sobre un

componente concreto, aunque por la interrelación que mantiene con los restantes, a lo largo afecte a todos.

Leithwood (1981), citado por Fullan en “*El Cambio Educativo*” (2000), vé la innovación como un cambio curricular y ha hecho una de las clasificaciones más amplias de la innovación curricular, distinguiendo nueve componentes interrelacionados.

- *Supuestos básicos*: creencias y asunciones sobre lo que debe incluir o pretender la educación.
- *Objetivos*: explicaciones para dirigir el desarrollo curricular.
- *Conducta de entrada de los alumnos*: competencias de entrada presupuestas en los destinatarios del programa.
- *Contenidos*: hechos, conceptos, principios y otros sistemas de pensamiento incluidos en el currículum.
- *Materiales instructivos*: conjunto de medios empleados en el desarrollo práctico.
- *Experiencias de aprendizaje*: conjunto de experiencias manipulativas o mentales.
- *Estrategias de enseñanza*: pautas de conducta empleadas para facilitar el aprendizaje.
- *Tiempo*: énfasis empleado en los diferentes cursos de acción.
- *Instrumentos y procedimientos de evaluación*: medios empleados para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos.

En los últimos años se ha constituido el centro escolar como totalidad en el foco de mejora, debido a la investigación acumulada en las últimas décadas, en que se pone de manifiesto que ciertas características internas del centro escolar pueden marcar una diferencia en el desarrollo de los alumnos y en la calidad educativa ofrecida. Miles y Ekholm (1985) determinan tres capacidades de los centros objeto de mejora:

- *Capacidad pedagógica – didáctica*, utilización de estrategias para adaptar la enseñanza y evaluar el progreso de los alumnos por los profesores.
- *Capacidad organizativa*, en relación con comunicación e implicación del profesorado, liderazgo instructivo, condiciones y espacios laborales y organizativos para el trabajo conjunto, implicación de los padres, capacidad para resolver problemas y toma de decisiones.
- *Capacidad interna de cambio*. No existe mejora escolar desconectada de las condiciones internas del centro escolar, por lo que cualquier reforma educativa impuesta externamente, deberá ser reconstruida por el centro escolar de acuerdo con sus prioridades; al tiempo que puedan ir creando condiciones internas que puedan apoyar y gestionar el cambio en los centros.

Fullan (1993) ha concretado las grandes lecciones aprendidas en las últimas décadas sobre los procesos de cambio:

- *No se puede prescribir lo que ha de cambiar.* Se puede hacer poco por forzar la parte más compleja del cambio.
- *El cambio es recorrer un trayecto, no un anteproyecto o programa.* El cambio no es línea, convive con la incertidumbre y la ilusión.
- *Los problemas son compañeros inevitables.* Los problemas son endémicos e inevitables en los procesos de cambio, pero lo bueno es que no podemos aprender a tener éxito sin su presencia.
- *Visión y planificación estratégica llegan tarde.* Visiones y planificaciones prematuras pueden cegar.
- *Individualismo y colaboración deben tener igual importancia.* No hay una única cara de individualismo o trabajo en grupo.
- *Ni cambio centralizado ni descentralizado.* Son necesarias conjuntamente estrategias de arriba abajo como de abajo arriba.
- *Es crítica la conexión con el entorno más amplio.* Las mejores organizaciones aprenden tanto interna como externamente.
- *Cada persona es un agente de cambio.* El cambio es demasiado importante para ser dejado a los expertos.

El éxito dependerá de que el profesorado aprenda a hacer algo nuevo y unido al servicio de la puesta en práctica de determinadas innovaciones. Hay una relación entre el desarrollo profesional y la implementación exitosa de las innovaciones.

Sobre esto ha dicho Fullan que el desarrollo profesional nunca llegará a producir impacto a largo plazo si se inserta en los centros escolares en forma de proyectos concretos y desconectados. El programa de reforma llega a hacerse más complejo y desalentador en la medida en que nos acercamos a la cultura de las escuelas y a la vida profesional de los profesores. Para producir cambios sustantivos son necesarias estrategias más poderosas. Tres niveles del problema han de ser repensados e integrados de manera radical: el individual, el del centro educativo y el local.

Con una orientación más comprensiva, que ellos llaman la fase del profesor y la escuela como totalidad integran los propósitos y metas del profesor como persona, el contexto real en que trabajan los profesores y la cultura de la enseñanza. Desde estas coordenadas el cambio educativo no es sólo el problema de cómo implementar innovaciones concretas, promovidas externamente por la administración.

En este marco se incluyen: los propósitos – intenciones del profesor; el profesor como persona; el contexto real en que trabajan los profesores; la cultura de la enseñanza (las relaciones de trabajo que los profesores tienen con sus colegas dentro y fuera de la escuela).

5.11. La escuela y el maestro como unidad de cambio.

En los modelos de cambio curricular basados en entender la enseñanza como un conjunto racional de procedimientos, que puede ser organizado y sistematizado para producir resultados uniformes, los profesores son considerados como trabajadores que implementan tales procedimientos sin variarlos o cambiarlos; en cualquier caso sin estar implicados intelectualmente en ellos. Una concepción y práctica alternativa es concebir la innovación curricular basada en el centro y al profesor como un agente de desarrollo curricular. Según París (1990), se distinguen una serie de diferencia entre la innovación técnico burocrática prescrita externamente y la innovación curricular basada en el centro.

En la innovación técnico burocrática prescrita, el profesor es un ejecutor de la innovación y el currículum es algo aparte, que es importante para la enseñanza. El conocimiento curricular es conocimiento científico, descubierto y diseñado por expertos, que puede ser generalizado a todos los contextos y el cambio curricular es un proceso organizativo prescrito, iniciado y gestionado por la administración educativa.

En todo esto el papel del profesor es ejecutar e implementar la currícula enviada externamente, sin estar implicado intelectualmente en su construcción.

La innovación curricular basada en el centro: el currículum es inseparable del contexto de la enseñanza, es creado en dicho contexto y sujeto a revisión permanente.

El conocimiento curricular es siempre local, generado en la propia práctica, en un proceso continuo de revisión de la enseñanza – aprendizaje y la innovación curricular es un proceso de desarrollo profesional por sucesivas mejoras en conocimientos y acciones, más que un procedimiento de poner en práctica los diseños oficiales prescritos. En este modelo el papel curricular del profesor más que crear y adaptar su propio currículum o responder a los creados e impuesto por otros, es configurarlo en respuesta a las percepciones – demandas de su contexto.

El problema se centra en cómo puede situar a los profesores en el centro de la generación del conocimiento y del proceso de uso: el currículum, entonces, no es algo dado externamente, sino a construir en un proceso de deliberación y decisión comunitaria. Apostar por el desarrollo interno de los centros escolares significa promover la reconstrucción de las escuelas, de forma que se conviertan en espacios

institucionales para la innovación y mejora. La cuestión de innovación se convierte en cómo reestructurar los centros escolares (Escudero, 1992).

Sin embargo, en uno y otro modelo el papel del profesor queda situado en forma diferente. Si en una estrategia burocrática de reformas, el profesor queda situado como un simple gestor – ejecutor eficiente de prescripciones externas, desde una perspectiva más práctica o humanista, en que se reconoce un pensamiento práctico – personal y acción propia, el profesor es un agente de desarrollo particular.

Desde este marco se considera la enseñanza como un acto artístico, singular y creativo, comprometido moralmente, más que una ejecución técnica y neutra. El profesor es un profesional reflexivo que posee un conocimiento propio y que, en consecuencia, analiza las situaciones, delibera y decide, de acuerdo con un pensamiento propio. Como agente activo, en situación de clase, el profesor se ve obligado a redefinir y traducir los elementos curriculares de acuerdo con sus creencias, teorías implícitas o constructos personales, con los que percibe, filtra e interpreta las demandas del currículum y los acontecimientos del aula.

La innovación se constuye cuando el profesor, junto a otros compañeros, toman propiedad y poder del currículum escolar, generando procesos y formas de trabajo dirigidas a autorevisar lo que se hace, repensar lo que podría cambiar y censurar un plan de acción (Bolívar, 1994).

5.12. Propuesta.

Antes de desarrollar nuestro modelo es pertinente aclarar que existen otros modelos teóricos que permiten la formación profesional; como por ejemplo, para establecer objetivos existe la taxonomía de los objetivos de la educación y metas educacionales de Benjamín S. Bloom.

Para los estilos de aprendizaje y el pensamiento estratégico están los trabajos de la doctora Sandra Castañeda.

Mientras que en el aspecto de la evaluación hoy se puede realizar por producto, por muestra, por portafolios; o también se puede utilizar la taxonomía de evaluación (Egel - Psicología, Ceneval, 2000); que comprende los niveles taxonómicos: comprender y organizar lo aprendido, aplicar lo aprendido y resolver problemas; que conlleva operaciones cognoscitivas, incluídas tales como: identificación, clasificación, ordenamiento temporal de hechos, organización jerárquica de conceptos, traducción de gráficas, ampliación de conceptos y principios; aplicación de procedimientos, planificación de acciones e identificación y corrección de errores importantes.

El modelo de proyecto curricular que se presenta constituye una propuesta general, que tiene por objeto articular la repuesta educativa a las necesidades de los alumnos de un determinado entorno, por lo que se deberá contemplar en cada

escuela teniendo en cuenta la realidad de su alumnado, sus necesidades educativas, y la etapa a la que vaya destinado, debiendo realizar sobre la propuesta que se presenta, las adecuaciones que se estimen necesarias para cada caso. Consta de dos partes:

- Las decisiones generales.
- Las programaciones anuales o semestrales de la materia (literatura).

Las decisiones generales se articulan en la siguiente propuesta:

- I. Introducción.
- II. Necesidades educativas del alumnado de la escuela X.
- III. Respuesta educativa.
 1. Qué se espera con lo que se enseña en literatura.
 - 1.1 Los objetivos de la etapa.
 - 1.2 Contextualización de los objetivos.
 - 1.3 Priorización de objetivos.
 2. Cómo queremos enseñar los contenidos literarios.
 - 2.1 Decisiones sobre metodología didáctica.
 - 2.2 Decisiones sobre agrupamientos.
 - 2.3 Decisiones sobre espacios.
 - 2.4 Decisiones sobre materiales y recursos didácticos.
 3. Cuándo lo enseñaremos.
 - 3.1 Decisiones sobre horarios generales.
 - 3.2 Temporalización de objetivos.
 4. Qué evaluaremos en literatura.
 5. Cómo evaluaremos en literatura.
 - 5.1 Evaluación inicial.
 - 5.2 Evaluación formativa.
 - 5.3 Evaluación sumativa.
 - 5.4 Criterios de evaluación.
 - 5.5 Criterios de promoción en el área de literatura.
 6. Cuándo evaluaremos en literatura.

Propuesta de desarrollo de las decisiones generales del proyecto curricular de la enseñanza de la literatura presentado.

I. Introducción

El presente proyecto curricular es el documento que articula la respuesta educativa que X escuela proporciona a sus alumnos, con la pretensión de que sea adecuada a las necesidades de todos y de cada uno de ellos.

Para su elaboración partimos del conocimiento de sus necesidades educativas reales, esto corresponde a un currículum abierto y flexible en que permitimos la puesta en práctica de diferentes niveles de adaptación y de concreción curricular.

II. Necesidades educativas del alumnado de la escuela X.

De acuerdo con el estudio y análisis del contexto llevado a cabo por medio de análisis sociológicos, tras un proceso de reflexión interna sobre el particular,

consideramos que las necesidades educativas de nuestra escuela X son las siguientes:

Con respecto al estudio

- a) Con respecto a la actividad a estudiar
- b) Con respecto a las técnicas de estudio

Con respecto al lenguaje

- a) Relativas a la comprensión
- b) Relativas a la expresión

Con respecto a otros campos

III. Respuesta educativa.

Teniendo en cuenta la realidad de nuestro alumnado, la respuesta educativa se articula del siguiente modo:

1. Qué se espera con lo que se enseña en literatura.

1.1 Los objetivos de la etapa.

En la escuela X tratamos de que nuestro alumnado desarrolle las capacidades que están explicitadas en los objetivos generales de la etapa y son los siguientes: Poner los objetivos de la etapa educativa.

1.2 Contextualización de los objetivos.

Los objetivos de la etapa anteriormente expuestos, teniendo en cuenta las necesidades educativas de nuestros alumnos, los contextualizamos del siguiente modo: Poner los anteriores objetivos contextualizados y ordenados.

1.3 Priorización de objetivos.

Los objetivos de cada etapa contextualizados, anteriormente expuestos, teniendo en cuenta las necesidades educativas de nuestros alumnos, los priorizamos del siguiente modo: Orden de priorización.

2. Cómo queremos enseñar los contenidos literarios.

2.1 Decisiones sobre metodología didáctica.

Planteamos para esta etapa educativa una metodología activa, que asegure la participación del alumnado en el proceso de enseñanza – aprendizaje, basada en los siguientes principios fundamentales:

- Partiremos del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos.
- Posibilitaremos que los alumnos realicen aprendizajes significativos.
- Propiciaremos que cada alumno construya su propio aprendizaje.
- Proporcionaremos situaciones en las que los alumnos puedan actualizar sus conocimientos.
- Proporcionaremos situaciones de aprendizaje que resulten motivadoras para los alumnos.
- Potenciaremos el uso de técnicas de trabajo intelectual atenderemos a la diversidad de nuestro alumnado.

Para llevar a cabo, y con carácter general, la metodología empleada en la escuela X:

- Deberá considerar el curriculum como un programa de actividades, con el fin de que los alumnos aprendan construyendo los conocimientos.
- Deberá contemplar actividades que integren contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en cada una de las materias.
- Integrará actividades que favorezcan el clima de diálogo y participación en clase.
- Propiciará el trabajo en grupo de los alumnos.
- Fomentará la independencia de los alumnos para obtener información.

Para ello, los maestros deberán adaptarse a las características de cada alumno y a su ritmo de aprendizaje, intentando favorecer su capacidad para aprender por sí mismos y trabajar en equipo.

Las decisiones metodológicas serán específicas cuando se trate con necesidades educativas especiales, en función de las necesidades del alumno.

2.2 Decisiones sobre agrupamientos.

A la hora de agrupar a los alumnos, y con el fin de mejorar la estructura de los grupos, podrán tenerse en cuenta aspectos tales como: procedencia del alumnado, edad cronológica, nivel de competencia curricular, ritmo de aprendizaje, intereses y naturaleza del área o de la actividad.

2.3 La distribución de los espacios.

La distribución de los espacios se llevará a cabo, con carácter general, de acuerdo a los siguiente criterios:

- Permitir el máximo aprovechamiento de las aulas.
- Permitir el aprovechamiento de espacios ajenos al aula.
- Aumentar la posibilidad de integración grupal.

2.4 Decisiones sobre materiales y recursos didácticos.

Los materiales y recursos didácticos que se utilicen en la enseñanza de la literatura, serán los que figuren en la programación correspondiente. No obstante, los materiales y recursos didácticos de la escuela X deberán ajustarse a los siguientes criterios:

- No deberán ser discriminatorios.
- No serán degradantes del medio ambiente.
- Deberán estar adaptados al contexto educativo.
- Deberán ser suficientes en cantidad y en variedad.
- Deberá existir en ellos una correspondencia con los objetivos enunciados en el proyecto curricular.
- Deberán ser coherentes con los contenidos y los objetivos.
- Deberán facilitar la realización de diversos tipos de actividades: de motivación, de conocimientos previos, de desarrollo, de síntesis – resumen, de consolidación , de recuperación, de ampliación y de evaluación.
- Deberá propiciar la presencia de diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).
- Deberá facilitar el desarrollo de temas transversales.
- Deberán ser adecuados a los criterios de evaluación de la escuela X.

- Tendrán claridad, amenidad gráfica y expositiva.
- Serán de diferente tipología, para atender a las diferencias individuales.

3. Cuándo lo enseñaremos.

3.1 Decisiones sobre horarios generales.

Las actividades docentes de la escuela X se adaptarán a los horarios establecidos con carácter general al inicio de cada curso escolar. A la hora de confeccionar horarios se tendrán en cuenta los siguientes elementos:

- Recursos de espacios y humanos de la escuela X.
- Mejora en la actividad docente.
- Posibilidad de coordinación.
- Reuniones de la comisión de coordinación pedagógica.
- Posibilidad de establecer clases de refuerzo.

3.2 Temporalización de objetivos.

La planificación y temporalización de los objetivos que se desarrollarán a lo largo de esta etapa educativa será la que figure con carácter general, se ajustará a cada uno de los programas de la materia (literatura).

4. Qué evaluaremos.

Entendemos en la escuela X la evaluación como un seguimiento continuo y sistemático del proceso de enseñanza – aprendizaje individualizado en cada alumno, con el objetivo de obtener información acerca de su desarrollo y puesta en práctica, para poder realizar en su caso los reajustes necesarios, con el fin de que cada alumno pueda desarrollar al máximo sus capacidades.

Las características que se desarrollarán en la escuela X son: individualizada, continua, integradora, cualitativa y orientadora.

Evaluaremos por tanto :

- a) El proceso de enseñanza y el logro de los aprendizajes de cada alumno, teniendo en cuenta el tipo de materia que es la literatura y en relación con los objetivos de cada etapa educativa.

Mediante la evaluación del proceso de enseñanza pretendemos obtener información de todos los ámbitos referidos a dicho proceso.

- b) El proceso de aprendizaje. Con respecto al proceso de aprendizaje se evaluarán los aprendizajes en relación con el logro de los objetivos del curriculum de cada etapa.
- c) La práctica docente. Para evaluar este ámbito se considerará, además de la efectividad en la aplicación de la programación en clase, la organización y planificación de las tareas.

La evaluación de la efectividad de la aplicación de la programación en clase la consideramos de gran importancia, por cuanto permite adaptar el proceso de enseñanza – aprendizaje a la realidad de cada uno de los alumnos.

5. Cómo evaluaremos en literatura.

5.1 Evaluación inicial.

A todos los alumnos que se incorporan al primer ciclo de la etapa se les someterá a un proceso de evaluación inicial. La forma de llevar a cabo la evaluación inicial será la que establezca la escuela X, debiendo figurar en todo caso la atención a la diversidad.

5.2 Evaluación formativa.

A lo largo del curso llevaremos a efecto una evaluación formativa. Por medio de esta evaluación pretendemos obtener información del desarrollo de todos los ámbitos del proceso, tanto en lo relativo a la enseñanza, como del aprendizaje, información que nos permitirá tener una visión de las dificultades y progresos en cada caso.

5.3 Evaluación sumativa.

Al final de cada una de las unidades en que se divide cada curso y al final del mismo, realizaremos una evaluación sumativa, que permitirá obtener los resultados correspondientes al desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje y que será el reflejo del logro de dichos aprendizajes en cada uno de los alumnos.

La evaluación, tanto del proceso de enseñanza como del proceso de aprendizaje, se llevará a cabo por medio de los instrumentos de evaluación que figuren en cada una de las programaciones.

6. Cuándo evaluaremos en literatura.

La evaluación inicial se llevará a cabo al inicio de la materia. La evaluación formativa se llevará a cabo en forma continua y sistemática. La evaluación sumatoria la realizaremos de acuerdo a lo que establezca la escuela.

La evaluación de la práctica docente se llevará a cabo a lo largo de todo el curso y al finalizar el mismo por los medios y los instrumentos que se establezcan, de modo que de las conclusiones obtenidas de la evaluación de dicha práctica docente, puedan adoptarse decisiones posteriores para reajustar o modificar en su caso, los aspectos que se consideren convenientes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu Gómez, Ermilo. Didáctica de la Lengua y Literatura Española. Ediciones Oasis. México, 1969.
- Alicedo, Graciela. Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Editorial Paidós Ecuador. Argentina, 1999.
- Álvarez de Zayas, Carlos M. El Diseño Curricular. Editorial Pueblo y Educación. LA Habana, Cuba, 2001.
- Álvarez García, Isaías. Planificación y Desarrollo de Proyectos Sociales y Educativos. Editorial Limusa. México, 1998.
- ANUIES. Innovación Curricular en las Instituciones de Educación Superior. México, 1997.
- ANUIES. La Educación Superior hacia el Siglo XXI. XXX Asamblea General, noviembre de 1999. Hermosillo, México, 1999.
- B. Barr, Robert y John Tagg. De la Enseñanza al Aprendizaje, un nuevo paradigma para la educación de pregrado. Editorial ANUIES – SEP – CONAEVA. México, 1997.
- Badía, Dolores y Monserrat Vilá. Juegos de Expresión oral y escrita. Editorial Grao. Colección Punto y Seguido, N° 6. Barcelona, España, 1992.
- Bahloul, Joelle. Lecturas Precarias. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 2002.
- Bally, C. El Lenguaje y la Vida. Editorial Losada. Buenos Aires, Argentina, 1977.
- Bartolucci, Jorge. La Modernización de la ciencia en México. Editorial Plaza y Valdés-UNAM. México, 2000.
- Beristaín, Helena. Diccionario de Retórica y Poética. Editorial Porrúa. México, 1988.
- Bloom, Benjamín S. y colaboradores. Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Editorial Ateneo. Buenos Aires, 1979.
- Bloom, Harlod. Cómo leer y por qué. Editorial Anagrana. Colección Argumentos. Barcelona, España 2000.
- Bolívar, A. Reconstrucción en L.M. Villar y Otros: un Ciclo de Enseñanza Reflexiva. Editorial Mensajero. Bilbao, España, 1994.
- Bruner, J. Acción, Pensamiento y Lenguaje. Editorial Alianza. Madrid, 1984.
- Buxó, Ma. J. Antropología Lingüística. Editorial Anthropos. Barcelona, España, 1993.
- Cabrerizo Diago, Jesús. Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular, Teoría y Práctica. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones. España, 1999.
- Campos Sánchez, J. Rafael. Compilador. Disyuntiva actual de la Educación Superior. Documentos. Editorial Praxis-UNAM. México, 2000.

- Carrasco Altamirano, Alma C. La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México, 1999.
- Carretero, M. Constructivismo y Educación. Editorial Edelvives. Barcelona, España, 1993.
- Casarini, Martha y Ma. Luisa Martín. Manual de Teoría y Diseño Curricular. ITESM. México, 1993.
- Casarini Ratto, Martha. Teoría y Diseño Curricular. Editorial Trillas. México, 1997.
- Cirrianni, Gerardo y Luz María Peregrina. Rumbo a la Lectura. Editorial Iby México. México, 2004.
- Colom, Antoni J. y Joan Carles Melich. Después de la Modernidad. Editorial Paidós. Barcelona, 1995.
- Coll, C. La Concepción Constructivista como Instrumento de las Prácticas Educativas. Editorial ICE/Horsori. Barcelona, España, 1999.
- Coll, César. Psicología y Currículum. Editorial Paidós. México, 1987.
- 2^{do}. Congreso Nacional sobre Textos Académicos. Compilado por María Cristina Castro Azuara y Laura Aurora Hernandez Ramírez. Aproximación al texto académico II. Tizatlán, Tlaxcala, México, 2000.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Coordinadora Guillermina Waldegg. La investigación Educativa en los Ochenta. Perspectivas para los Noventa. Proceso de Enseñanza y Aprendizaje II –Volumen I. Fundación para la cultura del maestro mexicano. México, 1995.
- Chartier, Roger. Cultura Escrita, Literatura e Historia. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 2000.
- Chávez Méndez, María Guadalupe. Práctica de la Lectura en México. Editorial Red Altexto. México, 2002.
- Chávez Pérez, Fidel. Redacción avanzada, un enfoque lingüístico. Editorial Addison Wesley Longman. México, 1990.
- Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax. Editorial University Press. Cambridge, USA, 1965.
- Davidoff, L. L. Introducción a la Psicología. Editorial McGraw Hill. Madrid, España, 1995.
- De Braslavsky, Berta P.. La Querrela de los Métodos en la Enseñanza de la Lectura. Editorial Kapelusz. Argentina, 1982.
- De la Torre, Saturnino. Innovación curricular. Procesos, Estrategias y Evaluación. Editorial Dykinson. Madrid, España, 1994.
- De Sánchez A., Margarita. Seminario de Investigación I. ITESM. Monterrey, México, 1994.
- Didriksson, Axel. La Universidad del Futuro. Editorial UNAM y Plaza y Valdés. México, 2002.
- Díaz Barriga, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial McGraw Hill. México, 1998.
- Educación 2001 (Revista). # 76. Septiembre. Artículo Las Prácticas de Lectura y Escritura en la Internet. Desarrollo Gráfico Editorial. México, 2001.

- Elliott, J. El Cambio Educativo desde la Investigación Acción. Editorial Marata. Madrid, 1999.
- Escudero, J.M. Diseño Curricular del Centro Escolar ¿Qué Currículum, Qué Enseñar?. Editorial UNED. España, 1992.
- Estévez Nénninger, Ety Haydeé. Enseñanza basada en el uso de estrategias cognitivas. UNISON. Hermosillo, México, 1999.
- Estévez Nénninger, Ety Haydeé. La Enseñanza Educativa Basada en el uso de Estrategias Cognitivas. Editorial UNISON. Hermosillo, México, 1999.
- Estévez Nénninger, Ety Haydeé y Patricia Fimbres Barceló. Cómo Diseñar y Reestructurar un Plan de Estudios. Editorial Universidad de Sonora, México, 1999.
- F. Baumann, James. La comprensión lectora. Traductor: Begoña Jiménez. Editorial Aprendizaje Visor. México, 1995.
- Fullan, G. Michael. El Cambio Educativo. Editorial Trillas. México, 2000.
- García Alzola, Ernesto. Problemática actual de la Enseñanza de la Literatura. Lengua y Literatura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1975.
- García Fernández, María Dolores. Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum. Editorial Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. España, 1998.
- García Valcarcel-Muñoz, Ana. Didáctica Universitaria. Editorial La Muralla. España, 2001.
- Godínez de la Barrera, Gonzalo. Curso Programado de Ortografía. Editorial McGraw Hill. México, 1998.
- González Capetillo, Olga. El trabajo docente, enfoques innovadores para el diseño de un curso. Editorial Trillas. ITESM. México, 1999.
- González Gaxiola, Fermín, et al. Presentación de Trabajos Académicos. Universidad de Sonora. 4ª Edición, 1999.
- González González, M. T. Y Escudero, J. M. Innovación Educativa: Teoría y Procesos de Desarrollo. Editorial Humánitas. Barcelona, España, 1987.
- González, L.D. y Maytorena, N. Ma. de los A. Elaboración y Análisis del Protocolo de Investigación. Edit. UNISON. Hermosillo, México, 2001.
- González Manjón, Daniel. Programa de Comprensión de Textos. Editorial Universidad de Cádiz. España, 1996.
- Hernández, R.G. Paradigmas en Psicología de la Educación. Editorial Paidós. México, 1998.
- Hinostraza G., Ramón. Tendencias actuales en Educación Superior: El Capital Educativo. Ponencia (datos no consignados). Hermosillo, México 2000.
- Hopkins, D. Mel Ainscow and Mel West. School Improvement in an Era of Exchange. Teachers College Press Univ. Columbia. USA, 1994.
- Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas. 2001 Educación. México, 1999-2000.

- Jolibert, Josette y Robert Gloton. El poder de leer. Editorial Gedisa. Barcelona, España, 1999.
- Labob, W. Principios del Cambio Lingüístico. Editorial Gredos. Madrid, España, 1996.
- Lobato, C. El Trabajo en Grupo. Aprendizaje Cooperativo en Secundaria. Editorial Servicio de Publicaciones del País Vasco. Bilbao, España, 1998.
- López Valero, Armando y Eduardo Encabo Fernández. Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Editorial Octaedro-Evb. España, 2002.
- Marcovitch, Jacques. La Universidad (Im) Posible. Editorial Cambridge University Press-OEI. España, 2002.
- Mendoza Fillola, Antonio. Conceptos Clave en Didáctica de Lengua y Literatura. Editorial Gráfico Signo. España, 1998.
- Mendoza Fillola, Antonio. Literatura Comparada e Intertextualidad. Editorial La Muralla. Madrid, España, 1994.
- Mendoza Fillola, Antonio. Didáctica de la lengua y la Literatura. Editorial Prentice Hall. España, 2003.
- Michael G. Fullan y Suzanne Stiegelbaver. El cambio educativo. Editorial Trillas, México, 2000.
- Miles, C. Y Huberman, A. M. Qualitative Data Analysis. Sage Publications. Thousand Oaks, California (2a. Edition). USA, 1994.
- Montovani, Juan. Educación y Plenitud Humana. Editorial Ateneo. Buenos Aires, 1978.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Exámenes de las políticas nacionales de educación: "Examen de la política educativa de México, Informe de los examinadores". México, 1997.
- Ortega, Wenceslao. Ortografía Programada. Editorial Trillas. México, 1990.
- París, C. L. Teacher Initiative in Curriculum Change. Altered Processes, Altered Paradigms. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, 1990.
- Peroni, Michel. Historias de Lectura. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 2003.
- Petit, Michele. Lecturas: del Espacio Íntimo al Espacio Público. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 2001.
- Plai Molis, María. Currículum y Educación. Ediciones Universitat de Barcelona. España, 1993.
- Reyzábal, María Victoria. Didáctica de los Discursos Persuasivos: La Publicidad y la Propaganda. Editorial La Muralla. España 2002.
- Reyzábal, María Victoria y Pedro Tenorio. El Aprendizaje Significativo de la Literatura. Editorial La Muralla. Madrid, España, 1994.
- Ricoeur, Paul. Teoría de la Interpretación. Siglo Veintiuno Editores. México, 2003.
- Ritzer, George. Teoría Sociológica Clásica. Editorial McGraw Hill / Interamericana. Madrid, España, 1993.

Rodriguez Dieguez, Jose Luis y Francisco Tejedor Tejedor. Evaluación Educativa. Editorial Europa Artes Gráficas. Salamanca, España 1996.

Rosales López, Carlos. Manifestaciones de Innovación Didáctica. Editorial Universidad de Santiago Compostela. España, 1991.

Rosemblat, Louise M. La Literatura como Exploración. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 2002.

Rudouck. Innovation and Change: Developing Involvement and Understanding. Open University Press. Buckingham, 1991.

Sacristán, J. Jimeno. El Currículum: Una Reflexión Sobre la Práctica. Editorial Morata. Madrid, España, 1998.

Salas Zazueta, René Francisco. La Educación Literaria. Editorial Universidad de Sonora. México, 2002.

Saussure, F. Curso de Lingüística General. Editorial Losada. Buenos Aires, Argentina, 1973.

S. Gray, William. La enseñanza de la lectura y la escritura. Publicado por UNESCO, París, 1957.

Stenhouse, Lawrence. Investigación y Desarrollo del Currículum. Editorial Morata. Madrid, 1987.

Selden, Román. La Teoría Literaria Contemporánea. Editorial Ariel. Barcelona, España 2000.

Serrano, Joaquín y José Enriquez Martínez. Didáctica de la Lengua y Literatura. Editorial Oikos-Tau. España, 1997.

Tejeda Fernández, José. Los Agentes de la Innovación en los Centros Educativos. Ediciones Aljibe. Málaga, España, 1998.

Universidad Autónoma de Tlaxcala. 2^{do}. Congreso Nacional sobre Textos Académicos. Aproximación al texto académico II. México, 2001.

Universidad de Sonora. Programa de Estudios de la Carrera de Letras Hispánicas de la Universidad de Sonora. Hermosillo, México, 1990.

Universidad de Sonora, Escuela de Altos Estudios. Editorial Mineo. México, 1977.

Universidad Pedagógica Nacional. Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula. México, 1996.

Vigotsky, L. S. Obras Escogidas II. Editorial Álamo. Madrid, España, 1982.

Wallace, Martín. "Interpretación" En The New Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics. Princeton University Press. USA, 1994.

Zabalza Beraza, Miguel A.. Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I. Madrid, España, 2000.

ANEXOS

CUESTIONARIO PARA EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN LETRAS HISPÁNICAS DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA.

EL PRESENTE DOCUMENTO TIENE LA FINALIDAD DE RECOPIRAR INFORMACIÓN SOBRE LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN LITERATURAS HISPÁNICAS.

I. DATOS GENERALES:

1.- NOMBRE _____ TEL: _____

2.- SEXO _____ DOMICILIO _____

3.- SE TITULO DE LA LICENCIATURA EN LITERATURAS HISPANICAS _____

4.- OTROS ESTUDIOS REALIZADOS:

	NO CONCLUIDA	PASANTE CANDIDATO	TITULADO
LICENCIATURA	_____	_____	_____
ESPECIALIZACIÓN	_____	_____	_____
MAESTRÍA	_____	_____	_____
DOCTORADO	_____	_____	_____

5. NOMBRE DE LA EMPRESA EN QUE LABORA:

PÚBLICA: _____

PRIVADA: _____

II. ASPECTOS DOCENTES:

PREGUNTA	RESPUESTA
6. Como considera su disposición hacia la enseñanza de la literatura.	a) Mala b) Regular c) Buena d) Muy buena e) Excelente
7. Durante el desarrollo de su curso, resolvió las dudas que se le presentaron.	a) Si b) Eventualmente c) No
8. Explicar la relación de la literatura con otras asignaturas del plan de estudios.	a) Si b) Sólo enunció el nombre de las materias que están relacionados c) No
9. Explica la aportación de la literatura al perfil de egreso.	a) Si b) Enunció los objetivos generales pero no los vinculó al perfil de egreso c) No
10. Como maestro establece un ambiente de confianza, que permita el intercambio de ideas entre el profesor y el alumno.	a) Siempre b) Ocasionalmente c) Nunca
11. A lo largo del curso, es accesible y permite que se acerquen los alumnos a consultar dudas y hacer comentarios, durante o después de la clase.	a) Siempre b) Ocasionalmente c) Nunca
12. Entrega el programa del curso de la materia al inicio del curso.	a) Si (completo) b) Incompleto c) No
13. Presenta, oportunamente, los criterios e instrumentos que se utilizaran para evaluar a los alumnos, tales como: puntualidad, participación, tareas, exámenes, trabajos de investigación, etc.	a) Si b) No los presentó oportunamente c) No
14. Considera que los recursos didácticos utilizados facilitaron el aprendizaje de los temas del curso.	a) Siempre b) Sólo en algunos casos c) Nunca
15. Presenta el plan de trabajo que se desarrollara durante el curso, asegurándose de que los alumnos lo comprendan.	a) Si b) Sólo se presentó el plan de trabajo pero no se aseguró de su comprensión
16. Cómo considera que es su desempeño como profesor.	a) Excelente b) Muy bueno c) Bueno d) aceptable e) Deficiente

III. EL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS:

PREGUNTA	RESPUESTA
17. Cómo considera que es la actitud del alumno hacia la literatura.	a) Excelente b) Muy buena c) Buena d) Aceptable e) Deficiente
18. El alumno se acerca para que usted le recomiende otras lecturas en donde pueda ampliar lo visto en clase.	a) Siempre b) Ocasionalmente c) Nunca
19. Considera que el comportamiento del alumno en clase es esencial para la enseñanza de la literatura.	a) Siempre b) Regularmente c) Nunca
20. Los alumnos hablan con claridad y cordialidad, usan un lenguaje apropiado al expresarse.	a) Nunca b) Casi nunca c) A veces d) Casi siempre e) Siempre
21. Como considera que es la actitud del alumno hacia la investigación.	a) Excelente b) Muy buena c) Buena d) Aceptable e) Deficiente
22. Como considera que es la habilidad del alumno hacia la lectura.	a) Excelente b) Muy buena c) Buena d) Aceptable e) Deficiente
23. Como considera que es la destreza del alumno para expresarse por escrito.	a) Excelente b) Muy buena c) Buena d) Aceptable e) Deficiente

IV. ASPECTOS GENERALES.

PREGUNTA	REPUESTA
24. Cuáles son los principales problemas que enfrentan los docentes en la enseñanza de la literatura.	a) Formación didáctica b) Formación práctica c) Formación metodológica d) Relación teoría – práctica e) Formación en la elaboración de materiales.
25. Ha propuesto solución a la problemática de la enseñanza de la literatura.	a) Siempre b) Ocasionalmente c) Nunca
26. Considera que sus propuestas han dado resultado.	a) Siempre b) Ocasionalmente c) Nunca
27. Algún comentario a sugerencia que desee hacer.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

¡ GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN !