



Universidad Autónoma de Querétaro
 Facultad de Lenguas y Letras
 Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

LECTURA PARA ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR

Opción de titulación
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
 Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta:
 María del Carmen Herrera Castellanos

Dirigido por:
 Dr. Gerardo Argüelles Fernández

Dr. Gerardo Argüelles Fernández
 Presidente

Gerardo Arg-1
 Firma

Dra. Edita Solís Hernández
 Secretario

Edita Solis Hdz
 Firma

Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez
 Vocal

Carmen Carrillo Juárez
 Firma

Dr. José Enrique Brito Miranda
 Suplente

José Enrique Brito
 Firma

Dr. Víctor Francisco Grovas Hajj
 Suplente

Víctor Francisco Grovas Hajj
 Firma

[Firma]

Lic. Laura Pérez Téllez
 Directora de la Facultad de Lenguas y
 Letras

Georcia
 Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
 Directora de Investigación y Posgrado

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es plantear una propuesta de estrategias didácticas para la interpretación literaria con fundamentos hermenéuticos, presentada en la formalidad de una materia optativa para estudiantes universitarios del área humanística, con la finalidad de fortalecer su formación lectora y el pensamiento crítico en la alteridad. Existe una problemática en torno a la competencia lectora en los diferentes niveles educativos, cuyo resultado se ha registrado en documentos oficiales de la SEP, en organismos internacionales como la OCDE y en investigaciones universitarias. Según el resultado se infiere que la mayoría de los estudiantes que ingresan al nivel superior probablemente no registran un alto nivel en competencia lectora, por lo que este trabajo atiende el posible déficit lector en estudiantes universitarios localizado concretamente en los procesos de análisis e interpretación de textos literarios. El supuesto de partida es identificar si el aprendizaje de la hermenéutica literaria, con énfasis en el fenómeno de la condición humana, contribuye al fortalecimiento de la competencia lectora, que posibilita en el estudiante la comprensión crítica de su entorno. La literatura es una alternativa para que los estudiantes, de los primeros semestres principalmente, comprendan la condición humana del mundo que los rodea y en función de ello desarrollen una actitud crítica, propia de las expectativas cognitivas y hermenéuticas asumidas en la noción de competencia lectora. El plan de trabajo diseñado para la intervención contempla la metodología de la investigación-acción, con la aplicación de cuatro instrumentos que indagan sobre el uso de estrategias lectoras; se enfatiza en la hermenéutica literaria y la condición humana por ser apropiadas para el desarrollo del pensamiento crítico. Los instrumentos se aplicaron en dos grupos de estudiantes universitarios del área humanística, procedentes uno del sistema público estatal y otro del privado. Los resultados confirman la necesidad de una materia en competencia lectora en literatura que apoye a los estudiantes universitarios en la regulación de sus estrategias lectoras, mediante el cruce de obras literarias con textos expositivos, y con instrumentos didácticos que les permitan transitar del sentido a la significación y al pensamiento crítico.

(Palabras clave: lectura, hermenéutica, alteridad, literatura, pensamiento crítico)



SUMMARY

The objective of this research is to present a proposal of didactics strategies for the interpretation of literature with hermeneutics fundamentals, displayed in the formality of an elective subject for university students of the hermeneutics area, with the purpose of strengthening their reading formation and their critical thinking. There is a problem around the reading competence in the different levels of education, which results have been registered in official SEP documents, in international organizations like OCDE, and in university researches. With those results we can assume that the majority of students that enters to the superior level probably do not have a high level in reading formation. This written work attend to the possible reading deficit of university students specifically located in the process of analysis and interpretation of literally texts. The starting point is to identify if the learning of the literary hermeneutics, with emphasis in the phenomenon of the human condition, contributes to the reading formation strength, which facilitates in the student a critical comprehension of their environment. The literature is an alternative for the students, specially of the first semesters, to understand the human condition of the world that is around them and, in function of this, to develop a critical attitude, proper of the cognitive expectations and hermeneutics assumed in the notion of reading formation. The work schedule designed for the intervention contemplates the methodology of the action-research, with the implementation of four instruments that inquire about the use of reading strategies, emphasizing in the reading hermeneutics and the human condition as appropriate for the development of a critical thinking. These tools were applied in two groups of university students of hermeneutics area, one of the public state system and the other one from the private sector. The results confirmed the necessity of a subject in reading formation in literature that supports the university students, in their regularization of reading strategist, mixing literally works with expositive texts, and with didactic tools that allow them to pass from the sound to the meaning and critical thinking.

(**Keywords:** reading, hermeneutic, literature, critical thinking)



A Dios, con todo mi amor y respeto, por ser la roca que me sostiene.

“Porque yo Jehová soy tu Dios, quien te sostiene de tu mano derecha, y te dice:

No temas, yo te ayudo”.

Isaías 41:13

A mi esposo Julio y a mi hijo Julio César: mis mejores amigos.

AGRADECIMIENTOS

Es un honor expresar mi total agradecimiento a Dios por sus bendiciones.

Agradezco a mi familia todo su amor y apoyo.

Mi agradecimiento a la Universidad Autónoma de Querétaro y a la Facultad de Lenguas y Letras, que me dieron un voto de confianza para estudiar un posgrado con una beca del CONACYT y una beca académica, sin las cuales no hubiera podido cursar la maestría.

Mi sincero agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por la beca que me otorgó durante dos años para estudiar un posgrado, que ahora culmina con mi proceso de titulación.

Con respeto y aprecio le agradezco al Dr. Gerardo Argüelles Fernández la dirección de mi tesis. Con humildad me mostró el camino de la perseverancia académica y en aras del conocimiento me obsequió varios libros de apoyo a la tesis, los cuales quedaron asentados en las referencias bibliográficas. Dr. Argüelles: ¡muchísimas gracias por todo su apoyo!

Con respeto y afecto doy mi agradecimiento a la Dra. Edita Solís Hernández, co-directora de tesis, por la oportunidad de realizar mi Estancia con ella, a partir de la cual aprendí nuevos métodos para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Un agradecimiento especial a la Dra. Carmen Carrillo Juárez por su invitación para publicar en su libro, *Enseñanza de la literatura: algunas preocupaciones* (2018), el artículo que realicé en conjunto con mi director de tesis.

Mi agradecimiento al Dr. Felipe Ríos Baeza, por compartir sus conocimientos sobre postestructuralismo, especialmente sobre Michel Foucault.

Mi agradecimiento a la Dra. Carmen Carrillo Juárez, al Dr. José Enrique Brito Miranda y al Dr. Víctor Francisco Grovas Hajj por sus valiosos comentarios para la mejora de esta tesis.

ÍNDICE

RESUMEN	2
SUMMARY	3
CAPÍTULO I ESTUDIO INTRODUCTORIO	8
1.1 INTRODUCCIÓN	8
1.2 OBJETIVOS.....	12
1.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN	13
1.4 MARCO TEÓRICO	35
1.4.1 FORMACIÓN LECTORA.....	43
1.4.1.1 ESTRATEGIAS DE LECTURA.....	48
1.4.2 HERMENÉUTICA LITERARIA: LA <i>DIFERENCIA POETOLÓGICA</i> DE GERIGK	51
1.4.2.1 LA IMAGEN DE HUMANIDAD DESDE LA <i>DIFERENCIA POETOLÓGICA</i>	58
1.4.2.2 LA CONDICIÓN HUMANA	63
CAPÍTULO II METODOLOGÍA, INTERVENCIÓN Y DISCUSIÓN	66
2.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	66
2.2 INTERVENCIÓN	70
2.2.1 PLAN DE ACCIÓN	70
2.2.2 IMPLEMENTACIÓN	74
2.2.3 EVALUACIÓN.....	77
2.3 DISCUSIÓN.....	117
CAPÍTULO III PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	119
3.1 FUNDAMENTACIÓN	119
3.2 LA LITERATURA COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA	124
3.3 PROPUESTA EN LA FORMALIDAD DE UNA MATERIA OPTATIVA.....	128
3.3.1 EJERCICIO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: LA <i>DIFERENCIA POETOLÓGICA</i>	136
CONCLUSIONES GENERALES	153
ANEXO DE INSTRUMENTOS APLICADOS	155
REFERENCIAS	161

ÍNDICE DE TABLAS

Gráfica 2-1 Comparativo: sexo, estado civil y edad – LELIT (%).....	78
Gráfica 2-2 Comparativo: sexo, estado civil y edad – Filosofía (%).....	79
Gráfica 2-3 Escolarización parental y escuela de procedencia – LELIT (%).....	80
Gráfica 2-4 Escolarización parental y escuela de procedencia – Filosofía (%).....	81
Gráfica 2-5 Promedio de libros y artículos leídos por semestre – LELIT (%).....	82
Gráfica 2-6 Promedio de libros y artículos leídos por semestre – Filosofía (%).....	83
Gráfica 2-7 Relación: competencia lectora, hermenéutica y reflexión – LELIT (%).....	84
Gráfica 2-8 Relación: competencia lectora, hermenéutica y reflexión – Filosofía (%).....	86
Gráfica 2-9 Comparativo de análisis básico: tema, narrador, lenguaje – LELIT (%).....	89
Gráfica 2-10 Comparativo de análisis básico: tema, narrador, lenguaje – Filosofía (%)..	90
Gráfica 2-11 Comparativo del concepto "cholo" – LELIT (%).....	92
Gráfica 2-12 Comparativo del concepto "cholo" – Filosofía (%).....	92
Gráfica 2-13 Correlación: condición humana y emociones – LELIT (%).....	94
Gráfica 2-14 Correlación: condición humana y emociones – Filosofía (%).....	95
Gráfica 2-15 Relación: sentimientos - naturaleza y significación – LELIT (%).....	96
Gráfica 2-16 Relación: sentimientos - naturaleza y significación – Filosofía (%).....	97
Gráfica 2-17 Opinión: violencia de género – LELIT (%).....	99
Gráfica 2-18 Opinión: violencia de género – Filosofía (%).....	100
Gráfica 2-19 Identificación del objetivo planteado por el autor LELIT – Filosofía (%).....	102
Gráfica 2-20 Identificación del método empleado por el autor LELIT – Filosofía (%).....	103
Gráfica 2-21 Identificación del motivo de la línea narrativa LELIT – Filosofía (%).....	104
Gráfica 2-22 Identificación de la <i>causa efficiens</i> LELIT – Filosofía (%).....	105
Gráfica 2-23 Identificación de la <i>causa finalis</i> LELIT – Filosofía (%).....	106
Gráfica 2-24 Identificación del mito referido en el artículo LELIT – Filosofía (%).....	107
Gráfica 2-25 Identificación de la imagen de humanidad LELIT – Filosofía (%).....	108
Cuadro 2-1 Correlación de texto expositivo y obra literaria – LELIT.....	110
Cuadro 2-2 Correlación de texto expositivo y obra literaria – Filosofía.....	111
Cuadro 2-3 Integración de textos para la reflexión crítica – LELIT.....	115
Cuadro 2-4 Integración de textos para la reflexión crítica – Filosofía.....	116

CAPÍTULO I. ESTUDIO INTRODUCTORIO

1.1 Introducción

La educación es esencial para el desarrollo económico de un país. En su carácter social, debe garantizar no sólo la epistemología requerida en cada nivel educativo sino la formación en valores sólidos, que redunden paulatinamente en el crecimiento personal y profesional de los estudiantes. La forma más viable para acceder a la conciencia y a la participación social con responsabilidad y en la alteridad es a través de la formación lectora. En las dos últimas décadas aproximadamente, el sistema educativo mexicano ha enfocado su atención en el desarrollo de la competencia lectora de los jóvenes estudiantes, convirtiéndose en un reto para los profesores de todos los niveles educativos y de las diferentes disciplinas el incentivar la lectura en los discentes, en armonía con la comprensión de los prototipos textuales.

En el ámbito educativo de México existe una gran preocupación por el fortalecimiento de la competencia lectora, que deriva del bajo resultado que se ha tenido a nivel internacional y nacional con las evaluaciones aplicadas a través del Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA) y del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), respectivamente. Al respecto de esta problemática, en los repositorios de las universidades se encuentran diversas investigaciones enfocadas en posibles alternativas de solución; sin embargo, parece que aún no se ha determinado el punto medular donde radica el problema del déficit lector, por lo que la orientación de esta investigación va enfocada al desarrollo de la formación lectora y del pensamiento crítico.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) creó el Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA) con la finalidad de fortalecer el sistema educativo de sus países miembros, entre los cuales se encuentra México. El objetivo de PISA es evaluar la formación que los estudiantes han tenido en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Buscan

favorecer el desarrollo de las competencias, habilidades y actitudes en los estudiantes que les permitan enfrentar los retos de su vida adulta. La prueba PISA se aplica a jóvenes entre 15 y 16 años de edad, sin distinción del grado académico en que se encuentren inscritos en el colegio. En México, la mayoría de los estudiantes está iniciando la educación de nivel medio superior y una minoría se encuentra en secundaria. En la página oficial de la OCDE se muestran los resultados de la evaluación PISA 2015¹ sobre el rendimiento de lectura en un comparativo global de los países participantes. Singapur se encuentra en el primer lugar con la media más alta de todos los países o economías participantes (535 puntos); seguido de Hong Kong-China y Canadá con la misma media (527), después Finlandia (526) e Irlanda (521). México obtuvo 423 puntos, que corresponden al nivel dos en la escala global, donde el nivel seis es el idóneo establecido por PISA.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), creó el indicador para la medición de la evaluación de los estudiantes mexicanos, denominado Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), cuyo propósito es conocer el dominio de los aprendizajes esenciales de los estudiantes, en dos áreas de competencia: Lenguaje y comunicación (competencia lectora) y Matemáticas.

El resultado arrojado por PLANEA 2017² en lenguaje y comunicación fue publicado por el INEE en el reporte *Planea Resultados Nacionales 2017 Educación Media Superior*, en el cual se expresa que la prueba se aplicó en instituciones educativas públicas, autónomas y privadas del país. Se obtuvo 9.2% en el nivel IV que es el más alto e idóneo, 28.7% en el nivel III, 28.1% en el nivel II

¹ El resultado oficial se puede consultar en <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>; http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/noviembre/PISA_2015-informe.pdf. La prueba PISA se aplica cada tres años. En el segundo trimestre de 2018 se realizó la última evaluación, cuyo resultado se publica al año siguiente.

² El resultado de PLANEA 2018 aún no se ha publicado en su página oficial: <http://planea.sep.gob.mx/ms/>

y 33.9% en el nivel I, que es el menos significativo en cuanto al logro del aprendizaje (INEE, 2017, p.6).

En las dimensiones del dominio de lectura de PISA se emplean seis tipos de textos: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, prescriptivos (de instrucción) y de transacción. Asimismo, los aprendizajes clave que se evalúan en la prueba PLANEA en cuanto a lenguaje y comunicación se organizan en cuatro ejes temáticos: manejo y construcción de la información, texto argumentativo, texto expositivo y texto literario. Se puede observar que en ambas pruebas se recuperan los textos literarios.

Con base en los resultados oficiales que la OCDE y el INEE han presentado sobre el nivel medio superior, se puede inferir que la mayoría de los estudiantes que ingresan al nivel superior registran un bajo nivel de competencia lectora, lo que implica –según la hipótesis que se presenta en esta investigación– que tampoco han logrado desarrollar una postura crítica para enfrentar la diversidad de textos que ahora deben leer de manera autónoma.

Se considera que la literatura podría ser el área de oportunidad para que los estudiantes universitarios, de los primeros semestres principalmente, comprendan la condición humana del mundo que los rodea y en función de ello pudieran desarrollar una actitud crítica, propia de las expectativas cognitivas y hermenéuticas asumidas en la noción de “competencia lectora”.

Esta investigación se centra en el proceso donde se considera que se encuentra el déficit lector: la interpretación del texto. El estudio de la hermenéutica literaria es relevante para el desarrollo de la formación lectora porque gestiona en el lector habilidades analíticas propias para acceder a la significación del texto y, en consecuencia, a la reflexión y a la crítica de la información que allí se expone. Dicho análisis se puede aplicar comparativamente en diversos textos, no precisamente de literatura, pero se prioriza a las obras literarias por la riqueza de su lenguaje y por la condición humana que reflejan. Un estudiante universitario debe ser capaz de comprender la estructura de los textos y de cuestionar cada

lectura para desarrollar un espíritu crítico, de tal manera que pueda en algún momento de su vida tomar las mejores decisiones para su crecimiento personal y profesional.

Por lo tanto, el objeto de estudio de esta investigación se centra en la enseñanza de la literatura sujeta a presupuestos específicos de la teoría literaria con cimientos hermenéuticos, teniendo como premisa que toda obra literaria, en tanto mundo posible propuesto por una inteligencia autoral (que en su mayoría no quiere ser delatada como persona empírica), ofrece ella misma sus propios mecanismos de inteligibilidad. Esta forma de abordar la literatura permite plantear temas sobre la condición humana que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios.

La realización de este estudio se orientó por la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo influye la enseñanza de estrategias lectoras con énfasis en la hermenéutica literaria para fortalecer en los estudiantes universitarios (área humanística de un sistema educativo público estatal y privado) una actitud de lectura crítica sustentada en la condición humana?

A partir de esta cuestión se desarrolló el trabajo de investigación que partió del supuesto de que el aprendizaje de las bases generales de la hermenéutica de textos literarios, con énfasis en el análisis del fenómeno de la condición humana, contribuye, en los estudiantes universitarios, al fortalecimiento de la competencia lectora proclive a una comprensión crítica mejor informada y más sensible de su entorno.

Después de haber revisado los antecedentes sobre la competencia lectora y los procesos de evaluación en los que han participado los estudiantes antes de su ingreso a la universidad, esta investigación se justifica en razón de que a casi dos décadas de persistir en la formación lectora no se ha logrado mejorar el nivel lector de los estudiantes en el nivel medio superior. La preocupación primordial

ocurre cuando una mayoría de los jóvenes estudiantes ingresan a la universidad careciendo del recurso óptimo de la competencia lectora. Debido a que en el nivel medio superior no se han logrado los resultados esperados, el problema de la competencia lectora ha sido abordado con sumo interés por parte de académicos e investigadores de las Instituciones de Educación Superior (IES), además de las editoriales, que han publicado diversos estudios sobre el tema de la lectura con avances significativos.

Se ha revisado el estado del arte para visualizar los avances que existen en torno a la competencia lectora, la hermenéutica y el pensamiento crítico, y poder analizar e identificar con una mirada crítica la pertinencia de la propuesta didáctica que se pretende desarrollar con este trabajo de investigación. Se busca gestionar un conocimiento secuenciado y estructurado para el aprendizaje de la literatura con presupuestos de la hermenéutica literaria. Está dirigida a estudiantes universitarios del área humanística por considerar que tienen una actitud de disposición lectora y que su acercamiento a las ciencias humanas los hace susceptibles de acercarse a la literatura, la cual ofrece sus propios referentes culturales e interdisciplinarios que posibilitan la ilustración estético-cognitiva de la condición humana. Se considera que explorar la naturaleza humana a través del texto literario propicia la reflexión del estudiante, por lo cual se plantean los siguientes objetivos.

1.2 Objetivos

Objetivo general: Diseñar estrategias de interpretación literaria con fundamentos hermenéuticos, que funjan como recursos concretos de trabajo, mediante una propuesta didáctica en la formalidad de una materia optativa para estudiantes universitarios del área humanística, con la finalidad de fortalecer su formación lectora y el pensamiento crítico en la alteridad.

Objetivos particulares:

1. Identificar las estrategias de lectura que aplican los estudiantes universitarios del área humanística para acceder al nivel crítico a partir de los contenidos del texto.
2. Conocer el promedio y tipo de textos que los estudiantes universitarios del área humanística leen en un semestre.
3. Elaborar una propuesta de estrategias didácticas para la enseñanza de la literatura que, en la formalidad de una materia optativa, aplique para estudiantes universitarios del área humanística.

1.3 Estado de la cuestión

Esta investigación documental versa sobre el tema de la formación lectora en su relación con la literatura, la didáctica y la hermenéutica. En diversas publicaciones de los repositorios institucionales se pueden observar los avances y resultados que los investigadores han logrado sobre el desarrollo de la competencia lectora y de la preocupación que muestran por contribuir a la solución de esta problemática. La información de los documentos consultados se clasificó conforme a las contribuciones y resultados que han logrado los investigadores, en aras de detectar áreas de oportunidad que permitan abordar el tema de la formación lectora, con miras a proponer estrategias de interpretación que le permitan al estudiante transitar de la formación lectora al pensamiento crítico. De cada autor se cita la fecha de su publicación, el lugar donde realizó su investigación y el enfoque de su propuesta o avance.

La experiencia docente muestra que por alguna razón el profesorado asume o comenta que los estudiantes no leen o no saben leer, refiriéndose a la falta de comprensión del texto y a la imposibilidad que tienen para detectar la significación de lo leído. Para comprender la perspectiva de los profesores es conveniente recuperar la experiencia que han tenido con los estudiantes y con la

enseñanza de la literatura. Argudín y Luna (1994), del Centro de Didáctica de la UIA, Santa Fe, afirman:

El alumno de la educación media-superior y superior frecuentemente no entiende el significado de las palabras que lee, no entiende el sentido de lo que lee y no capta las ideas y sentimiento que el autor expresa. En los mejores casos únicamente es capaz de descifrar los signos gráficos y emitir fónicos, pero es pasivo y no le es posible ejercer la crítica y menos aún interpretar textos. (p.1)

Argumentan que esto ocurre porque los estudiantes carecen de las habilidades lectoras, lo cual les impide mejorar su aprendizaje. De su experiencia mencionan que sólo una minoría de los estudiantes comprenden el texto y reflexionan sobre él, aunque no alcanzan a discriminar la información ni a construir su propio conocimiento.

Cerrillo y Senís (2005), de la Universidad de Castilla-La Mancha, diseñaron su propuesta sobre el intertexto lector a partir del trabajo realizado por Sven Birkerts, quien en su libro *Elegía a Gutenberg* relata la experiencia que tuvo durante un curso impartido a estudiantes universitarios. El resultado que obtiene es lo que él llama un verdadero “desastre”, cuando comprueba que todas las lecturas realizadas no fueron entendidas por su grupo ni de su agrado. Esto le permitió a Birkerts analizar el motivo del problema: “todo un sistema de valores, creencias y fines culturales estaba en peligro y tal vez a punto de desaparecer” (Cerrillo y Senís, 2005, p.21). Se entiende que su afirmación está orientada a la lectura de obras literarias, en las que se promueven sistemas de valores, de identidad, de contextos histórico-culturales y a falta de este tipo de lecturas el estudiante no logra conectar ese mundo posible con su propio contexto cultural. Como resultado, Birkerts se cuestiona si la lectura de obras literarias tendrá un futuro a través de los medios electrónicos, y lanza un cuestionamiento interesante: ¿por qué, si los alumnos conocían todas las palabras de la obra, no la entendían? Umberto Eco (citado por Cerrillo y Senís, 2005) afirma que “el código lingüístico no es suficiente para comprender un mensaje lingüístico” (p.22). Por lo cual era

necesario que los estudiantes no sólo conocieran las palabras, sino que comprendieran su significado con relación al contexto en que se encontraban.

Cerrillo y Senís (2005) reconocen que en relación al lector modelo referido por Eco el autor de una obra literaria accede a diversos medios para diseñar las competencias del lector, pues entreteje códigos que configuran el horizonte de expectativas que el receptor debe desentrañar para comprender la obra. Sólo que detectan que este no es el problema crucial porque la experiencia de Birkerts radica en obras literarias anteriores a las teorías presentadas por Jauss y aseguran que el problema radica en que los lectores actuales carecen de la competencia literaria por la influencia de las nuevas tecnologías.

Gordillo y Flórez (2009), de la Universidad de La Salle, Colombia, hacen una reflexión interesante sobre la cultura universitaria, pues afirman que en este nivel educativo generalmente no se realizan prácticas de enseñanza-aprendizaje sobre la comprensión lectora. Esto ocurre porque se asume que los estudiantes ingresan a la universidad con los conocimientos y estrategias necesarias para abordar la complejidad de los textos. Bajo esta consideración, reconocen la importancia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior, pues les permite a los estudiantes desarrollar su propio sistema conceptual-metodológico y su práctica discursiva para apropiarse de los contenidos de cada materia.

No todas las experiencias con estudiantes son desalentadoras, también hay casos de éxito como el de González y Caro (2009) de la Universidad de Murcia, España. Mencionan la experiencia que tuvieron al implementar un taller literario de gran escala en la Región de Murcia, España. El taller lo coordinó Caro con una tendencia interdisciplinaria, pues logró integrar a 25 profesores de 17 especialidades diferentes procedentes de las Instituciones de Educación Superior. Inició con la dirección metodológica del libro *Calderón en el Romea*, el cual fue escrito por alumnos de diferentes niveles de secundaria con la mediación de los profesores, y se les publicó en el 2001. Después realizaron un taller y concluyeron

con el proyecto denominado *Echar redes al genio: Calderón en el Romea*, por el cual recibieron dos premios de Santillana.

En este punto, Chehaybar (2006), de la Universidad Autónoma de México, considera que la figura del docente es fundamental en todo proceso educativo, por lo que en su investigación cede la palabra a los profesores para que den cuenta de su formación y de su práctica docente. Considera que la práctica profesional no se limita a la transmisión de conocimientos y saberes, sino que se expande a la vida cotidiana de los estudiantes al forjar en ellos valores y actitudes. Bajo la consideración de que las condiciones sociales, culturales y económicas vigentes en el país requieren de seres críticos capaces de formar una sociedad inclusiva y de equidad, diseña y aplica una encuesta de ocho preguntas abiertas a 800 profesores de nivel medio superior y superior, que proceden de diferentes universidades públicas del país, con grados académicos desde pasantía hasta el nivel doctorado y con un rango de 11 a 20 años de experiencia docente. De sus preguntas llama la atención la que gira en torno a la formación docente desde la perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social, entendiendo por ello una participación consciente y crítica para el cambio. Del resultado obtenido, la autora señala que sólo una mínima parte de los profesores se ubica en esta perspectiva de reflexión para la reconstrucción social, ya que la formación docente implica un proceso por el cual el mismo profesor busca la manera de investigar qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace. En su opinión, debe concederse importancia a la práctica docente por ser un espacio de transformación de conocimientos, tradiciones y experiencias, tanto de profesores como de estudiantes, que impactan en el entorno.

En nuestra percepción, en los centros escolares todos los estudiantes leen, la cuestión es identificar qué leen las nuevas generaciones, de tal manera que el profesorado pueda conocer si lo que los estudiantes leen contribuye o no al desarrollo de su competencia lectora.

Como premisa básica a la idea de saber que leen los jóvenes estudiantes, Cerrillo y Senís (2005) plantean la diferencia entre el lector tradicional y el nuevo lector. Al primero lo consideran un lector competente porque ha leído obras literarias y tiene la experiencia del texto físico, aunque su vivencia con los nuevos modos de lectura y con el internet sea menor. Al segundo lo tildan como un consumidor de las nuevas tecnologías, más interesado en la información, los juegos y el “chat” por internet que en los libros. En su opinión, los estudiantes no tienen experiencia con la lectura de obras literarias ni de la tradición oral; peor aún, no leen libros porque no los entienden. Para esclarecer su idea, los autores hacen una diferencia entre los conceptos “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento”. Los estudiantes pueden encontrar en el internet exceso de información sobre el tema que más les agrada, pero sólo si aprenden el proceso de discriminación de la misma podrán asimilarla de manera razonada para transitar a la aprehensión del conocimiento: “El conocimiento, por su parte, es algo interno, estructurado, que se relaciona con el entendimiento y con la inteligencia, que crece lentamente y puede conducir a una acción” (Cerrillo y Senís, 2005, p.19). De estas reflexiones, los autores revelan cuál es el interés de lectura de los jóvenes estudiantes: la información. Sí leen, pero recurren a los textos más como fuente de información que como fuente de conocimiento. Menos pensar que pudieran buscar textos por el placer estético.

Abordar el tema de la competencia lectora implica necesariamente que se conozca el concepto. Gordillo y Flórez (2009) toman el concepto de comprensión lectora de Bormuth, Manning y Pearson (citado por Gordillo y Flórez, 2009): “conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso” (p.97). Amplían esta idea con el concepto de Isabel Solé (citado por Gordillo y Flórez, 2009) que afirma que la lectura:

[...] es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura [...] el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el

texto en sí no tenga sentido o significado [...] Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda. (p.97)

Pérez (2005), del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) en Madrid, entiende por comprensión lectora el proceso por el cual el lector construye un significado a partir del texto leído, en cuya decodificación intervienen sus experiencias previas.

Para identificar el nivel de competencia lectora de los estudiantes, Gordillo y Flórez (2009) diseñaron su propio instrumento de medición con preguntas de formato cerrado y lo aplicaron a estudiantes universitarios, específicamente del primer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Se apoyaron en los tres niveles de comprensión lectora propuestos por Strang, Jenkinson y Smith (Gordillo y Flórez, 2009, p.97-98): a) literal, que se refiere a la reconstrucción del texto y al reconocimiento de la estructura del texto; b) inferencial, el estudiante abstrae información, asocia significados, construye hipótesis y elabora conclusiones; y c) crítica, emite juicios argumentados sobre el texto leído.

Su instrumento se compone de diez preguntas: tres de tipo literal (léxico, conceptos e ideas clave); cinco de tipo inferencial (idea global, tema, preguntas sobre el texto, propósito del autor y polémicas), y dos de tipo crítico (posición e intertextualidad). Aplicaron la prueba a 44 estudiantes con el siguiente resultado: en el nivel literal, el 42% de los estudiantes alcanzó este nivel; en el nivel inferencial, sólo el 28% lo logró; mientras que en el nivel crítico los estudiantes se encuentran en un nivel muy bajo, pues no manejan la intertextualidad y tampoco toman una postura frente a lo leído.

El caso mostrado por Gordillo y Flórez (2009) da cuenta de las dificultades reales que tienen los estudiantes universitarios en materia de competencia lectora.

Como lo reflejan sus resultados, la mayoría de los estudiantes no alcanzan el nivel crítico y escasamente logran la media en los dos niveles previos.

Por supuesto que no resulta suficiente el ejercicio de medición de los niveles de la competencia lectora también se hace necesaria la validación de los instrumentos diseñados para tal medición. Guerra y Guevara (2013), de la Universidad Nacional Autónoma de México, centran su investigación en la validación de un instrumento que diseñan para evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios mexicanos. Observan, a partir de las investigaciones hechas por Echevarría y Gastón (citados por Guerra y Guevara, 2013), que los principales problemas que tienen los estudiantes son la selección y jerarquización de las ideas principales del texto. De los estudios de Silva (citado por Guerra y Guevara, 2013) identifican que otro de los problemas es el de la inferencia y el análisis crítico. Con la investigación de Sánchez, Grajales y García (citados por Guerra y Guevara, 2013) conocen un instrumento confiable de siete textos y ochenta y cuatro preguntas que los orienta para desarrollar su propio instrumento.

Guerra y Guevara (2013) elaboran su instrumento basado en un texto académico y una prueba de siete reactivos. Se apoyan en los conceptos propuestos por Pérez (citado por Guerra y Guevara, 2013) para desarrollar la comprensión lectora en cinco niveles: 1) Literal: el lector reconoce las ideas del texto. 2) Reorganización: hace procesos de clasificación y síntesis. 3) Inferencia: el lector deduce ideas no explícitas en el texto y las relaciona con su experiencia. 4) Crítica: el lector utiliza procesos de valoración al relacionar el texto con su conocimiento previo. 5) Apreciación: el lector expresa comentarios emotivos y estéticos sobre el texto como el estilo y el lenguaje (p.279-280).

Para la validación de su instrumento, Guerra y Guevara (2013) invitaron a cinco profesores de la carrera de Psicología a participar como jueces; el único requisito es que tuvieran experiencia en investigación y docencia universitaria. Les entregaron el instrumento con el texto académico y los formatos para asentar su veredicto y propuestas. Del resultado obtenido mencionan que la mayoría de los

jueces coincidieron en la correcta redacción de los reactivos y la pertinencia de las preguntas. Consideran que su instrumento forma parte del escaso número de pruebas que evalúan la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Lo juzgan de utilidad para que los profesores conozcan en poco tiempo el nivel de lectura de sus estudiantes y opinan que esta acción pedagógica debería ponerse en práctica en todos los planes curriculares de América Latina y en los diferentes niveles educativos.

La investigación de Guerra y Guevara (2013) es interesante porque su instrumento es viable en tanto que constituye un ejemplo significativo para evaluar el nivel de competencia lectora. Es propio recordar que su investigación no es sobre la aplicación del instrumento y su resultado, sino sobre la validación del mismo; y en este sentido, se considera más enriquecedor pilotear el instrumento directamente con los estudiantes que someterlo a las observaciones de un grupo de profesores. Por otra parte, se considera que resultaría más viable inducir la competencia lectora con textos literarios que con textos expositivos y argumentativos.

Debido a que la investigación de Guerra y Guevara (2013) forma parte de un proyecto de doctorado, explícitamente de Guerra, es conveniente cuestionar que en su artículo pasan por alto la diferencia que existe entre la comprensión lectora y la competencia lectora; desde el título de su artículo y en su contenido refieren la nomenclatura del primer concepto, pero pretenden el logro del segundo. La distinción es importante porque los alcances que se implican en uno y otro concepto son diferentes, a saber, con la competencia lectora se pretende que el estudiante no sólo comprenda el texto, sino que encuentre una oportunidad de desarrollo personal y de participación social.

La propuesta de intervención didáctica de Gordillo y Flórez (2009) para mejorar la comprensión lectora consiste en plantear el manejo de herramientas cognitivas y de interacción, que le permitan al estudiante desarrollar sus habilidades en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, por la

relación que guardan con la lingüística y la construcción del sentido del texto. Precisan necesarios seis puntos para la formación de lectores: 1) Competencia discursiva para la comprensión y producción de textos. 2) Decodificación de los géneros discursivos según el código lingüístico. 3) Relación del texto con su contexto social, político, cultural, académico y económico. 4) Emisión de juicios de valor para lograr una posición crítica. 5) Realización de análisis y comparación para descubrir el significado del texto. 6) Leer en cada disciplina siguiendo sus propios modos de lectura y escritura. Las autoras proponen como posible solución al problema de la competencia lectora crear conciencia en el profesorado: “El interés por ésta se desprende del compromiso que deben tener los docentes de la Universidad de La Salle con la formación profesional y la responsabilidad social de los estudiantes” (Gordillo y Flórez, 2009, p.101). Se coincide con las autoras en que resulta imprescindible contrarrestar esta problemática a través de la conciencia de los profesores, pero también se juzga necesario capacitar a los docentes del nivel medio superior en el rubro de la competencia lectora para evitar que el problema trascienda a la universidad, donde los estudiantes son los primeros afectados.

La propuesta didáctica de Gordillo y Flórez (2009) únicamente se limita a los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica, de manera similar a los niveles establecidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), lo cual cobra sentido únicamente para el logro de una nivelación en competencia lectora, sin avanzar al siguiente nivel necesario para los estudiantes universitarios, que involucra la estructura del pensamiento crítico.

Respecto al tipo de textos seleccionados para la medición lectora, Gordillo y Flórez (2009) utilizaron en su instrumento un texto argumentativo titulado “Es imposible ganar la guerra contra las drogas” de George Soros; mientras que Guerra y Guevara (2013) para la validación de su instrumento eligieron un texto

expositivo-argumentativo llamado “Qué es la evolución”, tomado de *Senderos de la evolución humana* de Cela C.

Pérez (2005) explica algunas diferencias entre los tipos de textos que se emplean para evaluar la comprensión lectora. En su opinión, los textos narrativos, descriptivos y explicativos producen reacciones diferentes en el comportamiento de los lectores a la hora de contestar los cuestionarios de la evaluación lectora. Según sus investigaciones, el texto narrativo resulta más viable de ser comprendido que el expositivo, ya que en el primero se observan variaciones novedosas a partir de información previamente conocida y que se supone ficticia; mientras en el segundo, el lector recibe información nueva y verídica de la que no dispone conocimientos previos.

La narración se estructura conceptualmente en una secuencia de eventos entre los que se establece una relación temporal, causal o/y orientada hacia metas, mientras que la exposición abunda más en las conceptualizaciones descriptivas. Se realizan más inferencias a partir de los textos narrativos que de los expositivos. (Pérez, 2005, pp.130-131)

Siguiendo a Pérez, los recursos retóricos empleados en ambos textos son diferentes porque sus propósitos son opuestos, y así la significación juega un papel fundamental en la comprensión lectora.

En favor de los textos literarios, Cerrillo y Senís (2005) argumentan que la literatura es esencial porque posibilita al estudiante para adquirir un conocimiento crítico de su entorno, y a su vez le aporta una identidad cultural. Afirman que en algunos centros escolares la literatura se ha enseñado desde una perspectiva histórico-biográfica y no desde posturas especializadas:

[...] los planteamientos didácticos de la disciplina exigen también cambios, porque no es lo mismo formar al alumno para que pueda apreciar y valorar las obras literarias (receptiva e interpretativamente), que transmitirle una serie de conocimientos sobre las obras literarias y sobre sus autores. (p.28)

Colomer (2001), de la Universidad Autónoma de Barcelona, España, explica que el modelo de enseñanza literaria posterior a la segunda mitad del siglo pasado se estacionó en un proceso de transmisión de saberes por parte del profesor, principalmente en divulgación de conocimientos sobre la historia literaria.

Desde el punto de vista del docente, la abstracción del discurso explicativo sólo podía llevar a los alumnos al aprendizaje memorístico de los cuadros de referencia y a la asunción pasiva y reverencial de valoraciones artísticas históricamente condicionadas. El conocimiento sobre el texto se hallaba desplazado por el conocimiento del contexto y los alumnos debían recordar lo que habían leído u oído sobre las obras sin que hubieran tenido ninguna necesidad de adentrarse en su lectura. (Colomer, 2001, p.6)

Argüelles (2017), de la Universidad Autónoma de Querétaro, refiere la imposición de juicios críticos que los docentes ejercen al interior de las aulas junto a su labor de investigación académica, a saber, cuando se ejerce el recurso de la biografía del autor para abordar el texto literario:

[...] una de las expectativas depositadas en el trabajo académico con la literatura consiste en la exigencia de que los investigadores se cubran previamente de un cierto *ethos* referencial de lectura (demostrado en las hojas de vida académica) en conjunción con sus autoritarios juicios críticos vertidos en la libertad de cátedra [...] (p.4)

Posiblemente estas posturas de enseñanza de la literatura que tomaron algunos profesores, como bien mencionan Cerrillo y Senís, Colomer, y Argüelles, han influido negativamente en los estudiantes, quienes no se sienten muy inclinados a la lectura de obras literarias, particularmente las clásicas. Por lo que resulta conveniente dilucidar los motivos o beneficios por los cuales se debe estudiar literatura.

Para Colomer (2001), en el texto literario se reconfigura el actuar del ser humano con su cultura y su sistema de valores. Afirma que la enseñanza de la literatura encuentra una nueva justificación en el momento que el texto literario

revela el sentido de realidad a través del lenguaje y con ello el lector accede a una formación estética, cognitiva, afectiva y lingüística, ya que en dicho texto se ofrecen “modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura” (p.4). La autora opina que una eficiente formación en literatura requiere de la lectura directa de los textos y de la lectura guiada por el profesor, para que el estudiante aprenda la forma en que se construye el sentido, que por cierto cada vez es más complejo.

Para contribuir a una eficiente formación literaria en los estudiantes es necesario que se comprenda el concepto de educación literaria. Conde (2011), del Instituto Politécnico Nacional, explica la diferencia entre dos conceptos básicos que todo docente debe conocer: instrucción y educación. Por instrucción entiende los saberes que el estudiante adquiere mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras que la educación se refiere a la formación de la persona con todo un sistema de valores que la configuran como humana e histórica. “Educar implica apropiarse de algo, adquirir una *episteme*, una *proshem*, una proporcionalidad, una ontología y la adopción de criterios morales, estéticos y comunitarios, así como establecer dialécticas para transformar la sociedad” (Conde 2011, p.128).

González y Caro (2009) explican la diferencia entre didáctica de la literatura y educación literaria. La primera es una ciencia social e interdisciplinaria que se enfoca en el proceso cognitivo del aprendizaje comunicativo de la literatura, no en la teoría literaria. Su concepto de educación literaria lo basan en lo afirmado por Mendoza (citado por González y Caro, 2009):

La educación literaria [...] se centra en la interacción del mundo del lector con el de la obra literaria. Da protagonismo al aprendizaje autónomo, y convierte la enseñanza en mediación de aquél. Dicho aprendizaje se alimenta de modo

holístico (interactivo) de las prácticas lectoescritoras que combinan interpretación y creación. (p.5)

Para Galván (2004), de la Universidad de Navarra, la educación literaria en el sistema escolar requiere de una planificación estructurada y continuada de un nivel educativo a otro, aunque el tránsito de un nivel a otro lo refiere en términos de la edad del discente. Afirma que “la literatura es un componente fundamental de la educación porque facilita el dominio del lenguaje, da a conocer formas de vida y proyectos imaginativos variados y enriquecedores” (p.537).

El objetivo de la educación literaria, según Colomer (2001), está orientado a desarrollar en el estudiante tres aspectos importantes: primero debe contribuir a su formación como persona, pues cuando confronta el texto es capaz de apreciar el entorno social y humano a través del lenguaje. En segundo lugar, la confrontación de diversos textos literarios le ofrece al estudiante un panorama de la diversidad social y cultural. En tercer lugar, con la lingüística del texto valora la actividad comunicativa del discurso, que le permite el proceso de la interpretación.

Se presentan algunas propuestas que han hecho los investigadores con relación a la enseñanza de la literatura. Galván (2004) propone que el sistema educativo forme a los estudiantes en educación literaria a través de un plan bien estructurado y secuenciado para los diferentes niveles escolares. Ciertamente se enfoca en el sistema educativo de España y se basa en la experiencia docente que Northrop Frye desarrolla en Estados Unidos y Canadá. Ambos autores otorgan valía a la metáfora y a la fábula como principios rectores para la enseñanza de la literatura porque contribuyen a la imaginación, la dialéctica y al estudio de los géneros literarios. Rechazan el proceso de enseñanza que prioriza el compendio de obras y autores.

Galván (2004), siguiendo a Frye, elabora una propuesta en educación literaria con el objetivo de contribuir a la formación lectora de los estudiantes para el desarrollo de su capacidad crítica. Plantea cuatro etapas escolares para la enseñanza de la literatura en forma continua y sistemática: la primera abarca

hasta los ocho años de edad, la segunda hasta los doce años, la tercera hasta los dieciséis y la cuarta hasta los dieciocho años. Respecto a la selección de textos literarios, el autor propone que en las tres primeras etapas se trabaje con cuentos populares, mitos, leyendas y relatos bíblicos, ya que desde la primera etapa se trabaja con sonidos, es decir, los niños escuchan con atención las historias que les leen. La diferencia radica en la tercera etapa, pues se incluye poesía clásica y contemporánea para que los estudiantes observen el lenguaje y las imágenes, además de emplear textos del canon que sean más cercanos a la verosimilitud. En cambio, en la cuarta etapa se pueden leer textos de las corrientes de vanguardia y de los contemporáneos en diferentes géneros literarios.

Respecto a la técnica de enseñanza, Galván (2004) explica que en la primera etapa el profesor debe evitar los comentarios sobre los textos; la pretensión de hacer preguntas o interpretaciones podría quebrantar el interés de los niños por la literatura. En la segunda etapa, el estudiante identifica los temas, la estructura de textos literarios y realiza análisis con los elementos que reconoce: personajes, espacio, ambiente, etcétera, aunque no de manera autónoma pues requiere de la guía del profesor para la lectura y la comprensión de la obra. Aquí ya se pueden hacer preguntas para que los estudiantes relacionen los textos y perciban el desplazamiento de patrones míticos a narraciones verosímiles; pueden practicar la escritura para realizar sus propias versiones, donde incluyan su entorno vital. En la tercera etapa se analizan aspectos más complejos como la simbolización y las técnicas narrativas; el alumno adquiere un sentido más crítico. Se aborda el estudio de los géneros literarios para una mejor comprensión de las obras. Se plantean preguntas sobre el contenido de la obra para acceder al contexto histórico y cultural de la obra. En la cuarta etapa Galván propone que se oriente al estudiante hacia el estudio crítico de obras literarias más complejas, considerando que en una educación continuada ya reconocen el tema, la estructura y el contexto; pueden enfocarse ahora en el lenguaje, la ambigüedad y la intertextualidad.

Como Galván (2004) enfatiza que la inmersión a la literatura debe ser gradual y continuada en los niveles educativos observa que en la enseñanza media es donde debe ampliarse el espacio destinado al estudio literario. Considera que el modelo propuesto es la base para la elaboración de los planes de enseñanza de la materia de literatura en el sistema educativo, ligados a la formación didáctica de los profesores y a la preparación de antologías apropiadas a los gustos y capacidades de los estudiantes. Expresa que es importante la participación de las instituciones de educación superior para que colaboren con su experiencia y sus investigaciones en la conformación de una educación literaria continuada.

Con la investigación de Galván se puede observar que el primer dilema al que se enfrenta un profesor para enseñar literatura es la selección de textos literarios; después al grado de análisis e interpretación viable al nivel o perfil educativo para no exigir más de lo que corresponde a las experiencias literarias de los estudiantes; y, por último, al cuidado de las técnicas didácticas que se empleen para no flagelar el placer por la lectura. Su propuesta para fomentar la educación literaria parece coherente, pero es importante señalar la importancia que tiene el asumir una mirada crítica y responsable para entender que las propuestas no son “recetas” a seguir, ya que la literatura ha evolucionado; existen infinidad de obras literarias, géneros, formas de lectura, teorías y crítica literaria. La tarea del profesor no es fácil, puesto que debe hacer el proceso de selección de textos, orientar la lectura en los estudiantes, propiciar el placer estético, determinar el tipo de teoría para el abordaje de la obra y promover la creación a partir de la obra leída, es decir, crear todo un plan estratégico que convenga al nivel y contexto de sus estudiantes. Por último, aunque su propuesta está centrada en el sistema educativo de España debe ser considerada por el sistema educativo mexicano, ya que en la medida en que la establece por edades se puede correlacionar con los niveles de educación básica y media superior de nuestro país, de tal manera que cuando el estudiante ingrese a la universidad ya posea el nivel de competencia lectora requerido.

Para mejorar las problemáticas de aprendizaje de los educandos, entre las que se encuentra el de la competencia lectora, Gómez (2010), de la Universidad Autónoma Metropolitana, México, recupera la idea de que solamente el profesor es quien conoce a su grupo de estudiantes y por lo tanto sólo él puede encontrar las mejores soluciones. Propone la metodología de la investigación-acción por ser un proceso cíclico y continuo de indagación, actuación y valoración de resultados, donde el docente se enfrenta a un constante cuestionamiento reflexivo para comprender y mejorar las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes. Si un profesor ejerce su práctica docente documentando tres momentos claves: descriptivo, interpretativo-reflexivo y acciones para mejorar puede identificar las causas y efectos que le permitan corregir sus dinámicas para la enseñanza-aprendizaje. Un docente reflexivo de su propio ejercicio laboral y de su entorno ambiental puede desarrollar en sus estudiantes el mismo proceso de reflexión y crítica.

González y Caro (2009) hacen un planteamiento sobre las contribuciones científicas y los procesos metodológicos que se han empleado para el desarrollo de la didáctica de la literatura y de la educación literaria. En su opinión, la didáctica de la literatura se ha desarrollado gracias a la tradición filológica, las teorías estructuralistas y la interdisciplinariedad; aunque cuestionan que las dos primeras no propician el diálogo cultural entre autores y lectores, necesario para la didáctica de la literatura porque emana de un enfoque comunicativo de la lengua. Por otra parte, las contribuciones para el desarrollo de la educación literaria son la semiótica y la transversalidad, entendiendo por esta última que el estudiante construye su aprendizaje con la socialización de la lectura (heurística) y con el ejercicio de su creatividad para transformar los textos (intertextualidad).

En la percepción de González y Caro (2009) la didáctica de la literatura se encuentra al servicio de la competencia literaria, es decir, favorece el logro de las inferencias que el estudiante construye a partir de la recepción de las obras y de los conocimientos metaliterarios que le ayudan a la comprensión del contexto. El

método que emplean yace en la educación literaria, con miras a lograr el aprendizaje autónomo. La metodología de la educación literaria la sustentan en tres rubros: a) Pedagogía de la interculturalidad: leer para conectar. La intertextualidad propicia que las obras literarias sean portadores del conocimiento cultural. b) Pedagogía de la imaginación: leer para crear. La lectura de obras clásicas y la intertextualidad inspiran al estudiante para imitar esos modelos y recrearlos en su propia versión. Lo que realmente importa es que los estudiantes conozcan a los clásicos. c) Talleres literarios de animación a la creatividad, donde los estudiantes utilizan los recursos disponibles en las bibliotecas y las tecnologías como la Web, diccionarios electrónicos, foros virtuales, entre otros. Los talleres literarios también se pueden desarrollar con base en los procesos didácticos conocidos por los profesores: planificación, realización en el aula y evaluación formativa.

Al igual que Galván (2004) González y Caro (2009) también se apoyan en la literatura para desarrollar en los estudiantes el placer por la lectura y en consecuencia, la competencia lectora. Sólo que González y Caro se han centrado más en la recreación de las obras literarias o producción escrita que en la comprensión misma del texto desde su propia constitución estética y discursiva, para después proceder a la recreación deseada.

La propuesta de Cerrillo y Senís (2005) se enfoca en los estudiantes universitarios sobre el intertexto lector (relación entre las obras). Consideran que la experiencia que el nuevo lector tiene sobre el lenguaje proviene de su centro escolar y de los medios electrónicos, lo cual les impide desarrollar la competencia lectora. Para lograrla sugieren como objetivo primario la enseñanza de la literatura porque les permite el goce de la lectura y la valoración de la obra, sin centrarse en el conocimiento de movimientos literarios, autores y obras. La lectura fomenta en ellos una experiencia personal, una visión de cultura, de identidad y la oportunidad para interpretar la realidad exterior con sentido crítico. Esta experiencia propiciará que el estudiante quiera leer nuevas obras. Sin forzarlo, paulatinamente

desarrollará su competencia literaria cuando entren en juego los factores lingüísticos, psicológicos, sociales, históricos y culturales que favorezcan su maduración personal. Los autores afirman que el desarrollo de la competencia literaria significa que el nuevo lector active su capacidad cognitiva en tanto comprenda un lenguaje connotativo y con ello la autonomía semántica.

En coincidencia con la propuesta de Cerrillo y Senís el profesor debe procurar que el estudiante aprecie la obra por el placer estético que le despierta y por el conocimiento cultural que emana de ella, lo cual ciertamente lo facultará para emitir sus propios juicios de valor. Su propuesta sobre el intertexto lector es viable, pero debe tomarse en cuenta que el abordaje de la obra leída también debe analizarse desde su propia constitución para desarrollar la competencia literaria y no sólo por el conjunto de las mismas, ya que en los centros escolares generalmente son muy pocos los textos literarios que los estudiantes tienen la oportunidad de leer durante el periodo lectivo, sobre todo si se trata de perfiles no humanistas o del nivel medio superior, pues su carga académica los distrae de la lectura por placer.

Las aportaciones de la hermenéutica literaria también son relevantes y contribuyen al desarrollo de la competencia lectora y al pensamiento crítico. Con esta línea, el estudiante no sólo accede al sentido de la obra literaria sino a su significación y con ello fortalece su juicio crítico. Ardila (2002), de la Universidad del Valle, en Colombia, desarrolla una propuesta didáctica que en su opinión sirve de guía para desarrollar en los estudiantes las competencias cognitivas y procedimentales que les permitirán realizar un trabajo hermenéutico. Su propuesta consiste en la implementación de tres estrategias didácticas para la lectura de textos literarios: literal, abductivo y simbólico; el primero se lee desde la lingüística, el segundo atendiendo a la semiótica y el tercero desde la hermenéutica. Cada lectura le permite al estudiante desarrollar su competencia lectora: con lo literal logra describir la macroestructura y la superestructura textual que responden a las preguntas ¿qué dice el texto? y ¿cómo lo dice?, respectivamente; con la

abducción logra encontrar la lógica o sentido del texto, y puede dar respuesta a las preguntas ¿cuáles son los significados cifrados? Y ¿cómo están cifrados?; por último, con la lectura simbólica transita del texto al contexto para lograr una relación entre lo que dice y propone el texto y lo que construye y plantea el lector.

Ardila (2002) menciona que la lectura implica una construcción de sentido que realiza el lector al interactuar con el texto y su contexto. Para ello establece dos premisas de lectura, en la primera considera que el texto proporciona información lingüística, tiene organización interna y su discurso es comunicativo; mientras que la segunda se encarga del contexto de la historia narrada. Esta perspectiva la relaciona con la afirmación de Tardif (citado por Ardila, 2002) sobre las competencias lectoras que están constituidas por un “sistema de conocimientos, tanto declarativos como condicionales y procedimentales” (p.3). Por conocimientos declarativos entiende el saber que tiene el sujeto sobre el mundo y la lengua; los condicionales corresponden al ejercicio de estrategias empleadas para la lectura; y los procedimentales le permiten al lector relacionar la información del texto con su bagaje cultural. De esta manera, Ardila relaciona los conocimientos declarativos, condicionales y procedimentales con las tres estrategias de lectura que propone, ya que dichos conocimientos le permiten al lector alcanzar la lectura idónea, la simbólica. En la noción de Ardila, la primera de sus premisas se cumple con la lectura literal y la segunda, con las lecturas abductiva y simbólica.

La propuesta didáctica de Ardila para la lectura de textos narrativos es interesante por su reducción a tres niveles que estudian al texto desde su propia constitución. Pero es impropio que mencione que su propuesta es “apropiada para estudiantes de primaria, bachillerato o para aquellos cuyo interés en la literatura es colateral a su profesión” (Ardila, 2002, p.9), ya que ni los estudiantes de primaria ni de bachillerato poseen el bagaje cultural requerido para la interpretación del texto literario desde las teorías semióticas de Umberto Eco y de la hermenéutica filosófica tal como lo señala. Por otra parte, afirma en una de sus

notas a pie de página que puso a prueba su propuesta con estudiantes universitarios que no corresponden al área humanística. Nada que ver con el nivel básico y medio superior.

Briceño (2011), de la Universidad de Los Andes, Venezuela, considera que la semiótica y la hermenéutica han hecho aportes significativos a la literatura y a la educación. Realiza su investigación como una especie de paseo tetracientífico, en el que expresa la relación entre los procesos semióticos, la comprensión hermenéutica, los textos literarios y la posibilidad de educar a los estudiantes a través de la literatura con la participación de la universidad, ya que ésta debe ser capaz de formar ciudadanos susceptibles al diálogo y a la convivencia.

Briceño (2011) hace un estudio diacrónico a través de una lectura transdisciplinaria e histórica entre semiótica, hermenéutica, literatura y educación, considerando a la metáfora como eje integrador. La travesía por la literatura “permite la presencia de la trama, de la historia y la cultura; al asumir una conciencia de viaje o paseo por las ciencias, estamos transformándonos e incrementando una profundidad en la ciencia en la cual nos encontramos” (p.33). Argumenta que la ciencia es importante para comprender el mundo porque se plantean problemas y se ponen a prueba las hipótesis a través del método. Sólo que para Briceño la hermenéutica no es un método sino una forma de comprender o interpretar el mundo, y en ese sentido, la semiótica se adhiere a la hermenéutica para proveer técnicas y herramientas que permitan una interpretación científica adecuada.

Siguiendo el estudio de Briceño (2011), la metáfora posibilita nuevas lecturas semióticas y hermenéuticas. Refiere el planteamiento que Paul Ricoeur hace sobre el *enunciado metafórico*, “concibiendo la metáfora como la transposición de un nombre extraño a otra cosa que, por este hecho, no recibe denominación propia, siendo el enunciado el lugar de cambio de sentido de significación y no la palabra” (p.37). La palabra es la portadora del efecto de

sentido metafórico y encarna la identidad semántica; mientras que la metáfora interviene en el sentido del discurso. Si el signo es una unidad semiótica y la frase es una unidad semántica, la metáfora sólo puede existir si proviene de frases dentro del discurso. La metáfora como discurso adquiere doble significado, donde se desplazan los signos y los pensamientos. En la obra literaria la metáfora posee un poder de proyección y de revelación del mundo.

Briceño argumenta que la interpretación de la metáfora, además de sustentarse en la semiótica y la semántica, sirve para ahondar en la relación de la literatura con las humanidades. La literatura se apoya en la semiótica para el análisis textual y en la hermenéutica para su interpretación. La educación se apoya en la literatura para comprender la cultura, ya que una educación debe ser cívica y moral. La universidad y la literatura contribuyen en la formación de la conciencia histórica y construyen la identidad de los ciudadanos, orientando al diálogo interdisciplinario que requiere toda sociedad compleja.

Briceño desarrolla un planteamiento de lectura transdisciplinaria para lograr la comprensión e interpretación del mundo a través de la literatura; sin embargo, el ejercicio práctico que presenta sobre la obra *Cambises* de Pérez Carmona queda en una mera sustracción de metáforas sin acceder a una verdadera interpretación de la obra mencionada. Su propuesta, interesante y analítica, es meramente un ejercicio teórico y reflexivo.

Conde (2011) considera necesaria una hermenéutica educacional para abordar no sólo la epistemología, sino los compuestos ontológicos, sociales, estéticos, axiológicos y antropológicos. Para él cobra vital importancia la relación entre la hermenéutica analógica y la educación porque redundan en la formación integral del ser humano. Sustenta su conceptualización en las propuestas teóricas del filósofo mexicano Mauricio Beuchot sobre hermenéutica analógica, para profundizar en una educación analógica y hermenéutica. Afirma que “la hermenéutica es el saber orientado a la interpretación de textos” (Conde, 2011, p.122) y define al texto como un sistema de signos. Por hermenéutica analógica

entiende “un modelo de interpretación que privilegia la heurística y la argumentación, la explicación y la comprensión, la razón y la emoción, lo cuantitativo y lo cualitativo” (Conde, 2011, p.125). Considera que la hermenéutica actual debe ser analógica y dialéctica, entendida ésta última como el estudio de las contradicciones. Por ejemplo, la contradicción entre una educación humanista y crítica impulsada por una comunidad pensante y una política educacional con actitud conservadora.

Sustenta que la hermenéutica puede ser de gran utilidad para los profesores, pues ellos interpretan textos para elaborar estrategias didácticas, estilos de aprendizaje, formas de evaluación y discusiones en el aula. Reza en su investigación que la hermenéutica analógica es mediadora entre los extremos, tal como puede ocurrir entre la razón y la emoción, la heurística y la argumentación o la metáfora y la metonimia.

La postura de Conde al relacionar la educación con la hermenéutica resulta valiosa en tanto crea conciencia para la formación de ciudadanos íntegros y humanos. Sin embargo, su propuesta recae en una mera reflexión conceptual de lo que debe ser la educación, sin presentar casos prácticos que validen la influencia hermenéutica en la educación de los ciudadanos. Por otra parte, es interesante su planteamiento sobre la vigencia de la hermenéutica para la interpretación de los textos y para la posible formación del estudiante en su faceta humana. Se coincide con él sobre el hecho de que la literatura otorga la oportunidad idónea para formar seres humanos con criterios éticos y de participación social.

Con este bagaje cultural se confirma la pretensión de esta investigación, de recuperar estrategias de formación lectora para orientar al estudiante hacia la hermenéutica literaria y al pensamiento crítico en la alteridad, con fundamento principal en la propuesta hermenéutica de Gerigk, que se sustenta en el marco teórico.

1.4 Marco teórico

En el objetivo general de esta investigación se enuncia la pretensión de elaborar estrategias de apoyo que fortalezcan la competencia lectora y el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios, con énfasis en la hermenéutica para recuperar la significación del texto y el aprecio por la condición humana. En virtud de este planteamiento y respecto de la promoción del pensamiento crítico, los postulados de Foucault sobre los discursos y la influencia que estos ejercen en el pensamiento y la conducta de la sociedad crean una oportunidad para que los estudiantes establezcan nuevas relaciones, no arbitrarias, entre los distintos textos y de su relación con el mundo. Les permite dilucidar, con una postura crítica, sobre su entorno social y la manera como se gestan las relaciones sociales y culturales entre los sujetos a partir de la institucionalidad. Así, Foucault plantea el estatus social y educativo en el que se han concebido dichas relaciones.

En torno a los sistemas de pensamiento que se han gestado en las sociedades capitalistas, Foucault (1992) señala que los sujetos piensan y actúan en función de los discursos a los que se les permite acceder. Con esta perspectiva, los estudiantes pueden observar que a través de los discursos que emanan de las instituciones se produce la socialización, se crea al mundo y se orienta su comprensión. Como el discurso conlleva un poder, éste mismo es controlado por las instituciones que evitan su aparición por azar y determinan las condiciones para su uso; es decir, regulan la generación, emisión y distribución de los discursos. Al respecto de la postura de las instituciones por controlar aquellos discursos que representan una amenaza para el poder, Foucault plantea su hipótesis:

[...] yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (Foucault, 1992, p.5)

En otra de sus obras, Foucault (1979) también habla sobre el poder que se ejerce en la sociedad. Menciona que mientras no se conozca en qué consiste el poder, quién lo ejerce y dónde se ejerce no se podrá identificar la forma adecuada para luchar en contra de la represión. El poder es una relación de fuerza que reprime a los individuos, los instintos o a una clase social. Estas relaciones de poder se han establecido en la sociedad a causa de la guerra. Cuando el poder político interviene para detener la guerra no se busca el restablecimiento de la paz social sino el sostenimiento de la relación de dominio, palpable en “las instituciones, en las desigualdades económicas, en el lenguaje, en fin, en los cuerpos de unos y otros” (1979, p.136). Con un enfoque libre del panorama económico, el poder probablemente se puede analizar en función de los enfrentamientos; es decir, la opresión en su legalidad jurídica que como mecanismo de poder y lucha sustenta las relaciones de fuerza. Con la represión, consecuencia de la guerra, se instaura la relación de dominio.

En la opinión de Foucault, los gobernantes no son los que detentan el poder; si bien no se sabe con certeza quién lo tiene, sí es evidente quién no lo tiene. Para Deleuze, referenciado por Foucault, el poder lo posee la clase dominante en función de sus intereses económicos. Con el poder se sostenía la explotación capitalista y en contra de esa explotación luchaba el proletariado. El propio sistema de poder propicia la lucha; diversos grupos sociales como los prisioneros, las mujeres, los homosexuales, los enfermos y otros se han sumado a la luchan contra el poder que los controla. Con esto queremos observar que existe conciencia social y una necesidad, por lo menos en algunos grupos excluidos, de desvincularse del poder que los domina; temáticas que ciertamente se reflejan en los discursos literarios. Foucault hace notar que el poder no sólo impera de la clase dominante hacia la clase vulnerable, sino que éste también se ejerce entre los miembros de la misma clase dominada; y en general, en todos los ámbitos sociales, educativos y familiares.

En el análisis de Foucault (1992), los procedimientos que las instituciones han establecido para el control y delimitación de los discursos se establecen a través de tres grupos diferentes: externos, internos y por las reglas permitidas para su uso. La manera en que se controlan los discursos, según la explicación de Foucault, sirve de referencia para que los estudiantes logren analizar críticamente los discursos literarios en función de las relaciones sociales y culturales que se observan en el propio texto.

Respecto al primer grupo, los procedimientos de control externo funcionan como sistemas de exclusión. Los discursos que no convienen al sostenimiento del poder se excluyen: a) Con la prohibición, ya que en el discurso se revelan las luchas o los sistemas de dominación y con ello el deseo de adueñarse del poder. b) Con la separación y el rechazo de aquellos discursos que no pueden circular libremente, como el de los “locos”, cuya palabra en oposición a la razón manifiesta su deseo, aunque carezca de valor para su defensa legal. c) Con la oposición de lo verdadero y lo falso: el discurso de la “verdad” es instaurado por las instituciones y sólo puede ser pronunciado por quien tiene el derecho para hacerlo. La voluntad de verdad ejerce un poder de coacción sobre los discursos de la prohibición y la locura; se pone en juego el deseo y el poder. Foucault comenta que la literatura occidental, por ejemplo, para sobrevivir tuvo la necesidad de sostenerse en el discurso de la “verdad”. Con el paso del tiempo la verdad del discurso asentada en la enunciación fue desplazándose al enunciado mismo, buscando sentido, estructura y referente; tratando que el discurso verdadero ya no fuese ligado al poder.

En el segundo grupo, son procedimientos de control interno porque los discursos ejercen su propio control; se someten a principios de clasificación, ordenación y distribución para dominar no sólo los acontecimientos sino el azar. Foucault (1992) considera tres: el comentario, el autor y la disciplina. El principio del comentario regula el azar del discurso y evita que se diga todo lo que puede ser de peligro a los ojos de la institución. Los discursos hablados o escritos

permanecen en el sistema cultural a través de textos religiosos, jurídicos, literarios y científicos. Algunos de ellos son fundamentales y tienden a desaparecer, mientras que otros sólo se repiten o comentan y pueden ocupar el lugar de aquellos que han sido ocultos. El comentario propicia la construcción de nuevos discursos, que se actualizan y fundan la oportunidad para hablar; pero no deja de ser la articulación de algo que ya se había escrito con anterioridad. El autor no es considerado como el individuo que habla o escribe un texto sino como el que agrupa discursos, con sus significaciones y coherencias. El autor ya no puede permanecer anónimo como en la época clásica –en la percepción de Foucault va del siglo XVII a la primera mitad del siglo XX–, se vuelve necesaria la atribución del discurso a un autor para que dé cuenta de lo que escribe y revele con su historiografía el sentido oculto de lo que expresa. La disciplina se opone al principio del autor porque su organización implica un objeto de estudio, métodos, conceptos, técnicas, instrumentos y un corpus de proposiciones consideradas como verdaderas a disposición de los individuos que lo deseen, sin que su validez esté sujeta al autor o inventor. También se opone al principio del comentario porque no se trata de una reinención sino de la construcción de nuevos enunciados. Cada proposición debe cumplir con ciertos requerimientos que determinan su validez; sólo se pueden difundir si se encuentran en la “verdad” de la policía vigilante.

El tercer grupo de procedimientos para el control de los discursos se refiere a las condiciones que deben cumplir para su utilización. Se trata de:

[...] imponer a los individuos que los dicen un cierto número de reglas y no permitir de esta forma el acceso a ellos, a todo el mundo. Enrarecimiento, esta vez, de los sujetos que hablan; nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, calificado para hacerlo. (Foucault, 1992, pp.22-23)

Los discursos sólo pueden ser usados si cumplen cuatro condiciones: a) El ritual, que califica al individuo que habla a través de su comportamiento y de los

signos que acompañan su discurso. b) Las sociedades de discursos, que los producen y los difunden en círculos cerrados, donde los roles del sujeto que habla y el de la audiencia no se intercambian. Aunque este tipo de sociedades se han extinguido, el acto de escribir –institucionalizado en el libro y en el sistema de la edición– se desenvuelven en una sociedad de discurso coactivo. c) La doctrina, que se transmite a todos los individuos, crea dependencia recíproca entre el discurso y el sujeto que habla. Se conecta a los individuos con determinados tipos de enunciación y se les prohíben otros. d) La adecuación social del discurso: los individuos pueden acceder a los discursos a través del derecho a la educación; sin embargo, ésta se ajusta a las reglas marcadas por las instituciones conforme a las circunstancias sociales. Estos cuatro procedimientos de sumisión del discurso se interrelacionan entre sí; por ejemplo, en el sistema de enseñanza, tal como se conoce actualmente, se ejercen los rituales del habla, se define a los sujetos calificados que han de enunciar los discursos, se permite la conformación de grupos doctrinales y se adecuan los discursos que conllevan el saber y el poder.

Los discursos son adecuados para su socialización y accesibles a través de la educación. “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que se implican” (Foucault, 1992, p.27). La enseñanza, siguiendo a Foucault (1979), funciona como un juego de represión y exclusión, ya que en las instituciones escolares sólo se permite acceder a un saber limitado en términos del sistema de producción:

El saber académico, tal como está distribuido en el sistema de enseñanza, implica evidentemente una conformidad política: [...] un cierto número de cosas constituyen el saber en su contenido y en sus normas [...] El saber oficial ha representado siempre al poder político como el centro de una lucha dentro de una clase social [...] En cuanto a los movimientos populares, se les ha presentado como producidos por el hambre, los impuestos, el paro; nunca como una lucha por el poder [...] La historia de las luchas por el poder, y en

consecuencia las condiciones reales de su ejercicio y de su sometimiento, sigue estando casi totalmente oculta. (p.32)

La temática de la historia de las luchas por el poder fue excluida en la educación formal de la clase obrera, otorgándoles sólo conocimientos técnicos propios del sistema industrial. Los acontecimientos y el poder son excluidos del saber que se les imparte.

Foucault (1979) considera que la enseñanza no se ha modernizado, puesto que se ha sostenido el mismo modelo tradicional de “humanismo” que favorece a la organización social tal como ha existido: “el humanismo es todo aquello a través de lo cual se ha obstruido el deseo de poder en Occidente” (p.34). La paradoja es que al hombre occidental le han dado una serie de discursos sobre su soberanía para flagelar todo deseo de poder; es soberano del alma (sometida a Dios), de la conciencia (sometida al orden de la verdad) y del individuo (sometido a las reglas de la sociedad). Tal situación puede cambiar con un “des-sometimiento” de las prohibiciones que normalizan al hombre.

La Universidad representaba el aparato institucional a través del que la sociedad aseguraba su reproducción [...] Preguntáis que haría falta para romper el ciclo de la reproducción social del sistema. No bastaría suprimir o transformar la Universidad, es pues necesario atacar también otras represiones. (Foucault, 1979, pp.36-37)

Por otros mecanismos de represión se refiere a los medios masivos de comunicación, por los cuales la sociedad también difunde su saber; aunque considera que los periodistas tienen mayores oportunidades que no se les conceden a los profesores para hablar de la desigualdad social. En la opinión de Foucault, un cambio de sistema no se logra solamente con procurar conciencia, sino con cuestionamientos y luchas sucesivas por parte de universidades, prisiones y psiquiatría en contra de las injusticias cometidas por las instituciones.

Foucault (1979) plantea la problemática del encierro, particularmente el de las prisiones, para evidenciar que es donde mayormente se ejerce el poder. El

encierro no es privativo de las prisiones, ya que el mismo método de vigilancia policíaca ha sido desplazado a las empresas y a los centros escolares:

No son solamente los prisioneros los que son tratados como niños, sino los niños como prisioneros [...] es cierto que las escuelas son un poco prisiones, las fábricas son mucho más prisiones. Basta con ver la entrada en Renault. O en otros sitios: tres bonos para hacer pipí en el día. (Deleuze citado por Foucault, 1979, p.81)

Para luchar contra esta ideología implantada en la sociedad y contra los mecanismos de represión, Foucault sugiere un cambio no sólo en la conciencia sino en la institución y sus instrumentos a través de los cuales se reproduce el poder. La clase reprimida tiene derecho a ser representada, a que alguien hable por ellos. Sólo que el intelectual teórico no puede ejercer esta función porque también se ha politizado; su posición de intelectual está en función de la sociedad burguesa y su discurso está regulado por la verdad que dictan las instituciones. Entonces ¿cómo se puede ejercer la representación? Con la escritura, pero como la escritura ha sido reprimida debe operar con el derecho que tiene la escritura de ser subversiva.

El papel del intelectual debe ser el de diseñar instrumentos de análisis sobre la situación social vigente, para percibir las debilidades y fortalezas del poder:

El intelectual no puede seguir desempeñando el papel de dar consejos. El proceso, las tácticas, los objetivos deben proporcionárselos aquellos que luchan y forcejean por encontrarlos. Lo que el intelectual puede hacer es dar instrumentos de análisis, y en la actualidad este es esencialmente el papel del historiador. Se trata en efecto de tener del presente una percepción espesa, amplia, que permita percibir dónde están las líneas de fragilidad, dónde los puntos fuertes a los que se han aferrado los poderes [...] dónde estos poderes se han implantado. (Foucault, 1979, p.109)

El análisis de los discursos debe hacerse observando la institución que los soporta y los refuerza, para entender de qué manera se utilizó el principio del autor, el del comentario y el de la disciplina, con sus posibilidades de enunciación. También se puede considerar de qué manera la crítica y la historia literaria han constituido a la obra, utilizando los métodos de exégesis, ya que las prohibiciones no intervienen de la misma manera en el discurso literario que en los discursos científicos.

El poder produce discursos de verdad, que someten a los sujetos para que produzcan y reproduzcan esa verdad institucionalizada. Con la verdad se legitiman los derechos de la soberanía y se activa la obligación legal de la obediencia: con la dominación y el sometimiento se ejercen las relaciones jerárquicas y las relaciones recíprocas entre los individuos.

Si queremos que los estudiantes realicen un análisis crítico de los discursos es importante que conozcan la propuesta de Foucault (1979) para lograr el des-sometimiento. Propone una metodología para estudiar el poder y con ello el des-sometimiento, que se orienta a: 1) La dominación: cómo funciona el poder de castigar mediante las instituciones, recurriendo a ejemplos como los del encierro. Funciona en el límite del ejercicio jurídico. 2) Los operadores materiales: cuál es su intención, o cómo se constituyen los sujetos a partir de los cuerpos, de los deseos, de los pensamientos, etc. y observa que se constituyen a través del sometimiento. La multiplicidad de los individuos forma un sólo cuerpo con voluntad única. 3) Las formas de sometimiento: el poder tiene que ser analizado según su funcionamiento en cadena, entre los que lo tienen, los que lo detentan y los que no lo tienen. 4) Las conexiones y uso de los sistemas locales del sometimiento: se debe procurar un análisis ascendente del poder y observar cómo estos mecanismos de poder se utilizan por formas de dominación global. 5) Los dispositivos de estrategias: el poder se ejerce con instrumentos del saber más que con ideologías.

En palabras de Foucault (1996) la literatura nace cuando el lenguaje renuncia a la tarea de ser un mero colector de aquello que debe perdurar, y descubre que está ligado mediante la transgresión y la muerte a un espacio textual llamado libro que puede ser fácil de manipular y difícil de pensar. El análisis de la literatura como signifiante no se da sólo en el lenguaje sino en los signos. Para Foucault la literatura es un espacio donde surge:

[...] la re-configuración, en una forma vertical, de signos que están dados en la sociedad, en la cultura, en sedimentos separados; es decir, la literatura no se constituye a partir del silencio, la literatura no es lo inefable de un silencio, la literatura no es la efusión de lo que no puede decirse y nunca se dirá. (p.94)

En otras palabras, los discursos literarios, tal como lo plantea Foucault, remiten al análisis del texto mismo, lo cual permite que el estudiante pueda observar su estructura, el lenguaje empleado y su enlace con el entorno social, porque no están sujetos al silencio. La literatura constituye un discurso que revela la significación de la obra y remite a la intención extraficcional para crear conciencia social y cultural en la alteridad.

Los postulados de Foucault permiten observar que el orden del discurso regula el orden del mundo, creando las condiciones sociales y educativas que nos dicen qué leer y cómo leer. Con esta visión se espera que los estudiantes adquieran conciencia sobre la influencia que los discursos ejercen en la sociedad para dictaminar una ideología hegemónica. Determinada literatura, en contraparte, diseña su propio discurso para crear conciencia en el lector sobre ese discurso que domina y enajena. El reto del estudiante lector consiste en decodificar el constructo literario haciendo uso de sus habilidades cognitivas y textuales.

1.4.1 Formación lectora

Nuestra propuesta formal de leer literatura a partir de la *diferencia poetológica* planteada por Gerigk se enlaza con la visión crítica de Foucault sobre

la gestación de los discursos. Los textos desentrañan las relaciones sociales como producto de la institucionalización, y en correspondencia con el discurso de Morin se confirma esa necesidad de conciencia para mejorar las relaciones humanas. Así, el primer paso para abordar el análisis de los discursos conlleva a identificar qué se entiende por lectura y qué es un texto.

En la concepción de Ricoeur (2002), “[...] leer es, en toda hipótesis, articular un discurso nuevo al discurso del texto” (p.140); mientras que por texto entiende: “[...] todo discurso fijado por la escritura” (p.127). Explica que el habla psicológica y sociológicamente referida antecede a la escritura, pero precisa de la necesidad de fijar su discurso en dicha escritura; puede expresarse oralmente pero requiere ser fijada o escrita en un discurso. Es así como se comprende la función de la lectura, ya que la escritura reclama el acto de la lectura para su interpretación.

Siguiendo a Ricoeur, en términos relacionales escribir-leer no equivale a hablar-responder porque no se trata de un diálogo; la lectura no es un diálogo con el autor a través de su obra. El diálogo implica un intercambio de preguntas y respuestas y, en el caso de la lectura, el autor no puede responder al lector. El libro desvincula el acto de escribir del acto de leer porque “el lector está ausente en la escritura y el escritor está ausente en la lectura” (2002, p.129). El texto sustituye al diálogo; el autor no puede responder, sólo está su obra. Cuando la escritura se pone en el lugar del habla surge el texto.

Entra en juego la función referencial. Cuando un sujeto emite un discurso parte de un referente que puede ser verdadero o real; el discurso se vincula al mundo porque se habla del mundo, esto es, los sujetos que hablan están presentes en una misma situación y su discurso corresponde a una realidad circunstancial o en dado caso a una realidad transferida por la ficción. Pero cuando el texto toma el lugar del habla, la referencia y el diálogo se interrumpen. La referencia ahora queda sujeta a la lectura como interpretación. Como el texto queda sin referencia (fuera del mundo) es libre para entrar en relación con otros

textos que toman el lugar de la realidad. En la escritura, el sujeto hablante se transforma en una relación más compleja de autor–texto, donde el autor se instaura en el texto ya significado por él mismo. La distancia del autor con su texto da pie al problema de la explicación y la interpretación.

En la explicación de Ricoeur (2002), el texto ofrece dos formas de leer: a) una lectura donde se suspende la referencia del texto –un texto sin mundo y sin autor– y sólo resta explicarlo por su estructura o relaciones internas; o b) una lectura donde se levanta la suspensión del texto con su mundo referencial y se restituye a la comunicación como si fuera habla real para proceder a la interpretación. La interpretación es mediatizada por la explicación. La finalidad de la lectura se cumple con la segunda forma de leer, puesto que apunta al significado del texto; se hace posible porque el texto no está cerrado en sí mismo. Bajo esta concepción se entiende el presupuesto de que leer es articular un discurso nuevo al discurso del texto, porque no se trata sólo de explicarlo sino de construir el significado (interpretación) que se articula gracias al carácter abierto del texto. La interpretación adquiere un sentido de apropiación porque, valga la redundancia, el lector se apropia de aquello que le era extraño para comprenderse mejor a sí mismo. La interpretación acerca la distancia cultural, vuelve contemporáneo eso que le era extraño. Así el texto se actualiza y recobra su referencia con el mundo del que había sido interceptado porque el lector lo aporta.

El texto tenía sólo un sentido, es decir, relaciones internas, una estructura; ahora tiene un significado, es decir, una realización en el discurso propio del sujeto que lee. Por su sentido, el texto tenía sólo una dimensión semiológica; ahora tiene, por su significado, una dimensión semántica. (Ricoeur, 2002, p.142)

Con la lectura se armonizan los términos explicar e interpretar: el primero se refiere a la inferencia a partir de la estructura y el segundo, permite recuperar el pensamiento abierto por el texto. En este sentido, su enfoque es coincidente con la propuesta de lectura de la *diferencia poetológica* de Gerigk, quien postula que la interpretación emana de la estructura de la propia obra, sin necesidad de recurrir

al autor empírico. Dicha estructura o *mundo narrado* es la que propicia en el lector un entendimiento extraficcional, es decir, la significación del texto. Muy probablemente en el *mundo narrado* del discurso literario se reflejan las relaciones de dominio y poder que se establecen entre los sujetos, a la manera como lo plantea Foucault.

Siguiendo con el tema de la lectura cabe señalar también que los términos de comprensión lectora y competencia lectora se han utilizado indistintamente en diversas investigaciones, por lo que se refiere el alcance de los mismos desde un enfoque institucional para observar su viabilidad en términos de la formación lectora que pretendemos desarrollar. El concepto de competencia lectora, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en el marco de PISA (citado por el INEE, 2016), se refiere a “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad” (p.71). Desde esta perspectiva, un lector competente ejerce activamente un proceso cognitivo para inferir conocimientos *útiles* para su proyecto de vida. Desde la perspectiva de Foucault, en este concepto yace un orden y una legitimación específica de los discursos de control ideológico, donde la lectura se reduce a la comprensión del texto para un fin práctico de participación social.

Jiménez (2014) afirma que la comprensión lectora “es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito” (p.71). Este concepto se establece en el plano de la comunicación para discernir la intencionalidad del autor. En este sentido, el concepto de competencia lectora es mucho más amplio que el de comprensión lectora; mientras que éste sólo está ligado al individuo y a sus capacidades intelectuales de abstracción de información, en la competencia lectora se agrega el valor del conocimiento asociado al círculo vital del lector y a su practicidad de socialización. Sin embargo, ambos conceptos no son suficientes

para intervenir en la formación lectora con estudiantes de nivel superior. Una lectura adecuada para dichos estudiantes, en la noción de competencia lectora, debe desarrollar en ellos la capacidad de discernir el discurso para acceder a la interpretación, según la teoría de Ricoeur como lo vimos anteriormente. A partir de esta relación de tránsito, del sentido a la significación, recuperar la imagen de humanidad expuesta en el texto según la propuesta de Gerigk. El referente extraficcional de la imagen del mundo permite comprender el orden del discurso en sus relaciones de dominio y poder, observando a su vez la alternativa para lograr el des-sometimiento, según los preceptos de Foucault.

Desde esta noción de competencia lectora es importante recurrir al concepto de literatura, considerando que en ella se enfoca el objeto de estudio de esta investigación. Sólo por acudir a un muy citado volumen clásico de la *Teoría literaria*, Wellek y Warren (1985)³ en su intento por identificar el objeto de la investigación literaria se enfrentaron primero al problema de conocer el concepto de literatura. De su análisis observan por la derivación de su etimología, *littera* (letra), que la literatura es “todo lo que está en letra de molde” (p.24), o bien, la definición de literatura circunscrita a las “grandes obras, obras que, sea cual fuere su asunto, son notables por su forma o expresión literaria” (p.25), o el concepto circunscrito “al arte de la literatura, es decir, a la literatura imaginativa, a la literatura de fantasía” (p.26). En virtud de las objeciones hechas a estos conceptos que ellos recuperan de la historiografía, optan por describir los aspectos inherentes a la obra literaria para diferenciar entre lo que es literatura de lo que no lo es:

Todas estas distinciones entre literatura y no literatura de que hemos tratado - organización, expresión personal, realización y utilización del vehículo expresivo, falta de propósito práctico y, desde luego, carácter ficticio, de fantasía- son repeticiones, dentro del marco del análisis semántico, de términos estéticos [...]

³ La primera edición data de 1949. René Wellek es un refugiado checo en USA, perseguido por los Nazis, antiguo miembro del Círculo lingüístico de Praga.

Por lo menos debiera derivarse un resultado: el de que una obra de arte literaria no es un objeto simple, sino más bien una organización sumamente compleja, compuesta de estratos y dotada de múltiples sentidos y relaciones. (Wellek y Warren, 1985, p.33)

En este sentido, no expresan un concepto como tal sino que refieren los elementos que la componen, esto es, la literatura se caracteriza por su forma, el lenguaje emocional, poético, con una función estética, emplea un discurso no pragmático, se vale de la ficción y contiene pensamiento ideológico.

Wellek y Warren hacen una aproximación a la noción de literatura en su sentido práctico-cultural:

[...] ha de ser siempre interesante; ha de tener siempre una estructura y un propósito estético, una cohesión y efecto totales. Por supuesto, ha de guardar relación identificable con la vida, pero se trata de relaciones muy diversas: cabe exaltar la vida, caricaturizarla, colmarla de antítesis; en todo caso, es una selección de la vida, selección que persigue determinados fines específicos. (p.254-255)

Esta postura es semejante a la establecida por PISA respecto a la práctica que los estudiantes deben ejercer en cada lectura: la de relacionar el texto con los conocimientos, las ideas y la experiencia personal, pero se agrega la construcción de significados propios para la reflexión de su compleja esfera social. Si bien el concepto de competencia lectora establecido por PISA no resulta suficiente para los estudiantes de nivel superior, si es conveniente conocerlo porque en la tradición educativa del nivel básico y medio superior se han enfocado en él y es la experiencia que los estudiantes traen consigo en su ingreso al nivel superior.

1.4.1.1 Estrategias de lectura

Leer un texto no es suficiente para el aprendizaje significativo, se requiere necesariamente de la construcción del sentido y de la interpretación. Las

estrategias de lectura que se promueven en el nivel medio superior no son suficientes para el nivel superior; sin embargo, conozcámoslas brevemente para transitar a las que consideramos viables. La estrategia, entendida como acción consciente, implica movilización intelectual de recursos lingüísticos, históricos, simbólicos, etc. Así, las estrategias de lectura son pasos o decisiones que ejerce el lector para acercarse al objetivo de la lectura, de tal manera que al finalizar la lectura sabe qué hacer con el conocimiento adquirido.

En materia de competencia lectora, PISA (confer INEE, 2016) estructura el dominio de lectura en tres dimensiones prioritarias: textos, situación en la que se utiliza el texto y proceso cognitivo para la comprensión lectora. Aunque a partir de PISA 2015 se incluyó una más por el uso de las computadoras, no se considera prioritaria porque ser sólo de visualización (texto estático o dinámico).

- 1) Clasifica los textos en función del formato que tienen en continuo, discontinuo, combinado y múltiple; mientras que por el tipo de texto considera a los narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, prescriptivos (de instrucción) y de transacción.
- 2) Por la situación o contexto donde se usa la información del texto, la clasificación obedece al objetivo por el que fue creado y al público al cual se dirige: situaciones privadas, del orden público, educativo o laboral.
- 3) El proceso cognitivo se refiere a las estrategias de lectura que el estudiante emplea para abordar cada uno de los textos, cuya estructura abarca tres etapas progresivas: a) recuperación de información, b) interpretación de textos y c) reflexión y evaluación de textos.

Estas estrategias de lectura, organizadas en sus tres etapas de recuperación de información, interpretación y reflexión del texto, sirven de soporte para verificar el grado de competencia lectora que tienen los jóvenes estudiantes, a través de seis niveles de desempeño que se reflejan en los reactivos de la

prueba, donde el nivel seis es el idóneo y el uno, el más bajo. Las tareas que corresponden al sexto nivel en cada una de las etapas son las siguientes:

- a) Recuperación de información: el estudiante debe ser capaz de realizar inferencias, comparaciones y contrastes con precisión. Demuestra la comprensión detallada de varios textos y logra integrar la información de dos o más textos. Debe tener capacidad de análisis para distinguir la información explícita de aquello que no está claramente visible en el texto.
- b) Interpretación de textos: el estudiante maneja ideas inusuales en presencia de la evidente información en conflicto y elabora clasificaciones abstractas para realizar la interpretación.
- c) Reflexión y evaluación de textos: en el proceso de reflexión el estudiante debe proponer hipótesis y después evaluar críticamente textos complejos o de temas inusuales, tomando en cuenta los criterios o perspectivas que se presentan en cada texto para poder emplear conocimientos complejos externos al texto.

Si se observa, los instrumentos desarrollados por Gordillo y Flórez (2009) y por Guerra y Guevara (2013) –referidos en el estado de la cuestión– para evaluar la competencia lectora en los estudiantes universitarios son muy similares a los planteamientos de PISA.

Debido a que el sistema educativo mexicano ha venido impulsando la preparación y participación de los educandos en la prueba internacional PISA y en la prueba nacional PLANEA –como se mencionó en la introducción–, se considera que el método planteado por PISA funciona de prototipo base para los jóvenes del nivel medio superior, ya que lo conocen por la práctica ejercida con sus profesores; sólo que según parece no se ha hecho énfasis en el proceso de la interpretación, que es donde juzgamos se encuentra el déficit lector.

Bajo esta consideración, nuestra propuesta de lectura se centra en la hermenéutica literaria principalmente, desde la *diferencia poetológica* de Gerigk, que recupera la estructura del texto para transitar a la significación y cuya imagen del mundo le permite desplegar la condición humana planteada en el mismo.

1.4.2 Hermenéutica literaria: la *diferencia poetológica* de Gerigk

La lectura que proponemos de los discursos literarios se da en función de la teoría hermenéutica literaria, es decir, desde la *diferencia poetológica* planteada por Gerigk por considerarla apropiada como lectura formal para estudiantes universitarios. Su mayor valía radica en que no sólo transita del sentido a la significación, como se plantea en los postulados de Ricoeur, sino que implica la recuperación de la imagen de humanidad referida en el texto mismo. Con esta visión, el lector observa las relaciones de poder y dominio que se gestan en el entramado diegético, fácilmente visibles cuando se conoce la crítica que Foucault hace sobre los discursos dominantes.

Cuando el estudiante observa que en los discursos literarios la naturaleza humana se ha visto afectada por las relaciones de poder y dominio gestadas entre los hombres, comprende la condición humana a la que remite Gerigk para su revalorización, y con ello le encuentra sentido al discurso de Morin (1999) que explica que el hombre, en sentido genérico, se ha desarraigado de su naturaleza humana y terrestre. En su discurso, Morin señala que el hombre se ha deshumanizado por enfocarse en las *hiperespecializaciones*, individualizándose y aislándose de otras disciplinas y de otros grupos sociales. Denuncia a una sociedad fragmentada e indiferente con el medio ambiente. Promueve en su discurso la necesidad de religar las disciplinas para la comprensión de la humanidad y de un cambio de pensamiento que él llama complejo. Su propuesta se correlaciona con el objeto formal de este estudio, cuya aplicación procede en la intervención y se observa en los resultados derivados de la misma.

A manera de introducción sobre el concepto de hermenéutica, Grondin (2008) destaca tres acepciones que han surgido a lo largo de la historia. En la tradición, la hermenéutica era “el arte de interpretar correctamente los textos” (p.16) y su aplicación se centraba principalmente en los documentos sagrados o canónicos. Su función era la de auxiliar a las disciplinas para evitar la ambigüedad, estableciendo reglas y preceptos propios de la interpretación. En una segunda concepción, la hermenéutica se transformó en “una reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu” (p.18). Si la hermenéutica ya utilizaba reglas y métodos de las ciencias puras, Dilthey presupone, en la opinión de Grondin, que tal metodología también se podía extender a las ciencias del espíritu –humanidades y ciencias sociales– para alcanzar el grado de certeza. Como reacción a esta pretensión de emplear una metodología, surge una tercera concepción de la hermenéutica, concebida como una “filosofía universal de la interpretación” (p.18). Heidegger es el principal precursor de esta nueva concepción de ruptura con la hermenéutica clásica y la metodológica, al propiciar la transición de una hermenéutica del texto a una hermenéutica de la existencia. Sustenta, siguiendo la explicación de Grondin, que la comprensión y la interpretación no son métodos privativos de las ciencias del espíritu sino que también forman parte de la vida misma: la interpretación es un elemento propio de la existencia de toda persona en el mundo.

En la opinión de Grondin (2008), hermeneutas contemporáneos como Gadamer y Ricoeur siguen la misma línea que Heidegger, con la variante de que retoman las ciencias del espíritu para desarrollar una hermenéutica más orientada a la dimensión histórica y lingüística de la comprensión humana.

Eagleton (1998) afirma: “El término “hermenéutica” originalmente se reservaba para la interpretación de la Sagrada Escritura, pero en el siglo XIX amplió su horizonte, y actualmente abarca todo el conjunto del problema de la interpretación textual” (p.44-45). Señala que los significados presentes en una obra literaria permanecen en ella a través del tiempo, mientras que las

significaciones pueden variar según el momento histórico del lector. Esto ocurre así porque “los autores ponen los significados pero las significaciones las ponen los lectores” (p.45).

Szondi (1997) trata de recuperar el concepto de hermenéutica literaria: “La hermenéutica literaria es la ciencia de la exégesis –*interpretatio*– de obras literarias” (p.59). Según explica, el problema radica en que la historia de la hermenéutica se ha revestido también con la exégesis gramatical y alegórica, cuyos estudiosos derivaron mayor peso hacia la historicidad. En su opinión, la filología tradicional entorpece la dedicación a la hermenéutica literaria, a grado tal que cuestiona si realmente existe una hermenéutica literaria, en el sentido de la exégesis de textos literarios, que reconcilie la filología con la estética.

Argüelles (2017) refiere que la enseñanza de la literatura en las aulas académicas se correlaciona pedagógicamente con la apertura temática en torno a la noción de la comunicación literaria: autor, obra y lector. Así referida, la interpretación de la obra literaria que se privilegia bajo esta muy amplia noción, independiente del sustento estético, lingüístico o teórico, culmina por centrarse con cierto énfasis en, al menos, uno de los tres elementos comunicativos, provocando la subordinación de los otros dos. En consecuencia a este dictamen, propone que la interpretación se base en el texto literario como tal desde la perspectiva de la configuración ficcional de la condición humana vertida en cada caso por el autor literario (entendido como una instancia estética), para que con ello se evite aquella que se sitúa en los datos histórico-biográficos del autor; sin dejar pasar por inadvertido que el trabajo de interpretación que atiende la relación entre la obra y el lector, generalmente a través de la teoría de la recepción, puede suscitar cuestionamientos de una dimensión social y psicológica que rebasa –en la hipótesis de Argüelles– tanto el bagaje cultural de los jóvenes lectores, lo mismo que su marco de expectativas vitales. En el peor de los escenarios, de este déficit surge un trabajo literario proclive a la legitimación de una ideología que no necesariamente se encuentra intrínseca en el texto; entendiendo además aquí la

noción de ideología como aquél discurso por medio del cual se pretende la instrumentalización de una idea.

Una de las peculiaridades de la interpretación de la obra atada a esta tradición fiel a la noción de comunicación literaria consiste:

[...] en la realización de un ejercicio de ubicación histórica, identificación en el mundo de la cultura y reconocimiento estructural del texto; una tarea que a menudo incluye el interés por la biografía de los escritores y las notas de interpretación que arrojan las evidencias autorales en cartas, entrevistas, revelaciones de diarios íntimos, de familiares, testigos, entre otros. (Argüelles, 2017, p.3)

En ese sentido, propone que el estudio de la literatura se ejerza desde una postura no-historicista con la finalidad de desarrollar una actitud epistémica que permita observar de manera crítica la ontología estética del objeto de estudio. En el entendido de que con “ontología estética” asume la constitución de un mundo vital regido por sus propios artificios, cuya manufactura es atribuida a una inteligencia autoral, que no reclama precisamente sus huellas empíricas y testimoniales. Encima defiende esta postura bajo la consideración de que la interpretación, que se hace de la obra literaria a través de las evidencias externas sobre el autor se olvida de las cualidades esenciales y estéticas del propio texto literario. Esto obedece al enfoque de la comunicación literaria entre el autor, la obra y el lector, que surge a raíz de ciertos descuidos en las teorías de la recepción y de la semiótica autoral principalmente.

Mientras que un cierto sector de la teoría de la recepción concede el protagonismo al lector para la interpretación de la obra literaria, H.J. Gerigk⁴ postula que la interpretación debe situarse en la obra misma, al ofrecer

⁴ Al respecto de la teoría de Gerigk sobre la *Diferencia Poetológica* no se han realizado traducciones al español. El traductor y comentarista más cercano a Gerigk, desde hace 25 años, es el Dr. Gerardo Argüelles (mexicano), quien ha publicado diversos trabajos sobre los postulados hermenéuticos de Gerigk.

alternativas de una hermenéutica literaria por medio de su postulado sobre la *diferencia poetológica*. Con dicho postulado “Gerigk ha mostrado, al menos en las últimas dos décadas una propuesta hermenéutica centrada en la percepción de la obra literaria desde su esencia como estructura (*Gebilde*)” (citado por Argüelles, 2017, p.6).

Debido a que la interpretación se concentra en la obra misma, esto es, desde las cualidades ficcionales brindadas por la inteligencia autoral, el lector-intérprete de Gerigk es susceptible de estar inmerso en situaciones de alta presión y angustia, por ello es muy probable que durante la lectura evite el flujo de sus propias preocupaciones y sentimientos ante los acontecimientos narrados.

El argumento literario que fundamenta el concepto de la *diferencia poetológica* de Gerigk equivale a lo que se denomina *positum*, que se utiliza para señalar el núcleo significativo de la obra literaria en tanto “mero observable” en el intelecto ficcional que el lector ejerce (Argüelles, 2017, p.8). Gerigk refiere que el término *positum* ya había sido planteado con anterioridad por Heidegger en su conferencia *Fenomenología y teología* de 1927. Bajo estas consideraciones, se identifica lo que el texto quiere decir. Esto posibilita al lector intérprete la herramienta hermenéutica adecuada para que aprecie la conformación de la obra literaria en su totalidad, al interior del mundo comprendido –esto es reconociendo el nivel de subjetividad de los asuntos vividos y padecidos por los personajes, y fuera de ella en reconocimiento de la objetividad de ese dictamen subjetivo, en calidad de un lector ajeno que únicamente “toma nota”, sin participar anímicamente de ello–.

El ejercicio de lectura, desde la *diferencia poetológica*, se realiza en un acuerdo implícito entre el lector y el texto, donde el primero acepta que la obra literaria tiene su propio valor cognitivo de ficción y por lo tanto, el mundo allí propuesto por la “inteligencia autoral” contiene su propia construcción de sentido para ser interpretado por sí mismo sin la necesidad de recurrir al autor empírico ni a la recepción estética (que exige lectores ciertamente dotados de una alta

instrucción o experiencia literaria), a saber, en los argumentos conjeturales de los lectores que se dicen involucrados afectivamente con el resultado de la lectura en franca actitud tropológica. De ahí se obtiene una de las premisas de corte fenomenológico más contundentes de este marco teórico de referencia: el primer intérprete no es el lector, sino el poeta:

[...] no se trata de que el lector aporte la carga hermenéutica, sino que debe únicamente de tomar en cuenta que el poeta, la inteligencia autoral, en plena reducción eidética ya se ha encargado de hacerlo por nosotros [...], o sea, *el fenomenólogo no soy yo, el lector, sino el poeta* [...] (Argüelles, 2015, p.210)

En apego al mundo finito (artísticamente diseñado) de la obra, Gerigk plantea la *causa efficiens*, que se refiere a “la eficiencia lógica y verosímil del argumento narrativo de la obra literaria” (Argüelles, 2017, p.9). Le permite al lector apreciar e interpretar la obra desde el horizonte significativo interno de la obra, y en ese parecer no existe la necesidad de que el lector establezca preguntas al autor para conocer la intención prescrita en su obra. El lector se mantiene en la eficiencia de la lógica interna del mundo ficcional. La corroboración de este mundo narrado Gerigk lo denomina –en lealtad a Kant– *causa finalis*. La *causa efficiens* es la arquitectura del acto narrativo, que orienta a la recuperación del sentido; mientras que la *causa finalis*, el efecto significativo que resulta de la primera.

La *diferencia poetológica* le permite al lector acercarse en lo posible al autor literario como artífice de ficción. Si se considera que una obra literaria está libre de la interpretación histórico-biográfico del lector, significa que esa obra contiene ontológicamente su propia construcción de sentido intencional, su propia identidad denominada “mundo de vida”; dicho de otra manera, refleja la condición del ser humano en su interrelación con otros seres humanos en ese mundo de ficción. En este contexto Argüelles afirma:

[...] toda obra literaria expresa una condición de conocimiento particularizado a su estatuto lógico y suficiente, y esta relación de identidad ontológica-cognitiva es equivalente a lo que Husserl llama “mundo de vida” (*Lebenswelt*) [...] un asunto

que para el tema de la ficción literaria arroja una relación espacio-temporal sujeta a una propia teoría de la realidad privada de la psicología de la percepción de la realidad presente del lector. Esto significa asumir la relación diegética y horizontal de todo un mundo de vida, en tanto mundo pre-científico, que todo texto aporta [...], despliega y hace comprensible al referir objetivamente a un estado humano ocasional de su habitar y co-habitar con otros el mundo. (2017, p.10)

Por mundo precientífico se entiende el mundo que ya estaba allí en el texto con su propia estructura significativa, y que el lector descubre a medida que avanza en la lectura. La interpretación literaria hecha por el lector implica que éste asuma que el texto tiene sus propias cualidades de objeto intencional, que se encuentran estratificadas y revelan una realidad objetiva según la propuesta de Gerigk.

El sentido del texto se infiere del propio discurso ficcional. La *diferencia poetológica* permite que sea el mismo texto el que responda las preguntas sobre el mundo que allí se desdobra, pero sólo si se considera que el propio texto ya las ha formulado previamente. Gerigk (citado por Argüelles, 2015) afirma “que no puede haber un diálogo del lector con el texto, porque el lector ahora ya no tiene nada más que decir; lo que se tiene que decir, lo dice la obra de arte literaria” (p.243).

¿A qué se refiere Gerigk cuando señala que la obra ofrece una situación? La situación es el espacio y tiempo donde los personajes se encuentran en relación con el mundo narrado. A esta estructura interna, lógica, de verificación y verosimilitud, corresponde la *causa efficiens*, que posibilita la hermenéutica del lector. La situación ofrece un aspecto concreto y objetivo que faculta al lector para percibir, de manera extra-ficcional, una impresión (imagen del mundo) que le genera una opinión sobre el estado de las cosas que se encuentran presentes en la situación objetiva de la trama literaria: “el lector sabrá dar razón de este doble juego entre el aspecto objetivo (el sentido del texto) y la impresión juiciosa en el lector condicionada por la objetividad del asunto (la significación del texto)” (Argüelles, 2017, p.12). El aspecto es objetivo porque se deriva de la trama

literaria, mientras que la impresión resulta subjetiva por corresponder a la interpretación del lector. Por lo tanto, la impresión corresponde –en la diferencia poetológica de Gerigk– a la *causa finalis*. Correlativamente, la *causa efficiens* es intra-ficcional y la *causa finalis* es extra-ficcional.

El valor de esta propuesta hermenéutica, libre de otros prejuicios hermenéuticos, se observa en la propia afirmación de Gerigk: “lo que al lector le queda a modo de impresión concreta, no es su reposicionamiento existencial, sino una imagen trascendente de humanidad brindada por la inteligencia artística autorral” (citado por Argüelles, 2017, p.12). Consideramos que resulta mucho más valioso para los lectores recuperar el bosquejo de humanidad que se revela en toda obra literaria que indagar en marcos referenciales teóricos de elevadísimo nivel de complejidad ante los cuales, sobre todo los jóvenes estudiantes apenas en formación, claudican.

1.4.2.1 La imagen de humanidad desde la *diferencia poetológica*

Para comprender la propuesta hermenéutica de Gerigk sobre la *diferencia poetológica*, Argüelles (2006) realiza un ejercicio de interpretación sobre la imagen de humanidad en la novela *Santa María del Circo* de David Toscana. En su planteamiento no recurre a los testimonios biográfico-empíricos del autor, sino que presenta un tratamiento centrado en la obra como correlato de sí misma, libre de evidencias recepcionales. Su objetivo es mostrar la condición humana referida en la obra, a partir de la tradición, el mito y el abandono. El método que emplea se centra en el problema del lenguaje interno que incide en la construcción de un mundo posible, en la significación, en la estructura y propuesta. En este sentido, Gerigk plantea que la interpretación debe iniciarse a partir de una comprensión de los nudos de acontecimientos ficcionales, es decir, la *justificación ficcional interna*. En el análisis de Argüelles corresponde a la línea narrativa en torno al personaje Natanael junto con el correlato narrativo del personaje Hércules, pues con ambos se inicia y se cierra la diégesis de la obra.

¿Cómo se aprecia en *Santa María del Circo* la *diferencia poetológica*, es decir, el proceso hermenéutico-cognitivo de comprensión lectora apostado en el vaivén de la *causa efficiens* y la *causa finalis*? Para dar respuesta, Argüelles (2006) afirma: “Comprender la ficción y la artísticidad del empleo del lenguaje son las piezas claves de este ejercicio” (p.XIII). Esto significa que primero debe considerarse que en la obra literaria se presenta un mundo finito y construido con un lenguaje artístico, cuya entidad autoral Gerigk denomina *inteligencia artística*. En *Santa María del Circo* se identifica a ese mundo finito como el lugar donde se desarrolla la acción:

Este mundo descrito de forma finita de una tropa circense, en la obra literaria de Toscana, se encuentra particularmente situado entre la referencia empírica de algún lugar del centro-norte de México, rumbo a Zacatecas en una “feliz” indeterminación del siglo XX. (p.XIII)

El lector intérprete reconoce que el mundo propuesto y su valor cognitivo se encuentra en la obra misma y no en la existencia personal o generacional del autor. De este reconocimiento se revela la *causa efficiens*, comprendida como una eficiencia lógica, que no corresponde a la eficiencia intencional del autor en el sentido de “hacerle preguntas” sobre dicha intención para esperar una solución que permita la comprensión del texto. No, la *causa efficiens* se refiere a la unidad lógica interna del mundo narrado en la *idea poética*, presente en la obra. Esta *idea poética* es lo que el autor tiene en mente y la vierte en la obra, es decir, es la “*unidad diseminada en la diversificación del texto literario*” (Schopenhauer en Argüelles, 2006, p.XIV). Cuando el lector reconoce y comprende el mundo propuesto y contenido en la obra, realiza la *causa efficiens*, en virtud de que percibe la lógica interna de la obra. En *Santa María del Circo*, esta *causa efficiens* o lógica interna se identifica a partir de:

[...] la descripción poética de la búsqueda primeramente de un sitio para la siguiente estación del circo en ruptura por el pleito de sus empresarios, luego de la decisión de establecimiento ante la desilusión y desolación tanto de la tropa

como del lugar puede ser comprendida como el nudo contenedor del mundo narrado. (Argüelles, 2006, p.XIV)

La desolación, tanto geográfica como social, constituye la evidencia de la causa eficiente al interior de la ficción, la cual se corrobora al exterior de la diégesis cuando Hércules le propone a don Alejo quedarse a vivir en el pueblo y asentarse de manera permanente. Se dice que este correlato remite al exterior de la ficción porque le sugiere al lector una posible “solución” para que éste observe en el texto “la propuesta de establecimiento sedentario de la tropa circense [...] reconfiguración del mito fundacional [...]” (Argüelles, 2006, p.XV). La propuesta de Hércules se justifica porque la cultura del mundo circense queda destruida por el pleito ocurrido entre los hermanos Mantecón, dueños del circo. De aquí que surja la necesidad de formar una nueva cultura, ahora sedentaria, que los integre como individuos y en su carácter social, jurídico y religioso. El establecimiento legítimo en el pueblo abandonado requiere de una fundación oficial, o refundación, misma que realiza el mago Mandrake: “*Aquí y declaro fundada la Ciudad Metropolitana de Santa María del Circo*” (Toscano, 2017, p.97). A la corroboración del mundo narrado, observado y comprendido por el lector, es lo que Gerigk designa *causa finalis*. De esta manera, el lector no tiene la necesidad de recurrir al autor para esclarecer el sentido de la obra.

En la interpretación de Argüelles (2006) “[...] el mito desempeña un papel decisivo en el proceso de selección con miras a la autopreservación de la especie y la supervivencia de las historias [...]” (p.XVI). A partir de la fundación de la ciudad de Santa María del Circo la historia se reinicia. La distribución de roles que inaugura su nueva historia se establece a través de una democracia un tanto primitiva bajo el régimen de la oralidad.

Este ejercicio de interpretación en torno a la *diferencia poetológica* implica además la comprensión del autor como artista, no como individuo, y en este sentido, debe recuperarse la peculiaridad del asunto que se describe poéticamente en la obra. Es así como Argüelles realiza un acercamiento a la

imagen de humanidad propuesta en la obra literaria *Santa María del Circo*, al identificar tres elementos esenciales en la narrativa.

Primero, se refiere al enramado narrativo expuesto al final de la obra. Se basa en la conceptualización de los *estados de ánimo* de los personajes establecida por Gerigk, y se identifica al plantear la pregunta *¿cómo se encuentran los personajes en relación con el mundo?*

El *estado de ánimo* abstraído en el *encontrarse* está interrelacionado directamente –según Gerigk– con el análisis de la “*situación objetiva*” de mundo en la que los personajes entran y se conducen en la escena narrativa. En otras palabras, hablamos de una *situación* de los estados de ser materializada dentro de la ficción por medio de los nudos y enlaces de correlación verosímiles, en los cuales, por ejemplo, un personaje se encuentra en el factor hipersubjetivo del “*aquí y ahora*”, así como en una situación psicológica y correlativa objetiva “límite” o extrema representada como real y objetiva por “el resto de las cosas” (Argüelles, 2006, p.XVIII).

Un correlato objetivo se hace visible para el lector cuando puede ser verificado por un tercer sujeto dentro de la misma narración.

Segundo, en la propuesta de Gerigk, al autor literario le corresponde orientar la solución poética de tiempo y espacio en la narración, esto es, que el *mero asunto literario* es realizado por el autor con base en su intencionalidad significativa, entendida ésta desde la fenomenología husserliana como la relación emergente de una conciencia constitutiva de sentido en actitud creativa, estética, a saber, literaria. Por lo que este *asunto meramente literario* será percibido por el lector a través de un *aspecto o mirada* que recibe de la construcción intencional del autor. El lector percibe tal aspecto como una “fotografía” de la *situación*. “[...] una fotografía, no es más que una copia de lo que se muestra de inmediato como una imagen” (Heidegger en Argüelles, 2006, p.XIX). Esta producción de imágenes, expresadas en el relato, suscita una doble interpretación hermenéutica, pues refleja una imagen de la situación en su sentido más amplio, y a su vez va

mostrando o facilitando una imagen de lo que retrató. Esta segunda imagen expuesta como fotografía corresponde a la justificación extraficcional, o *causa finalis* de la diferencia poetológica.

Tercero, al respecto de la historiografía de la literatura, Gerigk “sugiere que en vez de destacar la *imagen* histórica, sería más propicio hablar de la *imagen o bosquejo de humanidad (Menschenbild)* que se proyecta o que no se proyecta finalmente desde la esencia de la obra de arte literaria” (Argüelles, 2006, p.XIX). En este punto, siguiendo el ejercicio hermenéutico de Argüelles y para comprender la *diferencia poetológica*, se centra la atención sobre el hecho de que ocurren dos momentos importantes en la obra *Santa María del Circo* que justifican la condición humana de los Cirqueros dentro y fuera de la ficción: el regreso de don Ernesto al pueblo de Santa María del Circo y el subsecuente condicionamiento de los hermanos Mantecón para rescatar a unos y dejar en completo abandono a otros. Con ese primer momento se resuelve el nudo narrativo al interior de la ficción y a su vez al exterior del lector; con el segundo, se muestra la deshumanización.

En una misma escena, la autocomprensión de mundo ofrece salida y término, que para la comprensión externa de acontecimiento ficcional interno significa lapidación y abandono. La muestra absurda del rescate circunstancial de “Don Alejo” por “Don Ernesto”, se confirma tanto para el universo diegético de los personajes empíricos ficticios como para el lector-intérprete... (Argüelles, 2006, p.XX).

El abandono de tres de los personajes -Barbarela, Hércules y Natanael- implica una deshumanización manifiesta en la diégesis y en la situación extraficcional del lector (posible preocupación de abandono que puede sufrir el lector).

Con la *diferencia poetológica* se manifiestan las peculiaridades de la obra sin recurrir a la historiografía. En *Santa María del Circo* se hace presente la imagen y la fotografía del mito que perdura en su propia historia sin esperanza. De

los presupuestos de la teoría de Gerigk con cimientos en la hermenéutica, se hace evidente que la obra literaria opera en torno a la percepción de humanidad.

1.4.2.2 La condición humana

La temática de la condición humana que se plantea en la literatura es punto de encuentro entre el lector y su pensamiento reflexivo. Con esta perspectiva se observa que los postulados de Gerigk son coincidentes con las propuestas de Morín, quien también se postula por una sociedad más humana a partir de una conciencia personal y social.

Morín (1999) considera que, en los centros escolares, la enseñanza debe centrarse en la condición humana. Parte del presupuesto de que la condición humana está ligada al universo a partir de la concepción de sus partículas desde hace aproximadamente quince mil millones de años, por lo que el ser humano debe reconsiderar su arraigamiento a la naturaleza y reconocer su identidad terrenal, ya que depende vitalmente de la biósfera terrestre. En la medida en que una persona se constituye en un ser biológico y se conforma por su dimensión cultural deja de ser meramente un primate y adquiere una dimensión humana. Con ello cobra vital importancia su desempeño biológico y cultural a través de tres tríadas que constituyen la complejidad del ser humano: cerebro – mente – cultura; razón – afecto – impulso; individuo – sociedad – especie. “La complejidad humana no se comprendería separada de estos elementos que la constituyen: todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana” (p.27).

Morin (2009) afirma que el hombre, en sentido genérico, ha logrado desplegar un cúmulo de conocimientos sobre el mundo físico, biológico, psicológico y sociológico, donde la ciencia se ha posicionado con todos sus métodos de verificación lógica y empírica. No obstante, los conocimientos no son

los únicos en progreso, también el error, la ignorancia y la ceguera se han dado cita en la sociedad. Por “ceguera” se refiere a la incapacidad que tiene el hombre para darse cuenta que vive en una sociedad fragmentada, en un mundo balcanizado. Los individuos, en su afán de acceder al conocimiento y de lograr la especialización y la hiperespecialización, se han distanciado entre sí. Las ciencias naturales y las ciencias humanas también se han desvinculado, y quizá no sería tan cuestionable de no ser porque a la par ha operado una gran deshumanización. La paradoja es que el hombre sólo se humaniza gracias a la cultura generada por la sociedad.

En palabras de Morin (2009) la inteligencia ciega separa a las disciplinas y “sólo el pensamiento complejo nos permitiría civilizar nuestro conocimiento” (p.19). Por pensamiento complejo entiende la articulación de las diferentes disciplinas o transdisciplinariedad, como una forma de unificar los conocimientos para conciliar diferencias, evitar el reduccionismo y comprender la vida humana.

La complejidad no es una receta que yo apporto sino un llamado a la civilización de las ideas. La barbarie de las ideas significa también que los sistemas de ideas son bárbaros unos con respecto a los otros. Las teorías no saben convivir unas con otras. Nosotros no sabemos, en el plano de las ideas, convivir verdaderamente. ¿Qué quiere decir la palabra barbarie? La palabra barbarie evoca lo incontrolado. Por ejemplo, la idea de que el progreso de la civilización se acompaña de un progreso de la barbarie es una idea totalmente aceptable si comprendemos un poco la complejidad del mundo histórico-social. (Morin, 2009, p.105)

La literatura es la plataforma ideal para orientar a los estudiantes a transformar su conciencia y su pensamiento, posiblemente unilateral, por un pensamiento complejo, de respeto por la humanidad. A través del discurso literario se comprende la naturaleza humana por las relaciones sociales y culturales que se gestan entre los sujetos, denotando además su correlación con las diferentes disciplinas, no sólo en el ámbito de la sociología, sino que se explora la psicología, la antropología, las ciencias, las artes, etc. Tiene la facultad para crear conciencia

a través de la crítica o la denuncia, sin que se consideren afrentas por su condición de ficción o mundo posible.

Cada lectura que el estudiante realice e interprete, siguiendo los postulados de Gerigk, favorecerá su saber y conciencia para tomar sus mejores decisiones en la alteridad. Su pensamiento crítico será desarrollado en la observación de los parámetros que Foucault cuestiona sobre el orden del discurso y de su propuesta para el des-sometimiento de la ideología institucional.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA, INTERVENCIÓN Y DISCUSIÓN

2.1 Metodología de la investigación

La metodología empleada en esta investigación está orientada por un enfoque cualitativo y de inducción, con un diseño de tipo analítico y descriptivo que contribuye al logro de los objetivos planteados, centrados en la elaboración de estrategias de interpretación literaria para fortalecer la formación lectora de los estudiantes y orientarlos hacia una actitud crítica de su entorno social.

El punto de partida fue una investigación documental sobre el proyecto denominado Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) creado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (INEE, 2016), cuya influencia ha permeado en los niveles de educación básica y media superior del sistema educativo mexicano. Su finalidad es desarrollar en los estudiantes la competencia lectora a partir de textos variados, entre ellos los literarios. Los datos más sobresalientes de este estudio fueron registrados y analizados para observar el método y el alcance de la prueba PISA, a través del dominio de lectura que propone en sus tres componentes: el proceso para recuperar la información, interpretarla y evaluarla; el contenido en cuanto al tipo de textos que emplea y el contexto o situación que determina el propósito de la lectura. La conclusión a que se llegó es la validez y coherencia que dicha evaluación tiene en tanto se refiere el uso de estrategias de lectura. El análisis de la información sobre el proceso lector que ha establecido, los diferentes niveles secuenciados que aplica para la evaluación y el resultado publicado que ofrece en los sitios oficiales fue relevante para identificar, desde nuestra perspectiva, en dónde radica el déficit lector y con ello constituir el soporte teórico que atañe al problema planteado en esta investigación.

La investigación se llevó a cabo en cuatro etapas, descritas a continuación:

1) Investigación documental para elaborar el estado de la cuestión.

Con la intención de conocer el tema de la formación lectora en su relación con la literatura, la didáctica y la hermenéutica –que nos permitiese identificar áreas de oportunidad importantes para desarrollar una propuesta de formación y crítica lectora en apoyo a los estudiantes universitarios–, se realizó el acopio de algunas investigaciones para conocer sus enfoques y aportaciones. Una vez construido el estado de la cuestión, mediante el análisis y la comparación de las diferentes investigaciones se identificaron algunas problemáticas que no han sido del todo resueltas para mejorar la formación lectora. Se observó que en algunas de las investigaciones se planteaba la necesidad de acceder a las teorías literarias como medio para mejorar la competencia lectora, pero no se precisaban los mecanismos para lograrlo, ni la forma en que se pudiera generar una estructura lógica para desarrollar el pensamiento crítico, ni la adopción de una postura frente a la alteridad.

Las observaciones realizadas sobre el estado del arte permitieron que se pudiera transformar en un estado de la cuestión, viable para orientar este trabajo de investigación y establecer con mayor precisión el objeto de estudio, redefinir la pregunta rectora de la investigación, establecer el supuesto de partida, la justificación y diseñar los objetivos a lograr, considerando que hubiese una contribución de mejora en la competencia lectora para los estudiantes universitarios.

Bajo la consideración de que el objetivo general que se pretende es una propuesta didáctica, fue menester incorporar en el estado de la cuestión algunas investigaciones hechas en torno a los estudios literarios y a la didáctica de la literatura. El análisis de tales documentos confirma la necesidad de estructurar una propuesta con fundamentos en la hermenéutica literaria para la mejor comprensión del texto en cuanto a su sentido y significación.

2) Desarrollo del marco teórico.

Con base en el panorama del estado de la cuestión se determinó que el marco teórico tuviera sustento en tres líneas: formación lectora, hermenéutica y pensamiento crítico. Además de precisar algunos conceptos clave como lectura, texto, competencia lectora y literatura, que en conjunto direccionan el sentido de la investigación. Sobre la formación lectora se observaron las estrategias de lectura planteadas por PISA debido a su proceso centrado en el texto y a la estratificación de sus diferentes niveles para la evaluación lectora. Sin embargo, tal estructura no contiene el soporte necesario para la interpretación de los textos ni para desarrollar el pensamiento crítico requeridos en el nivel superior.

Para desarrollar el proceso de la interpretación se optó por la teoría de Horst-Jürgen Gerigk sobre la *diferencia poetológica*, ya que facilita la apreciación del texto literario desde su propia constitución y por su propuesta hermenéutica centrada en la percepción de la obra literaria desde su esencia como estructura plena de significación finita. Esta propuesta de lectura se correlaciona con la planteada por Ricoeur, que también se realiza a partir de la estructura para acceder a la interpretación. Con la teoría hermenéutica de Gerigk se conduce al lector a una conciencia sobre la condición humana que se manifiesta en la obra literaria. Esta perspectiva de humanidad se reforzó con los preceptos de Edgar Morín sobre la condición humana, ya que abogan también por la interculturalidad y la transdisciplinariedad.

Debido a que los textos literarios también son discursos, los preceptos de Foucault sobre los discursos instituciones permiten el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Con la guía del docente, los estudiantes podrán correlacionar los diferentes textos para reflexionar sobre la gestación de discursos que fomentan las relaciones de dominio y poder entre los sujetos, o bien, de aquellos discursos que concientizan sobre tales relaciones y exponen ideologías hegemónicas.

Fue necesario desarrollar un ejercicio práctico de enseñanza-aprendizaje en una novela literaria para desarrollar la teoría de la *diferencia poetológica* propuesta por Gerigk, que sirviera de sustento para orientar las sesiones frente a los grupos en los que se llevaría a cabo la intervención. Se optó por *La muerte de Artemio Cruz* de Carlos Fuentes, ya que formaba parte del programa académico de la maestra que nos permitió realizar tal intervención en sus grupos de estudiantes universitarios. El ejercicio completo se presenta en el capítulo tres de esta tesis.

3) Intervención.

En la definición de Lomax (citado por Latorre, 2005) la investigación-acción es “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (p.24). La metodología de este proceso de investigación se compone de tres etapas –según la propuesta de Lewin (op.cit. p.27)–, mediante las cuales se busca mejorar la praxis educativa con el ejercicio de la acción y la reflexión: a) planificación (revisión del problema o idea general de la investigación); b) implementación (ejecución del plan de acción); y c) evaluación del resultado de la acción.

Siguiendo la metodología de la investigación-acción se diseñaron cuatro instrumentos, que fueron aplicados en dos grupos de estudiantes universitarios, pertenecientes al área de humanidades. El primero estuvo formado por doce estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios (LELIT) de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro y el segundo grupo, por once estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Filosofía de un colegio universitario privado de Querétaro.

Los instrumentos aplicados son:

- a) *Instrumento 01 Cuestionario Diagnóstico.*
- b) *Instrumento 02 Cuestionario para la recuperación de información.*

- c) *Instrumento 03 Cuestionario para la interpretación y correlación de textos.*
- d) *Instrumento 04 Cuestionario para la integración de textos y elaboración de un ensayo.*

La descripción metodológica de cada uno de los instrumentos, sus resultados y reflexión se detallan en el apartado correspondiente a la intervención.

4) Propuesta de estrategias didácticas.

Derivado de los resultados arrojados por los instrumentos aplicados se identificaron las variables que constituyen el soporte para la elaboración de la propuesta de estrategias didácticas para la promoción de la formación lectora y el pensamiento crítico a través de textos literarios. La propuesta, objetivo de la presente investigación, fue denominada “Formación lectora y pensamiento crítico en literatura”. Su estructura y desarrollo se presentan en la formalidad de una materia optativa, con pertinencia en el componente de la formación humanista. Las tres unidades de aprendizaje de que consta el programa son: a) Formación lectora a través de la literatura; b) hermenéutica literaria y condición humana; y, c) desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso. Dicha propuesta se encuentra en el capítulo tres de esta investigación.

2.2 Intervención

2.2.1 Plan de acción

El análisis de las estrategias lectoras propuestas por PISA y del resultado obtenido por los estudiantes mexicanos del nivel medio superior, como ya se mencionó en la introducción, permitieron visualizar que muy probablemente el problema del déficit lector se encuentra en el proceso de la interpretación de textos, lo cual constituye un obstáculo para que los estudiantes puedan transitar

de un proceso a otro y avanzar progresivamente de un nivel al otro. Esta situación representa un problema para los estudiantes debido a que en el nivel superior trabajan con diversos textos y tienen la necesidad de correlacionar y evaluar la información proveniente de distintas fuentes para construir su conocimiento de manera autónoma.

La acción estratégica que regula este proceso de intervención se centra en la suposición de que la competencia lectora se puede mejorar con el aprendizaje de las bases generales de la hermenéutica de textos literarios, ya que transita de la estructura y sentido del texto a la interpretación que emana del mismo, con énfasis en el análisis del fenómeno de la condición humana, que contribuye en los estudiantes universitarios al fortalecimiento de sus estrategias lectoras proclives a una comprensión crítica mejor informada y más sensible de su entorno socio-cultural. Distingue y reflexiona con cada lectura la fuerte influencia de los discursos dominantes que se difunden para el control de los individuos.

Los dos grupos de estudiantes con los que se trabajó la intervención pertenecen a diferentes carreras universitarias del área humanística, procedentes de una universidad pública estatal y de una universidad particular. En el primer grupo participaron, como ya ha sido señalado, doce estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro; mientras que el segundo grupo estuvo conformado por once estudiantes inscritos en el cuarto semestre de la Licenciatura en Filosofía de un colegio universitario privado de Querétaro

Como se requiere que los estudiantes tengan habilidades de metalectura y metacognición se diseñaron y aplicaron cuatro instrumentos para identificar las estrategias de lectura que ellos emplean para la comprensión del texto y la reflexión crítica; se eligieron cinco lecturas que les fueron requeridas a los estudiantes con suficiente anticipación para trabajar la formación lectora en forma grupal, y se determinó darles previo a toda acción una plática sobre la problemática que existe a nivel nacional en torno a la competencia lectora.

Las lecturas elegidas para llevar a cabo la intervención fueron un cuento literario, dos novelas, un artículo de investigación y un ensayo:

- a) “El cholo que se vengó” de Demetrio Aguilera Malta.
- b) *La muerte de Artemio Cruz* de Carlos Fuentes.
- c) *Santa María del Circo* de David Toscana.
- d) “Una aproximación a la imagen de humanidad en *Santa María del Circo* desde la *diferencia poetológica* de Horst-Jürguen Gerigk” de Gerardo Argüelles Fernández.
- e) “Enseñar la condición humana” en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morin.

El plan de las actividades que se determinó trabajar con los dos grupos de estudiantes universitarios quedó en el siguiente orden:

- Plática sobre la competencia lectora, desde el proceso planteado por la OCDE a través de PISA y sus estrategias de lectura.
- Aplicación del *Instrumento 01 Diagnóstico*.
- Planteamiento de la teoría de Gerigk sobre la *diferencia poetológica*.
- Revisión de la lectura de *Santa María del Circo* de David Toscana.
- Revisión del artículo de investigación sobre *Santa María del Circo* de Gerardo Argüelles.
- Aplicación del *Instrumento 02 Recuperación de información*.
- Revisión del ensayo de Edgar Morin sobre la condición humana.
- Aplicación del *Instrumento 03 Abstracción de información y correlación de textos*.
- Revisión de la lectura de *La muerte de Artemio Cruz* de Carlos Fuentes.
- Guía para la recuperación del sentido en *La muerte de Artemio Cruz* mediante un cuadro genérico en pizarrón, para acceder después a la significación desde la *diferencia poetológica* de Gerigk.
- Solicitud de un ensayo crítico con base en el *Instrumento 04 Integración de textos para la reflexión crítica*.

El *Instrumento 01 Cuestionario diagnóstico*, tiene por función identificar el promedio y tipo de textos que los estudiantes universitarios leen durante el semestre, además de observar la facilidad o dificultad que tienen para abstraer información del texto, que les permita obtener la significación sin interferencia de sus prejuicios personales. De esta manera su proceso de reflexión deberá gestarse a partir de la significación obtenida por la lectura.

En este instrumento se empleó el texto narrativo “El cholo que se vengó” de Demetrio Aguilera Malta. El instrumento consta de cuatro apartados. En el apartado I se establecen las variables de la 1 a la 9 para indagar datos generales; el apartado II, de la pregunta 10 a la 12 brinda información sobre los hábitos lectores; el apartado III, de la pregunta 13 a la 16 busca información sobre la comprensión conceptual; y en el apartado IV se hace un ejercicio diagnóstico sobre el nivel de competencia lectora y se evalúa a partir de las respuestas 17 a la 27.

Con el *Instrumento 02 Cuestionario para la recuperación de información* se pretendió observar el proceso de recuperación de información (abstracción) que logran hacer los estudiantes a partir de un texto expositivo argumentativo. El texto elegido fue “Una aproximación a la imagen de humanidad en Santa María del Circo desde la *diferencia poetológica* de Horst-Jürguen Gerigk” de Gerardo Argüelles Fernández. Este instrumento consiste en un cuestionario de siete preguntas que indagan aspectos relevantes como el objetivo que el autor pretende con su artículo (pregunta 1), el método que emplea (pregunta 2), la teoría de análisis que propone el autor (pregunta 3, 4 y 5), la significación que extrae el autor del artículo con respecto a la novela enunciada (pregunta 6) y por último, el planteamiento que hace el autor del artículo sobre la condición humana, que bien implica un planteamiento para la reflexión (pregunta 7).

El *Instrumento 03 Cuestionario para la interpretación y correlación de textos* tiene por objetivo la lectura de un texto expositivo, con la finalidad de que los estudiantes identifiquen los presupuestos planteados por el autor y los

correlacionen con una obra literaria. Las lecturas para este ejercicio fueron solicitadas a los estudiantes con anticipación para dar tiempo de que leyeran en casa, de tal manera que se pudiera llevar a cabo la sesión de trabajo en el salón de clases. Los textos a leer fueron “Enseñar la condición humana” de Edgar Morin y *Santa María del Circo* de David Toscana. El instrumento se compone de seis preguntas con las que se pretende observar la recuperación de información, la interpretación, su opinión y un ejercicio de correlación de información entre los dos textos.

El *Instrumento 04 Cuestionario para la integración de textos y elaboración de un ensayo* consiste en cuatro preguntas que tienen por función orientar al estudiante en la elaboración de un ensayo crítico sobre los textos leídos previamente: *Santa María del Circo* de David Toscana de 334 páginas, *La Muerte de Artemio Cruz* de Carlos Fuentes de 359 páginas y “Enseñar la condición humana” de Edgar Morin de 8 páginas. Las dos novelas literarias no solamente deberían ser correlacionadas con la condición humana sino con la *diferencia poetológica* de Gerigk para verificar su viabilidad. Cada una de las preguntas obedece al proceso lector para recuperar información, interpretación y evaluación, adicionando la del pensamiento crítico.

Los cuatro instrumentos se pueden consultar en el anexo de esta tesis.

2.2.2 Implementación

La aplicación de los instrumentos en los dos grupos, objetos de estudio, fue operada en dos momentos diferentes durante el semestre enero-junio de 2018. Primero en el grupo de la Licenciatura de Estudios Literarios y después en el de la Licenciatura en Filosofía, la experiencia que se obtuvo con el primero permitió mejorar la explicación introductoria dada al segundo grupo.

En ambos grupos la aplicación del primer cuestionario fue operado posterior a una breve charla sobre la competencia lectora. Para el segundo

cuestionario, con la intención de contextualizar la información para su mejor comprensión fue necesario primero explicar a los estudiantes la teoría hermenéutica de Gerigk sobre la *diferencia poetológica*, la cual se plantea en el artículo objeto de este instrumento. Para este segundo ejercicio se les pidió a los estudiantes que leyeran previamente dos textos: un artículo de investigación de Gerardo Argüelles –mencionado anteriormente– y la novela literaria que deriva del mismo artículo, *Santa María del Circo* de David Toscana. El instrumento implica únicamente al artículo, pero su comprensión resulta más viable cuando se ha leído la novela.

El día y el horario para la recogida de datos procedió de la siguiente manera. Con los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios, la plática sobre competencia lectora tuvo lugar el 21 de febrero de 2018 a las 11:00 horas y la aplicación del cuestionario *Instrumento 01 Cuestionario diagnóstico* se aplicó el 26 de febrero igual a las 11:00 horas. La exposición sobre la teoría de la *diferencia poetológica* de Gerigk y la revisión del artículo “Una aproximación a la imagen de humanidad en *Santa María del Circo* desde la diferencia poetológica de Horst-Jürguen Gerigk” de Gerardo Argüelles fue el 5 y 12 de marzo respectivamente, de esta manera la aplicación del *Instrumento 02 Cuestionario para la recuperación de información* se llevó a cabo el mismo 12 de marzo a las 12:00 horas. Respecto al grupo del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía, la plática sobre la competencia lectora y la teoría de Gerigk se impartieron el 20 de marzo de 2018 de 9:00 a 11:00 horas, pero la recogida de datos del *Instrumento 01 Cuestionario diagnóstico* tuvo lugar el 24 de abril a las 9:00 horas. La revisión del artículo del Gerardo Argüelles se efectuó el 17 de abril a las 9:00 horas, pero la recogida de datos no fue posible sino hasta el 24 de abril en horario de 9:00 a 11:00 horas.

Hubo una variante para la aplicación del *Instrumento 02 Cuestionario para la recuperación de información*. En la Licenciatura de Estudios Literarios, posterior a la explicación del tema que se dio a los estudiantes, se procedió a formar

pequeños grupos de trabajo con los doce estudiantes participantes para que contestaran el cuestionario con ayuda del artículo que ya habían leído; se formaron cinco grupos de colaboración y se obtuvo el mismo número de cuestionarios. Pero derivado de esta experiencia, durante el procesamiento de datos, se observó que no había manera de verificar si todos los miembros del pequeño grupo colaborativo habían participado y comprendido el contenido del texto, se decidió así modificar el mecanismo de esta actividad con el grupo de la Licenciatura en Filosofía, aplicándolo de manera individual.

El espacio para que procedieran las pláticas introductorias, así como la aplicación de los cuestionarios lo concedió la profesora de la materia de Literatura e Interdisciplinariedad del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios en el salón asignado para sus clases de la Facultad de Lenguas y Letras. En el caso de la Licenciatura en Filosofía, todo el proceso de exposición y recogida de datos fue a través del espacio concedido por la misma profesora en su materia de Literatura 4° semestre, igualmente en el salón de clases asignado para tal fin por el colegio universitario privado.

La aplicación del *Instrumento 03 Cuestionario para la interpretación y correlación de textos* se llevó a cabo en el salón de clases de cada grupo y en su respectiva universidad. Primero fueron comentados en clase los textos de Toscana y de Morin, *Santa María del Circo* y “Enseñar la condición humana”, respectivamente. Posterior a ello se les aplicó el cuestionario. Participaron diez estudiantes de la Licenciatura en Estudios Literarios y once estudiantes de la Licenciatura en Filosofía. Primero se llevó a cabo la sesión de trabajo con los estudiantes de la Licenciatura en Estudios Literarios y después tuvo lugar la de Filosofía.

Debido a que en una sesión de trabajo debían cubrirse las lecturas comentadas de los dos textos referidos y la resolución del cuestionario, se optó por comentar las lecturas de manera grupal y para contestar el cuestionario se formaron grupos de trabajo. En la Licenciatura en Estudios Literarios hubo cuatro

equipos y se les repartieron las preguntas a efecto de que pudieran socializar entre ellos las respuestas y anotarlas, para finalmente discutir las con todo el grupo. A cada equipo se le asignó una pregunta con excepción del primer equipo que se le asignaron dos, y todos los grupos debían contestar la seis por ser la que establece el ejercicio de la correlación de información entre los dos textos leídos. Derivado de esta experiencia, en la Licenciatura en Filosofía se organizó con mayor precisión el tiempo de la sesión y se determinó que contestaran todas las preguntas en parejas con el fin de que se distrajeran menos y resolvieran a tiempo el cuestionario. Se formaron cinco parejas y uno trabajó de manera individual; para efectos del análisis de la información igualmente serán considerados como grupos de trabajo. En ambos grupos de estudiantes, de la Licenciatura en Estudios Literarios y de Filosofía, se les permitió consultar los dos textos durante la resolución del cuestionario, teniendo en cuenta que no se trataba de un examen sino de abstraer y relacionar la información solicitada.

El *Instrumento 04 Cuestionario para la integración de textos y elaboración de un ensayo* fue solicitado a los estudiantes de manera individual y se les concedió una semana para su elaboración en casa. Con la asignación del ensayo se dio por terminado el proceso de la intervención.

2.2.3 Evaluación

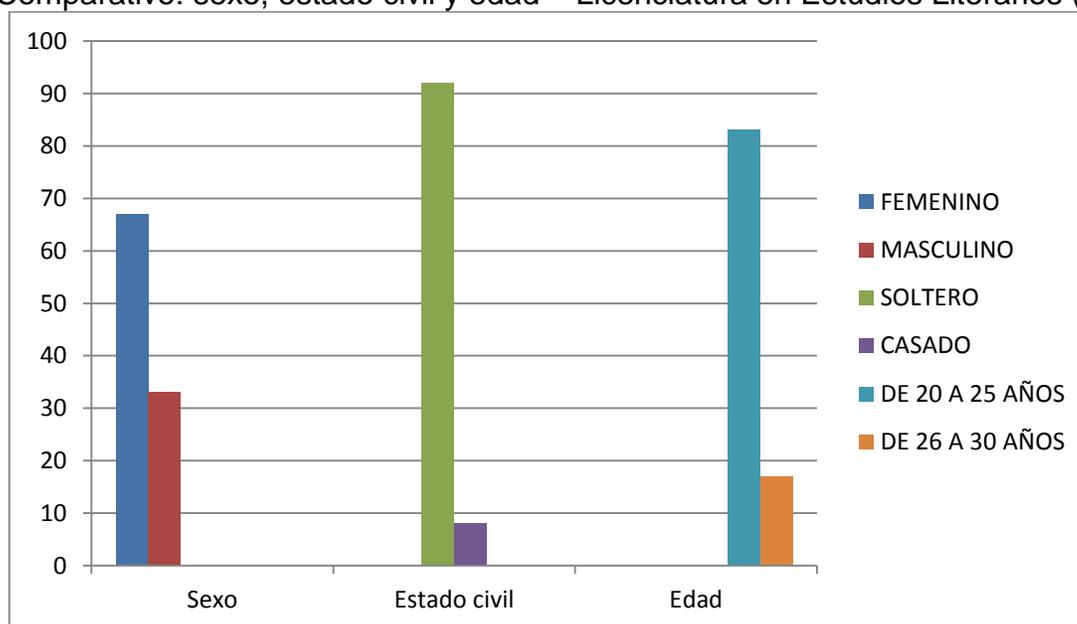
Debido a que los cuatro instrumentos fueron aplicados en ambos grupos de estudiantes universitarios en dos momentos diferentes durante el semestre enero-junio de 2018, se analizaron en bloques independientes y alternados. Primero el grupo de la Licenciatura en Estudios Literarios y después el de Filosofía, porque la experiencia que se obtuvo con el primero permitió mejorar la explicación dada al segundo grupo. En algunos puntos focales procederá el caso de ejercer comparativos entre los dos grupos. Para efectos de mayor claridad se analiza la información, se concentra en la gráfica respectiva y en los casos que se

juzga necesario se reflexiona sobre la información obtenida. Se sigue el orden numerado de cada uno de los instrumentos.

Instrumento 01 Cuestionario diagnóstico

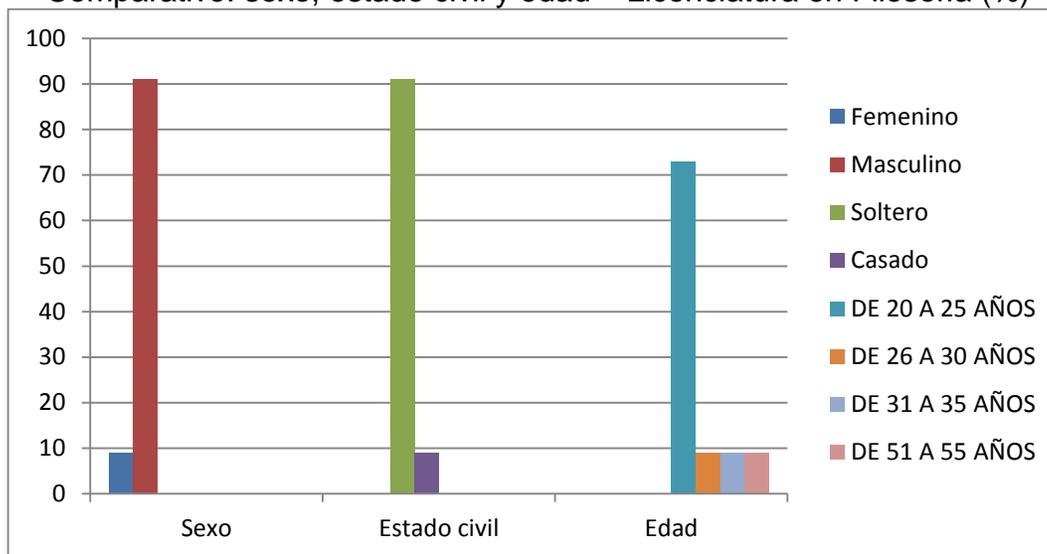
Sobre el primer apartado de datos generales y con base en los resultados obtenidos de los doce participantes de la Licenciatura en Estudios Literarios se observa que el 67% de la muestra son mujeres y el 33% pertenecen al género masculino. El rango de edad de estos participantes es de 20 a 25 años (83%) y sólo una minoría tiene de 26 a 30 años (17%). Véase gráfica 2-1

Gráfica 2-1
Comparativo: sexo, estado civil y edad – Licenciatura en Estudios Literarios (%)



En cuanto a los resultados de los once participantes de la Licenciatura en Filosofía se observa que, pese a que se trata de una licenciatura de inscripción abierta a la población en general, el 91% son varones. Cerca de tres cuartas partes de la totalidad de la población participante son jóvenes cuyas edades oscilan entre 20 y 25 años (73%). Véase gráfica 2-2

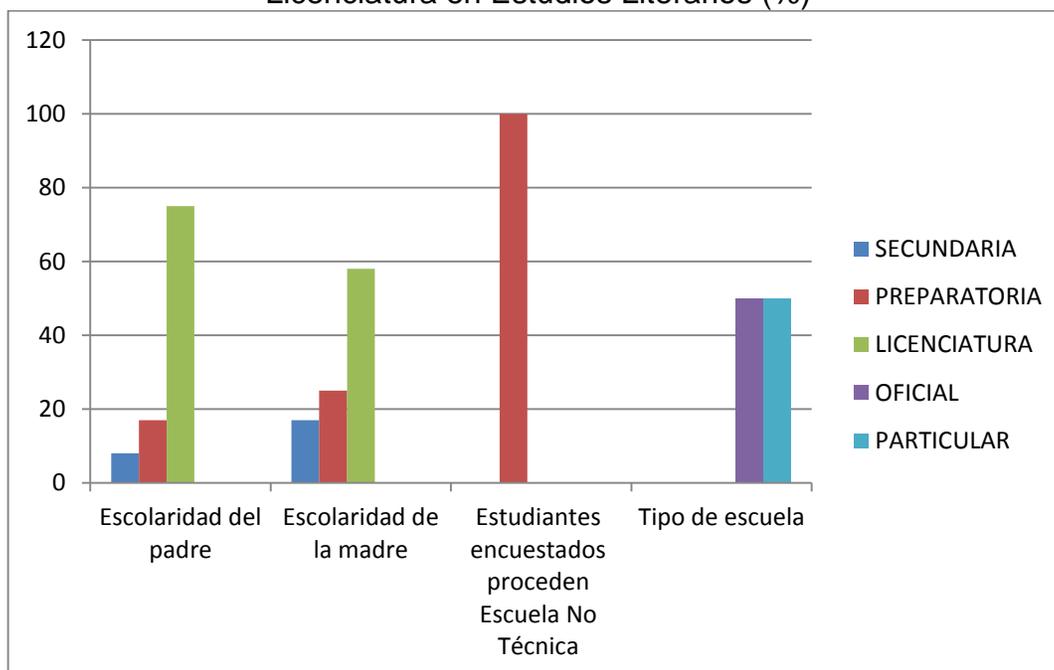
Gráfica 2-2
Comparativo: sexo, estado civil y edad – Licenciatura en Filosofía (%)



En las dos carreras, la edad es una variable que puede influir en una disposición de los jóvenes hacia el tipo de lectura que deseen realizar, la cual debe ser considerada en la elaboración de una propuesta didáctica. En este caso, las variables de género y estado civil no son determinantes para los fines de esta investigación.

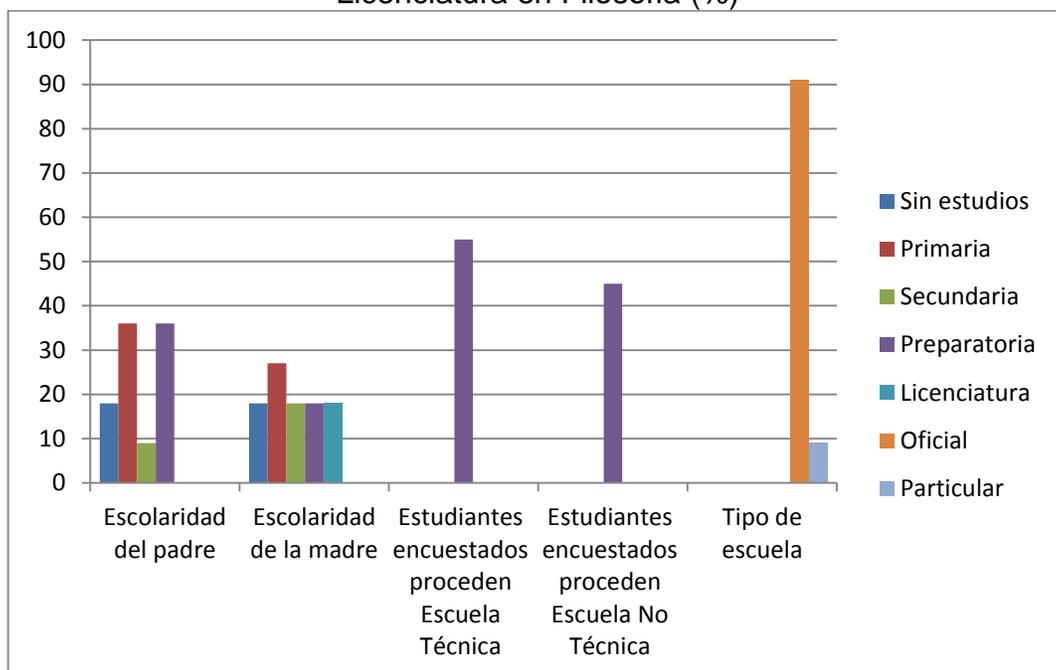
Respecto a la escolaridad que tienen los padres varones de los estudiantes de Licenciatura en Estudios Literarios, el estudio revela que el 75% tiene un grado académico de licenciatura y el resto un nivel de preparatoria o secundaria (25%); en comparación con el grado de estudios de la madre, el 58% tiene nivel de licenciatura, un 25% con preparatoria y un 17% cuenta con estudios de secundaria. Por otra parte, se observa que la mitad de los estudiantes encuestados realizaron sus estudios de preparatoria en escuelas oficiales (50%) y la otra mitad procede de colegios particulares (50%); la totalidad de ellos cursó el bachillerato general (escuela no técnica). Véase gráfica 2-3

Gráfica 2-3
 Escolarización parental y escuela de procedencia
 Licenciatura en Estudios Literarios (%)



En cuanto a los padres de los participantes de la Licenciatura en Filosofía menos del 50% tienen un grado académico en alguno de los niveles: en el caso de los progenitores varones hay una igualdad entre los que tienen primaria (36%) y los que tienen preparatoria (36%); mientras que en el caso de las madres el 27% tienen nivel de primaria, pero destaca un 18% con estudios de licenciatura. La escuela de la que proceden los estudiantes participantes corresponde en su gran mayoría a escuelas oficiales (91%); de la totalidad de los participantes, un poco más de la mitad realizó sus estudios del nivel medio superior en carreras técnicas (55%) y el resto proviene del bachillerato general (45%). Véase gráfica 2-4

Gráfica 2-4
Escolarización parental y escuela de procedencia
Licenciatura en Filosofía (%)



En un comparativo entre la escolaridad de los padres y la escuela de procedencia de los participantes se observa una variable que puede influir de manera positiva en una tendencia a desarrollar el gusto por la lectura, lo que sumaría ventaja en el ejercicio de habilidades lectoras; esto se podrá confirmar o rebatir con el análisis del apartado IV de este mismo instrumento aplicado.

Es importante observar que en el bachillerato general, del cual procede el 100% de los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios, se cursa la materia de Literatura I y II, además del Taller de Lectura y Redacción I y II, a diferencia de las escuelas con perfil tecnológico⁵, del que proceden poco más de la mitad de los encuestados (55%) de la Licenciatura en Filosofía, donde no se cursa la materia de literatura según se estipula en el programa oficial; salvo como optativa del área propedéutica y a consideración del plantel, únicamente

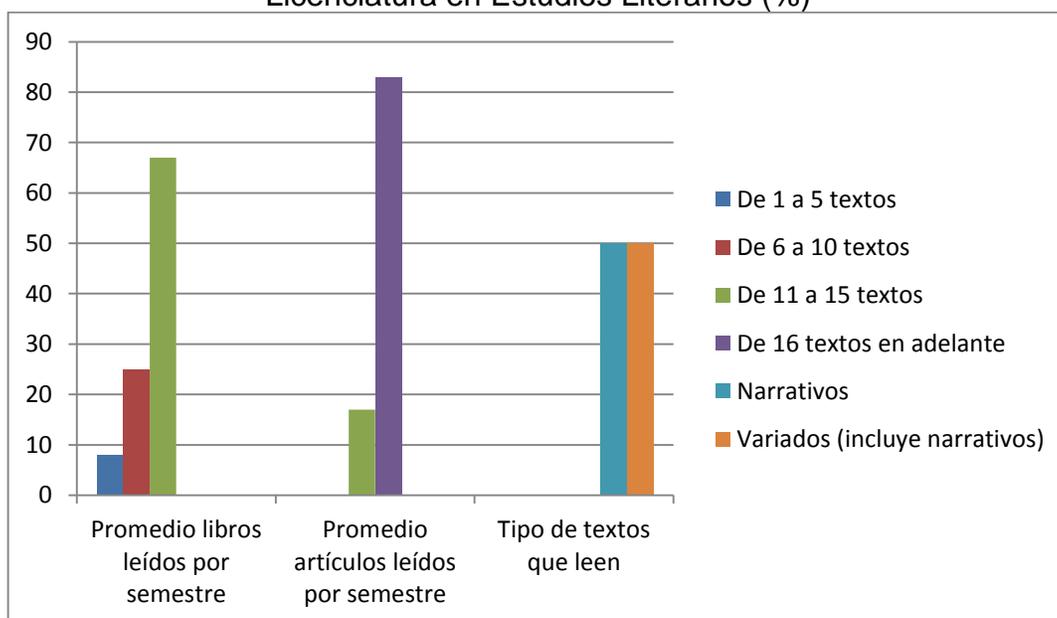
⁵ Documento oficial de la SEP (2017) *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación Media Superior*. Recuperado de <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro.pdf>

cursan la materia de Lectura, expresión oral y escrita I y II, por lo que es necesario considerar esta variable a la hora de implementar un programa o propuesta didáctica dirigida a estudiantes de los primeros semestres del nivel universitario.

Sobre las preguntas 7, 8 y 9 que exploran datos sobre la ocupación, semestre y carrera respectivamente, estos ya fueron enunciados al inicio para distinguir los diferentes grupos de participantes.

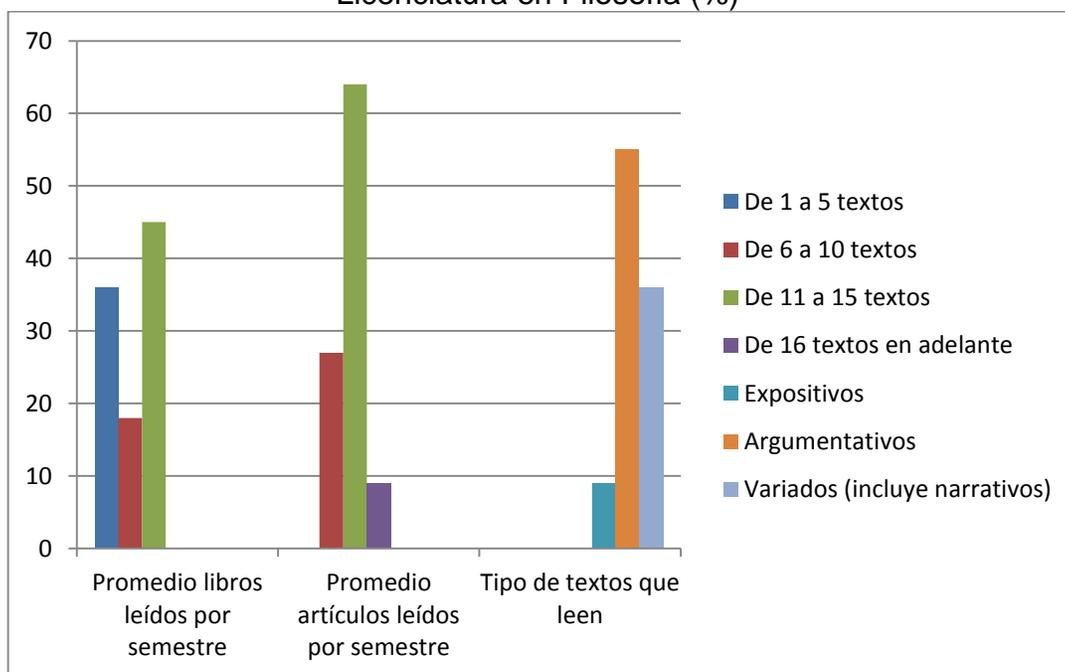
Con referencia al apartado II sobre el hábito lector, el 67% de los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios señaló que en promedio lee más de diez libros por semestre, el resto lee menos de diez libros (33%); en comparación con la lectura de artículos, una mayoría lee más de dieciséis durante el semestre (83%) y una minoría señaló que en promedio lee de 11 a 15 artículos (17%). De lo anterior se deriva a través de la pregunta 12 que la mitad de los participantes leen textos narrativos y la otra mitad textos variados, en cuyo rubro también se incluyen los narrativos. Esta variable se comprende por el tipo de carrera que cursan los encuestados. Véase gráfica 2-5

Gráfica 2-5
Promedio de libros y artículos leídos por semestre
Licenciatura en Estudios Literarios (%)



En el caso de los estudiantes del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía, poco más de la mitad leen de uno a diez libros por semestre (54%), más los artículos que en su mayoría señalan que oscilan de once a quince (64%). A su criterio el tipo de textos que generalmente leen pertenece a los argumentativos (55%) y en menor medida señalan textos variados entre los que se encuentran también los literarios (36%). Véase *gráfica 2-6*

Gráfica 2-6
Promedio de libros y artículos leídos por semestre
Licenciatura en Filosofía (%)

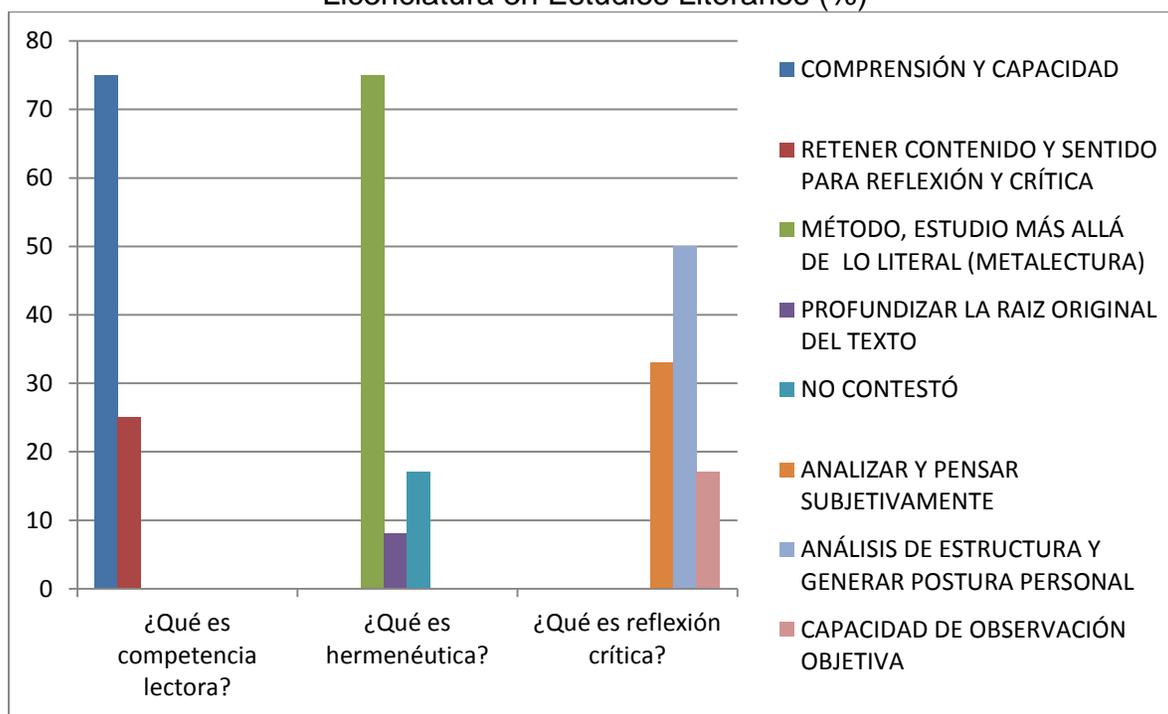


La tipología textual es una variable a ser considerada en la elaboración de un programa educativo, ya que puede contribuir en la comprensión, análisis y significación del texto a partir de la diferenciación de su estructura. En la enseñanza de la literatura, como en cualquier otra materia, los estudiantes se relacionan constantemente por lo menos con tres de los cinco prototipos textuales

marcados en la clasificación de J.M. Adam⁶: narrativos o relatos, argumentativos y explicativos.

A partir del apartado III del instrumento que versa sobre los conceptos generales de competencia lectora, hermenéutica y reflexión crítica, las preguntas son de respuesta libre por lo que fue necesario codificarlas en función de sus opiniones. Con respecto al concepto de competencia lectora expresado por los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios, el 75% opina que se refiere a la comprensión y a la capacidad que tiene el lector; mientras que sólo el 25% amplía su concepto al señalar que el contenido de la lectura conduce a la reflexión y a la crítica. Véase gráfica 2-7

Gráfica 2-7
Relación: competencia lectora, hermenéutica y reflexión crítica
Licenciatura en Estudios Literarios (%)

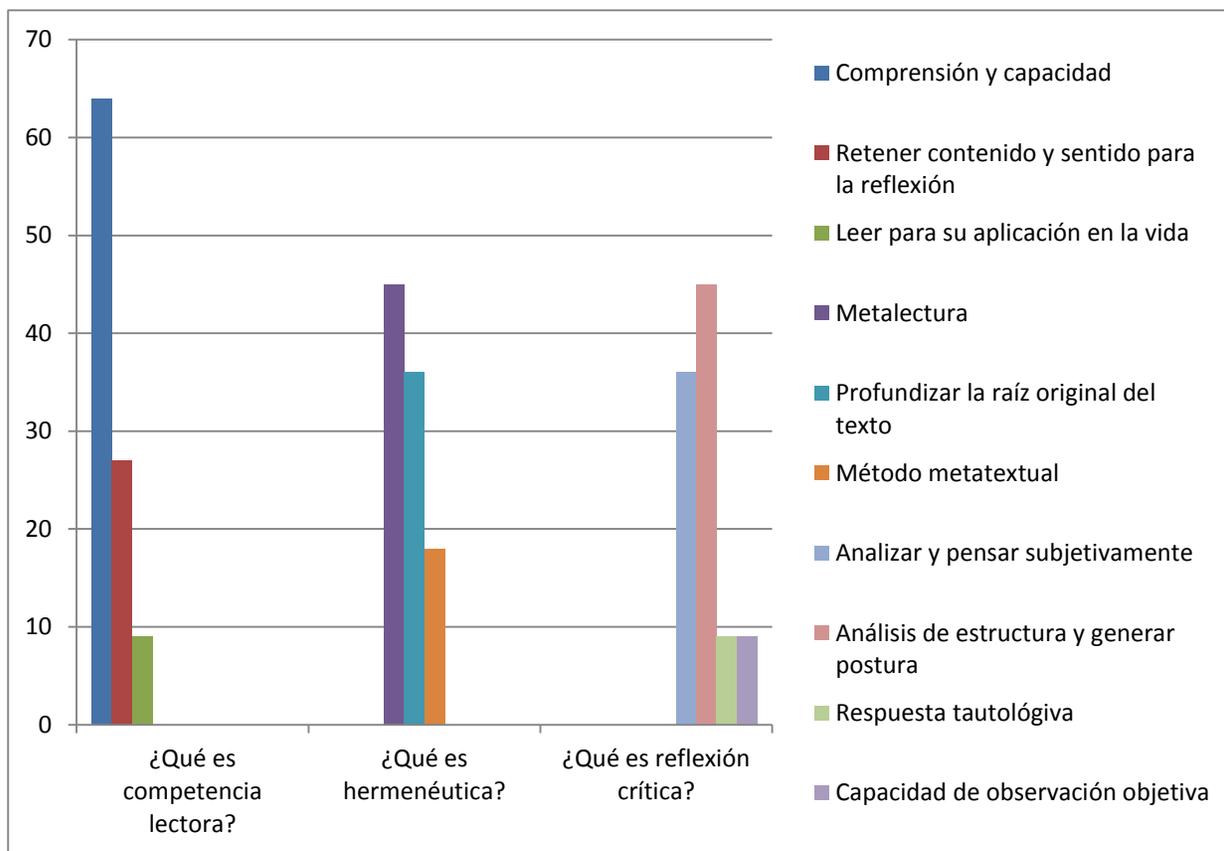


⁶ Adam, J.M. (1992). *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Paris: Nathan.

Sobre este mismo concepto de la competencia lectora, más de la mitad de los estudiantes del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía (64%) emiten la idea de que en el proceso lector se ejerce la capacidad que tiene una persona para leer y comprender los textos; mientras que una minoría (27%) genera la idea de que la lectura conduce al proceso de reflexión y crítica. En este punto llama la atención que solamente una persona (9%) se acerca a la noción del concepto expresado por PISA⁷, puesto que opina que la lectura debe tener una aplicación para la vida. Véase *gráfica 2-8*

⁷ Competencia lectora es “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos, con el fin de lograr metas propias, desarrollar conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad” (INEE, 2015, p.71).

Gráfica 2-8
Relación: competencia lectora, hermenéutica y reflexión crítica
Licenciatura en Filosofía (%)



Respecto al concepto de hermenéutica⁸ que manejan los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios, el 75% considera que es un método para interpretar los textos (metalectura); para el 8% es un análisis profundo del texto, lo que no significa que tengan la idea de abstraer la significación del texto leído, y el 17% no contestó la pregunta.

El 45% de los estudiantes del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía consideran que la hermenéutica es un método para estudiar el texto más allá de lo literal, es decir, un proceso de metalectura; el 36% identifica que el proceso tiene

⁸ En un concepto general “[...] la palabra *hermenéutica* significa ciencia o arte de la interpretación. [...] actualmente abarca todo el conjunto del problema de la interpretación textual. (Eagleton, 1998, p.44-45)

que ver con profundizar la raíz original de un texto y para el 18% se trata de un método metatextual.

Para la mitad de los estudiantes encuestados del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios la reflexión crítica⁹ se obtiene a partir de un análisis del texto para generar una postura personal (50%); para el 33% se implica el proceso de analizar y pensar subjetivamente y el 17% opina que es la capacidad que se tiene para observar el texto de manera objetiva.

La percepción que tiene el 45% de los estudiantes del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía sobre la reflexión crítica es que se trata de realizar el análisis de la estructura de un texto para generar una postura personal; a su vez el 36% considera que es el proceso de analizar un texto y pensar de manera subjetiva al respecto del mismo. El 9% piensa que se trata de la capacidad que tiene una persona para realizar observaciones con objetividad.

Del resultado anterior sobre la conceptualización es importante observar que las respuestas de ambos grupos son muy alentadoras, no necesariamente excluyentes entre sí, sólo registran un grado distinto de comprensión sobre los conceptos.

Comparativamente, en la Licenciatura en Estudios Literarios hay una igualdad en el nivel de conciencia conceptual que tienen los estudiantes sobre la competencia lectora y la hermenéutica, que el que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía; sobre el concepto de reflexión crítica en ambos casos tienen del 50% a menor grado de conciencia. Cabe notar, como es evidente, que los estudiantes de la Licenciatura en Estudios Literarios cursan en cada semestre materias de literatura y su nivel escolar es dos semestres más avanzados; no ocurre así con los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía cuya tendencia

⁹ “El pensamiento crítico es ese modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema– en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”. (Paul y Elder, 2003, p.4)

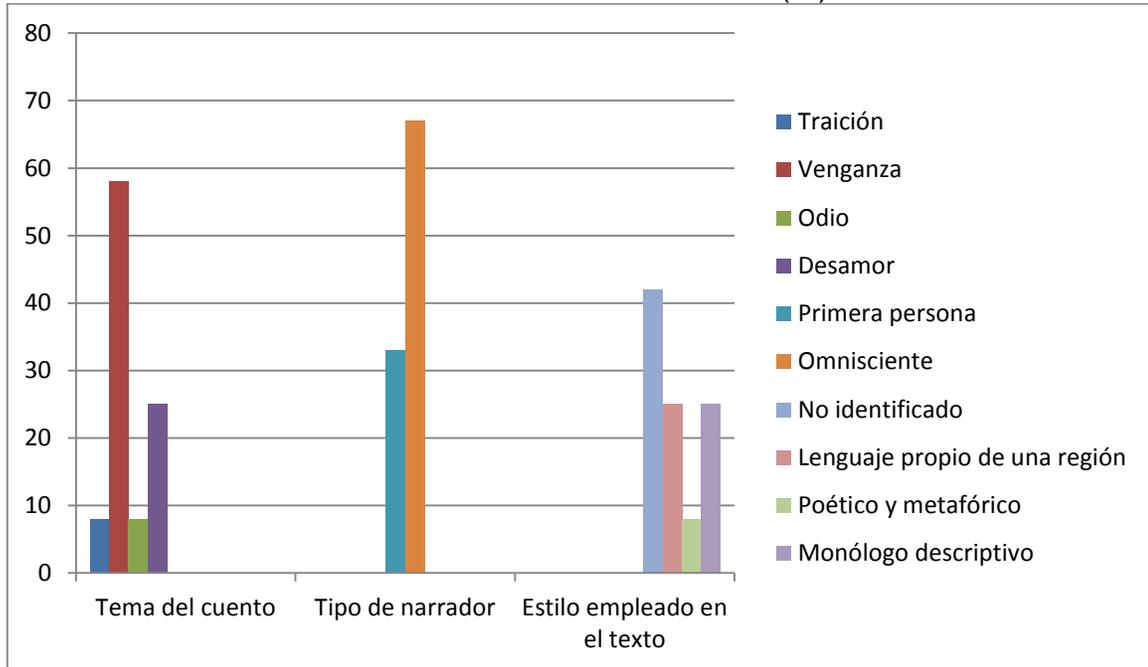
mayormente es escolástica y cursan el 4° semestre. Otra observación importante es que en Filosofía los estudiantes escasamente tienen materias de literatura en su plan de estudios, por no corresponder al perfil.

El presupuesto sobre las conceptualizaciones que se puede inferir es que a mayor claridad mayor oportunidad de aplicación correcta del concepto que sirve para la interpretación. *Véanse gráficas 2-7 y 2-8*

La comprensión y aplicación de los tres conceptos referidos es una variable que incide en una secuencia lógica para la formación lectora de los educandos, al relacionar la significación del texto, el proceso de reflexión que se establece a partir de dicha significación y el establecimiento de una postura o criterio personal ante la situación que se deriva de lo leído. Es importante considerarla para ser integrada en términos didácticos en una propuesta de formalidad académica.

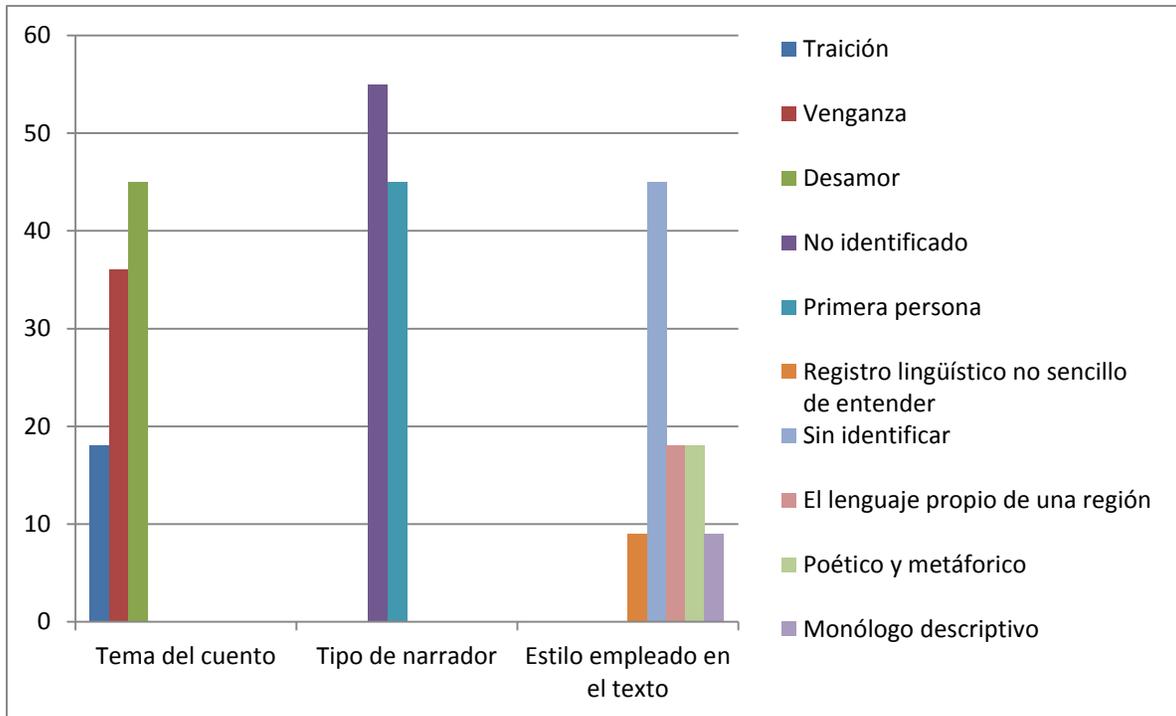
En el apartado IV se introdujo el cuento literario “El cholo que se vengó” (Menton, 1978) de Demetrio Aguilera Malta (ecuatoriano), con la intención de identificar el grado de abstracción de la información que tienen los estudiantes participantes, pues ésta resulta básica para la significación del texto. Para el proceso de recuperación de información se consideraron las preguntas 17 (¿Cuál es el tema?), 18 (¿Qué tipo de narrador es?) y 19 (¿Cuáles son las emociones del personaje?). La pregunta 19 refiere un proceso de abstracción de información que conduce a la significación, por lo que será retomada posteriormente con el planteamiento de la condición humana. En lo que respecta a la identificación del tema en el cuento, el 58% los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios señalaron que es la venganza, un 25% opina que el desamor y el resto, la traición (8%) y el odio (8%). En cuanto al narrador el 67% dice que es omnisciente y el 33% en primera persona. *Véase gráfica 2-9*

Gráfica 2-9
 Comparativo de análisis básico: tema, narrador y lenguaje
 Licenciatura en Estudios Literarios (%)



Sobre estos mismos rubros, cerca de la mitad de los encuestados del 4° semestre de Filosofía (45%) opinan que es el desamor y un 36% que es la venganza. Poco más de la mitad (55%) no identificaron el tipo de narrador presente en el cuento, y un 45% mencionaron que el narrador está en primera persona. Véase gráfica 2-10

Gráfica 2-10
 Comparativo de análisis básico: tema, narrador y lenguaje
 Licenciatura en Filosofía (%)



Para evaluar las respuestas es menester recurrir al siguiente supuesto: si para conocer el tema del cuento sólo se tuviera que derivar del título, entonces la respuesta sería muy clara, pero bajo el considerando de que la significación se extrae del texto mismo la respuesta más acertada coincide en este caso con lo expuesto en el propio título, pues efectivamente es la venganza: “mei vengao” aparece al inicio y cierre del texto, y es la idea que detona las emociones y la puesta en escena de la intención del personaje para consumir su venganza. El tipo de narrador emana del texto mismo y corresponde a un narrador en tercera persona.

En un comparativo se adicionaron a estos dos elementos (tema y narrador) el del lenguaje, a través de la pregunta 27 sobre el estilo que se emplea en el texto. Los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios en un porcentaje del 42% no lo identificaron, en tanto que

equitativamente otros opinan que se refiere al lenguaje propio de una región (25%) y a un monólogo descriptivo (25%); el 8% lo considera poético y metafórico.

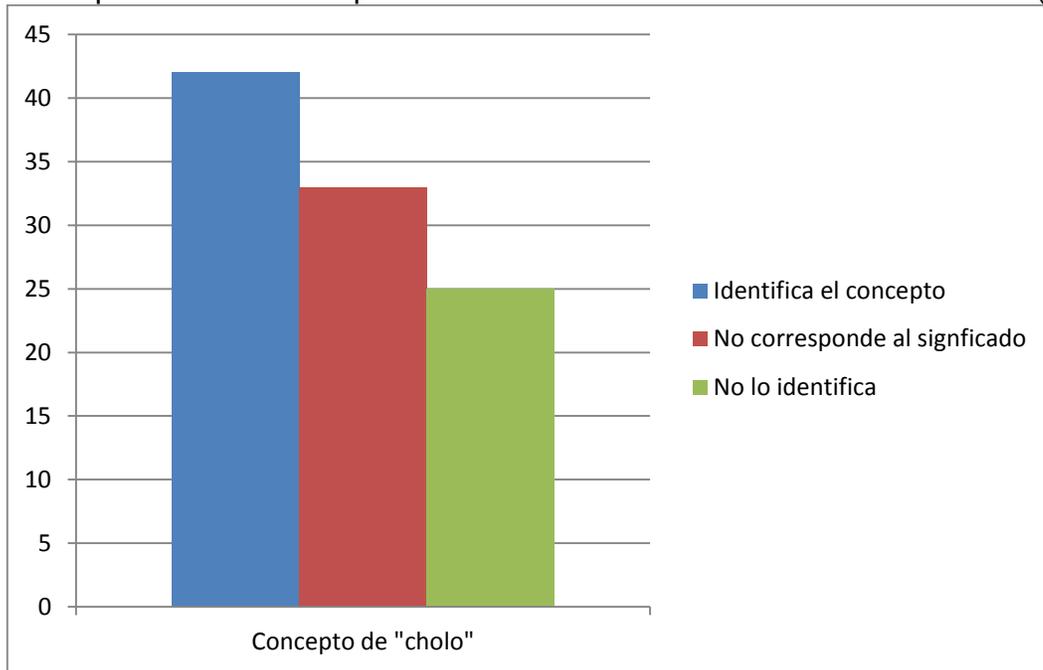
En porcentaje similar los participantes del 4º semestre de la Licenciatura en Filosofía tampoco identificaron el estilo del cuento (45%); el resto divide su percepción como un lenguaje propio de una región (18%), poético y metafórico (18%), un registro lingüístico que no es fácil de entender (9%) y un monólogo descriptivo (9%).

Ciertamente coinciden los participantes de ambas carreras en que el estilo tiene que ver con el lenguaje empleado directamente en el texto. El análisis del texto literario es una variable que debe considerarse para la enseñanza de la literatura, sobre todo cuando se trata de estudiantes que no llevan en su plan de estudios la materia de literatura. *Véanse gráficas 2-9 y 2-10*

El lenguaje empleado en el cuento permite la remisión a la pregunta 23 (¿Qué es un cholo?), pues el concepto se abstrae de la forma de expresión del personaje. Es un mestizo¹⁰ que al hablar hace uso de la contracción de palabras como suele suceder en las comunidades. El 42% de los estudiantes del 6º semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios identificaron el concepto, el 33% dio un concepto que no corresponde al significado y el 25% no lo identificó. *Véase gráfica 2-11*

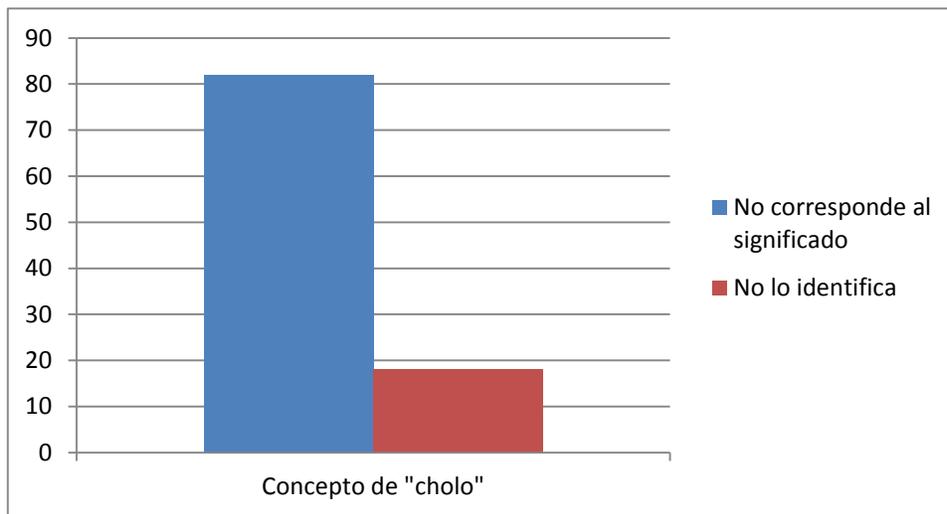
¹⁰ El diccionario de la Real Academia Española reza el cholo es un: “Mestizo de sangre europea e indígena” y “Dicho de un indio: Que adopta los usos occidentales”. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=8xj3EL8>

Gráfica 2-11
Comparativo del concepto "cholo" – Licenciatura en Estudios Literarios (%)



El 82% de los participantes del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía dio un concepto diferente de lo que es un cholo y en algunos casos el sentido otorgado fue peyorativo; el 18% no lo identificó. Véase gráfica 2-12

Gráfica 2-12
Comparativo del concepto "cholo" – Licenciatura en Filosofía (%)



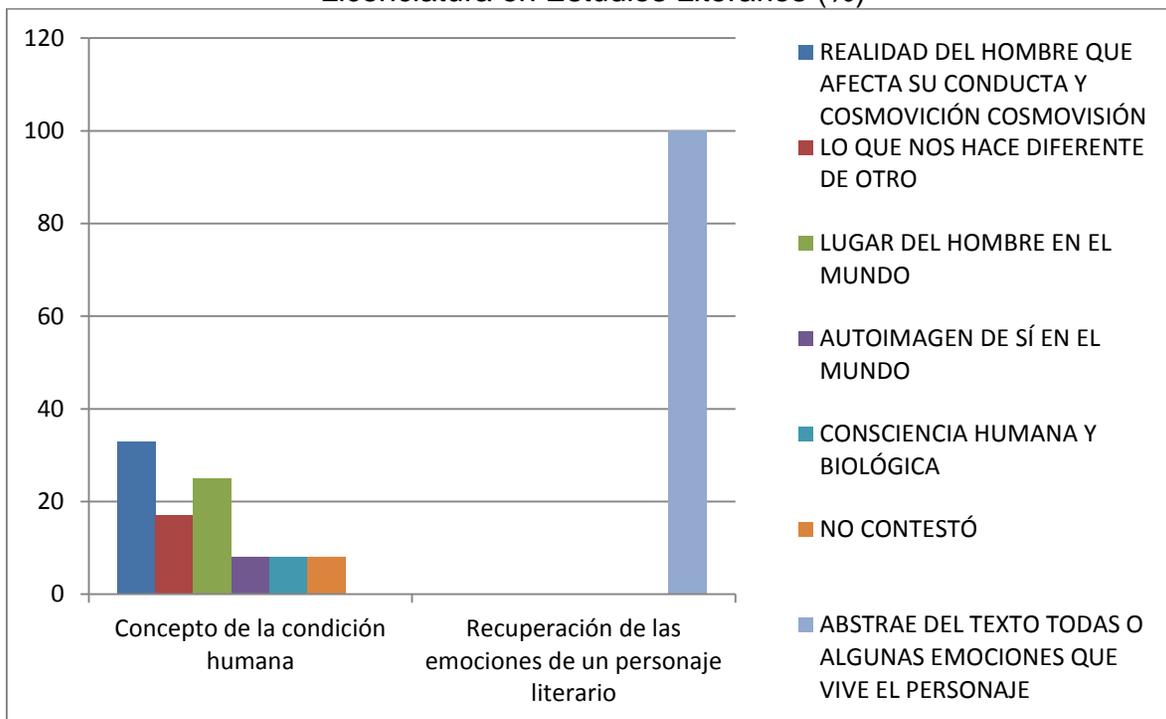
El empleo de los conceptos de manera adecuada es una variable que puede incidir en la aproximación a la significación del texto literario. Es importante considerarla en la elaboración de un programa de enseñanza de la literatura.

Para tener una percepción mayor sobre el análisis del cuento literario que realizan los estudiantes se opera el cruce del concepto de la condición humana (pregunta 15) con la pregunta 19 de recuperación de información (¿cuáles son las emociones del personaje?), de la cual debe realizar un proceso de inferencia. Del análisis se observa que los participantes ofrecen concepciones genéricas que engloban la idea general de la condición humana¹¹.

El 33% de los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios señalan que la condición humana es la realidad del hombre que afecta su conducta y cosmovisión, el 25% se refiere al lugar que ocupa el hombre en el mundo, el 17% considera que se trata de la diferencia de unos con respecto a los otros; el resto divide su opinión entre una autoimagen de sí en el mundo (8%), tener consciencia humana y biológica (8%) y uno no contestó (8%). En cuanto a las emociones que vive el personaje del cuento leído el 100% logra reconocerlas. *Véase gráfica 2-13*

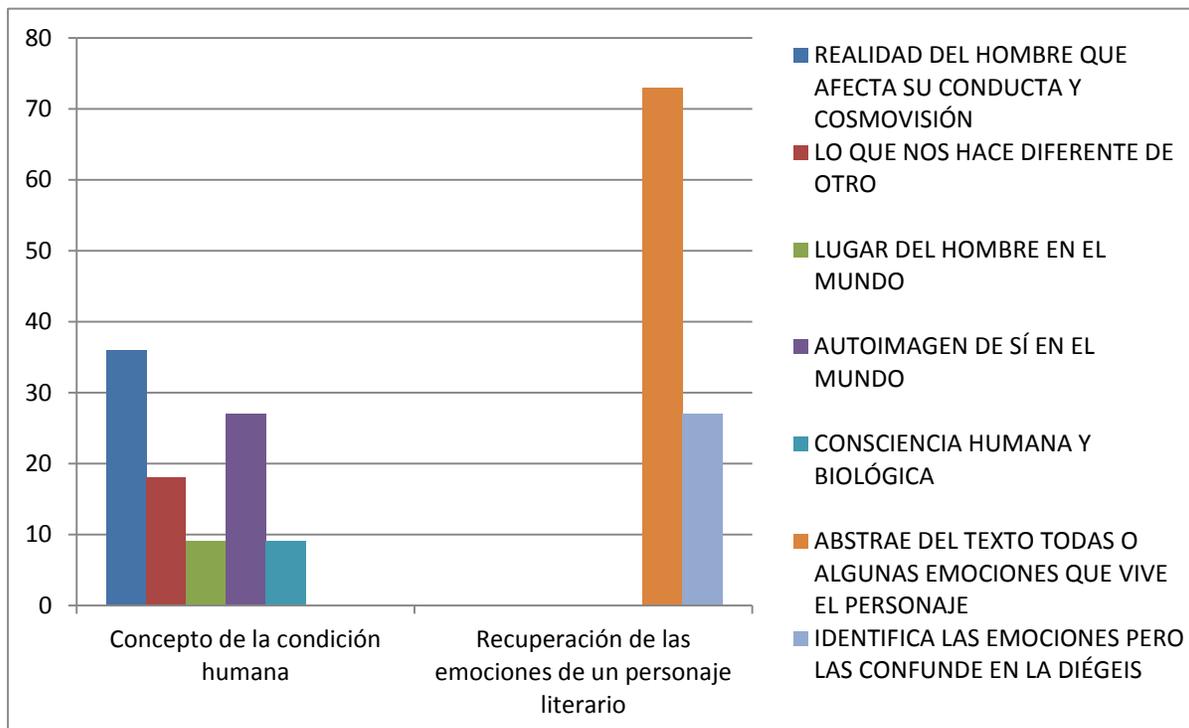
¹¹ Para Edgar Morín (1999) la noción de la condición humana se da a partir de que el hombre toma consciencia de su propia humanidad y reconoce que existe una gran diversidad cultural. Para conocer esta humanidad debe situarse en relación con el universo y con el mundo en el que vive. Para lograrlo señala que los conocimientos de las ciencias naturales y las ciencias humanas deben religarse de tal manera que le hombre pueda ubicar su condición humana en el mundo.

Gráfica 2-13
 Correlación: condición humana y emociones del personaje
 Licenciatura en Estudios Literarios (%)



Los estudiantes del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía opinan con mayor porcentaje que la condición humana es la realidad del hombre que afecta su conducta y cosmovisión (36%); el resto de las opiniones se divide entre lo que hace a las personas diferentes unas de otras (18%), el lugar del hombre en el mundo (9%), una autoimagen de sí en el mundo (27%) y tener consciencia humana y biológica (9%). Sobre la abstracción de las emociones que experimenta el personaje del cuento literario el 73% contestó correctamente al inferir del texto todas o algunas de las emociones que vive el personaje, mientras que el 27% identificó el tipo de emociones pero confundió a quien le pertenecen al interior de la diégesis. Véase gráfica 2-14

Gráfica 2-14
 Correlación: condición humana y emociones del personaje
 Licenciatura en Filosofía (%)

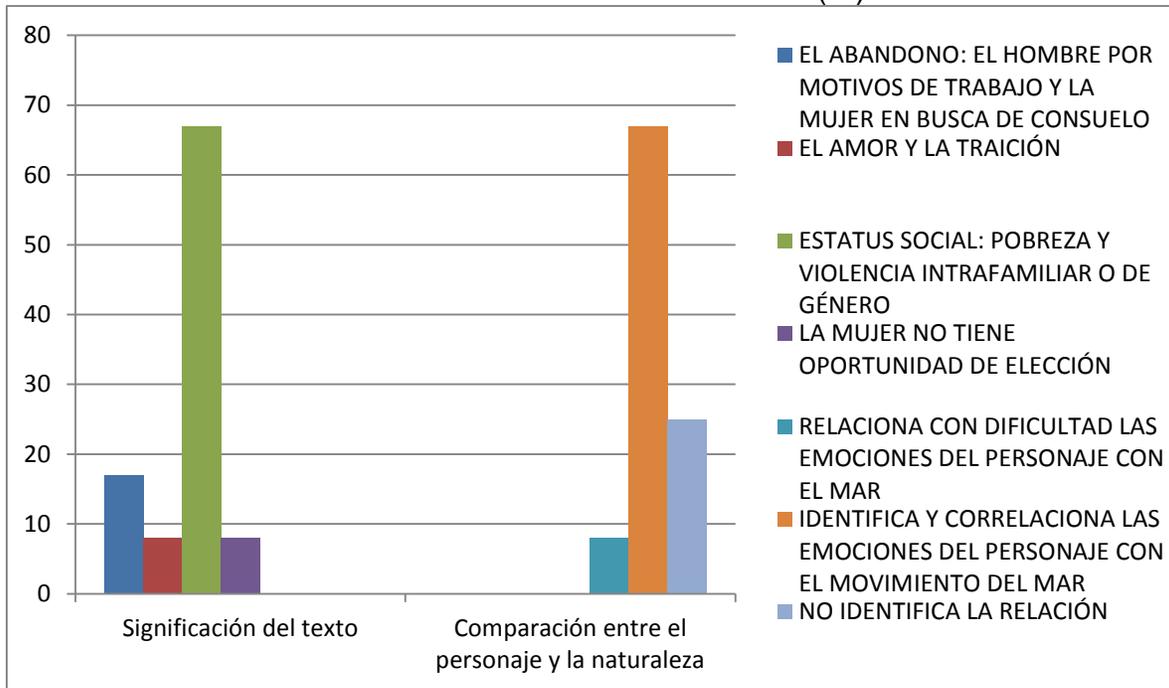


Con relación a este ejercicio de hermenéutica literaria se posibilita también el cruce de las preguntas ya referidas (15 y 19) con las preguntas 21 (elabore un cuadro comparativo donde relacione al personaje con la naturaleza), 20 (¿Cuál considera que es la situación social que se refleja en el texto?) y 22 (¿Cuál es la significación del texto?). En la percepción de los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios el resultado reza: el 67% hace una abstracción y logra identificar y correlacionar las emociones del personaje con la naturaleza (principalmente el mar)¹², el 25% no identifica la relación y el 8% las relaciona con dificultad. En la misma medida un 67% señala que la significación del cuento refiere el estatus social de pobreza y violencia intrafamiliar o de género, el resto

¹² Cabe aquí señalar que las emociones que experimenta el personaje se correlacionan con el movimiento del mar, tales como enojo, amor, decepción, resentimiento y placer al ejercer su venganza en contra de la mujer que lo traicionó con otro hombre.

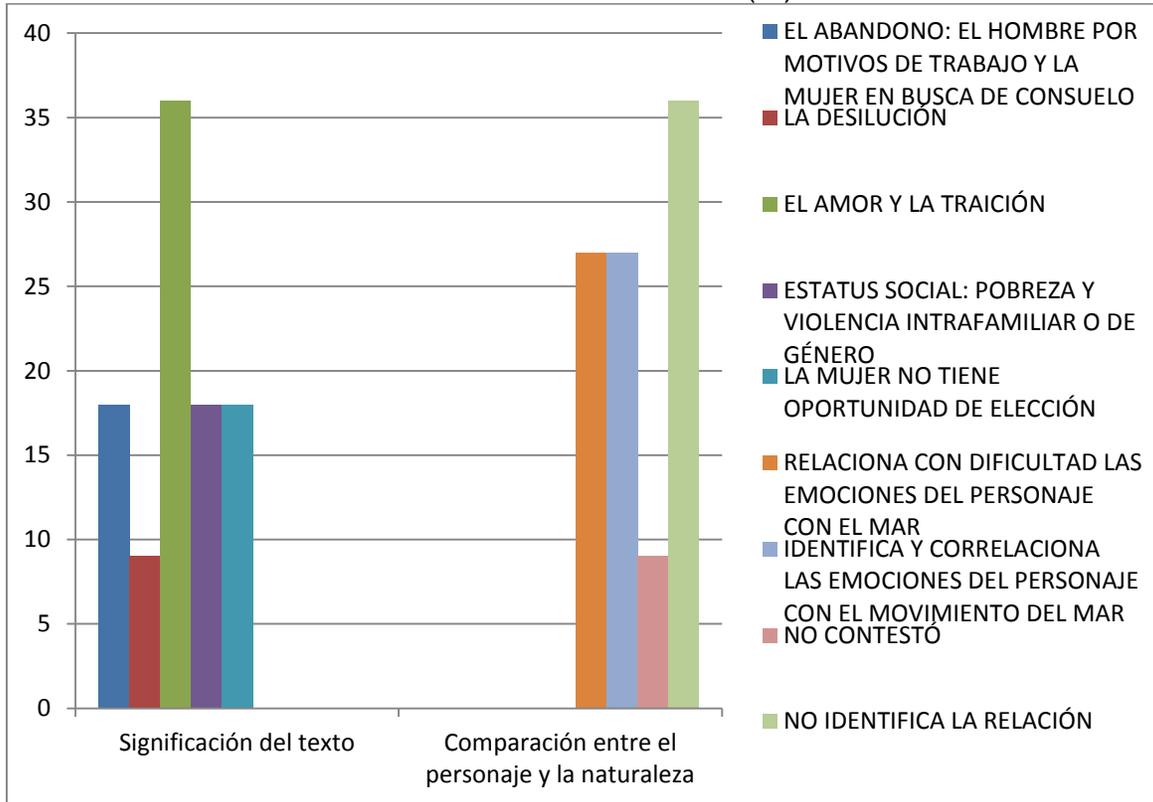
divide su opinión entre la idea del abandono del hombre por motivos de trabajo y de la mujer en busca de consuelo (17%), el amor y la traición (8%) y la noción de que la mujer no tiene oportunidad de elección (8%). Véase *gráfica 2-15*

Gráfica 2-15
Relación: sentimientos–naturaleza y significación
Licenciatura en Estudios Literarios (%)



Los estudiantes del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía por su parte también hacen el proceso de abstracción sobre la comparación entre las emociones del personaje y la naturaleza: el 27% identifica la correlación y otro 27% las relaciona con dificultad; el resto (45%) no contesta o no las identifica. Su percepción de la significación del cuento varía según las correlaciones previas que hayan logrado realizar: la mujer abandona al hombre cuando éste trabaja fuera de la comunidad (18%), la desilusión (9%), el amor y la traición (36%), el estatus social de pobreza y violencia intrafamiliar (18%), y finalmente la historia de los barrios actuales (18%). Véase *gráfica 2-16*

Gráfica 2-16
 Relación: sentimientos–naturaleza y significación
 Licenciatura en Filosofía (%)



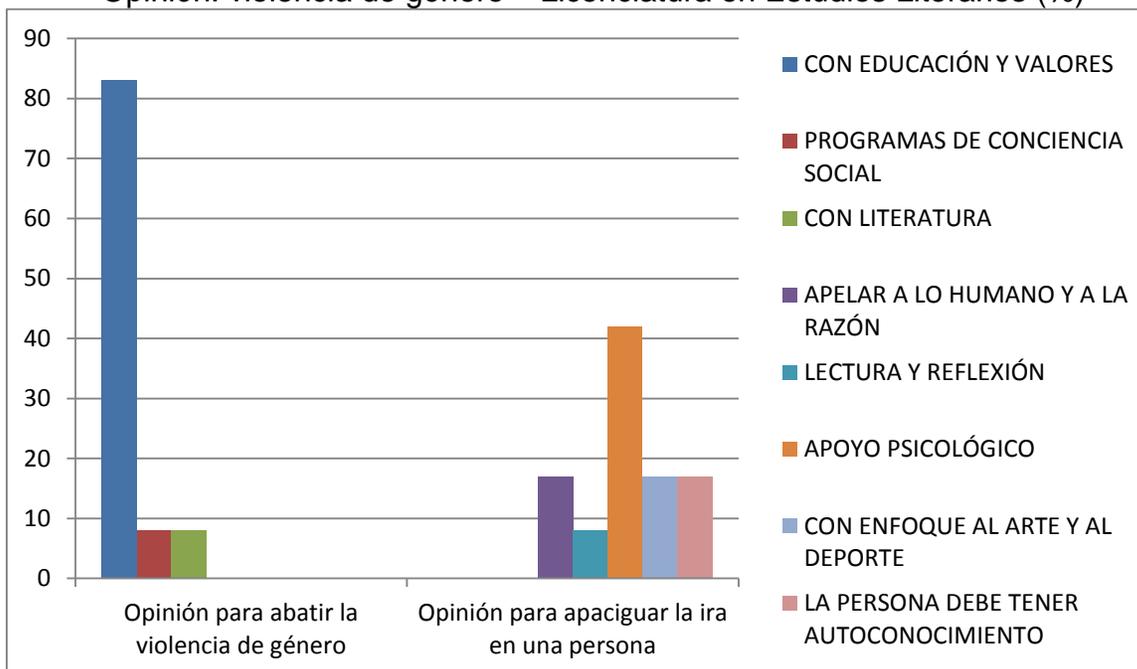
Respecto a la pregunta 22 que requiere la significación del texto se hace una relación de las ideas generales expuestas por los estudiantes de ambas carreras, producto de su proceso de abstracción:

1. Inclínación de la mujer por los hombres blancos.
2. Abandono de la pareja.
3. Carencia económica y educativa.
4. Forma de vida en los pueblos o comunidades indígenas: violencia contra la clase vulnerable y problema de género.
5. La naturaleza y el contraste de una cultura precaria.
6. El conflicto del hombre (alteridad, pasiones humanas, sufrimiento).
7. Problemática actual.
8. Diversidad cultural.

La correlación entre las preguntas ya referidas (15, 19, 20, 21 y 22) permite observar el grado de abstracción de información que tienen los estudiantes de las dos carreras y la relación que logran establecer para la significación del texto. Es así como la hermenéutica literaria se constituye en una variable que incide en la competencia lectora de los estudiantes, considerada para su inclusión en la enseñanza de la literatura.

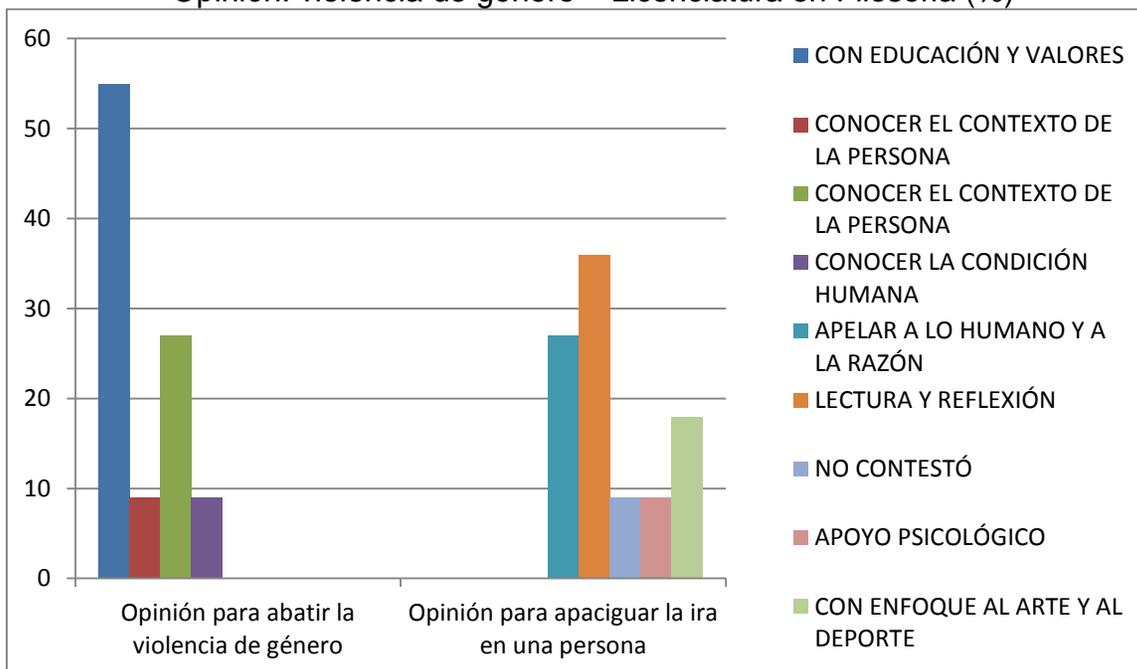
Por último, la recuperación del proceso de reflexión se plantea a través de las preguntas 24 ¿Cómo considera que se puede abatir la violencia de género en las comunidades?, 25 ¿cómo considera que se puede apaciguar la ira en una persona? y 26 ¿Cuáles son las disciplinas que se relacionan en el texto? Los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios opinan que la violencia de género se puede abatir con educación y valores (83%), con programas de conciencia social (8%), y con literatura (8%). Derivado de esta pregunta, consideran que la ira en una persona se puede apaciguar con apoyo psicológico (42%), el resto divide su opinión entre apelar a la razón (17%), enfocar a la persona hacia el arte y el deporte (17%), autoconocimiento (17%), con lectura y reflexión (8%). Véase gráfica 2-17

Gráfica 2-17
Opinión: violencia de género – Licenciatura en Estudios Literarios (%)



Los estudiantes del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía consideran que la violencia de género se puede reducir con educación y valores (55%), conociendo el contexto de las personas (9%), a través de programas que generen conciencia en la población con prioridad a la dignidad de las mujeres (27%) y por el conocimiento de la condición humana (9%). En el ámbito de las emociones, opinan que la forma de apaciguar la ira en una persona es apelando a su humanidad y a la razón (27%), con lectura y reflexión (36%), con apoyo psicológico (9%), enfocando a la persona hacia el arte y el deporte (18%) y el 9% no contestó. Véase *gráfica 2-18*

Gráfica 2-18
Opinión: violencia de género – Licenciatura en Filosofía (%)



Al respecto de la apreciación que tienen los encuestados sobre las disciplinas que se relacionan en el texto literario, el 42% de los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios mencionan las que a su juicio se refieren en el texto leído, otro 42% las señalan pero no las relacionan con el texto, y un 17% no identifica el concepto. El 18% de los estudiantes del 4° semestre de filosofía identifica las que considera viables y puede relacionarlas con el texto, el 45% menciona algunas disciplinas pero no establece una conexión con el texto; y el 36% no identifica el concepto solicitado.

El proceso que ejercen los participantes para generar opiniones personales a partir de un texto leído es una variable que incide en su proceso de reflexión, la cual puede ser gestionada a través de instrumentos didácticos de formación lectora y en el marco de la materia de literatura.

Instrumento 02 Cuestionario para la recuperación de información

Es importante conocer con mayor precisión si los estudiantes universitarios logran recuperar correctamente la información presente en un texto,

a partir de la cual pueden establecer la significación y la reflexión. Para verificarlo fue necesario el diseño y la aplicación del *Instrumento 02: Recuperación de información*, cuyo objetivo es observar la recuperación de información (abstracción) que los estudiantes realizan a partir de un artículo de investigación sobre literatura.

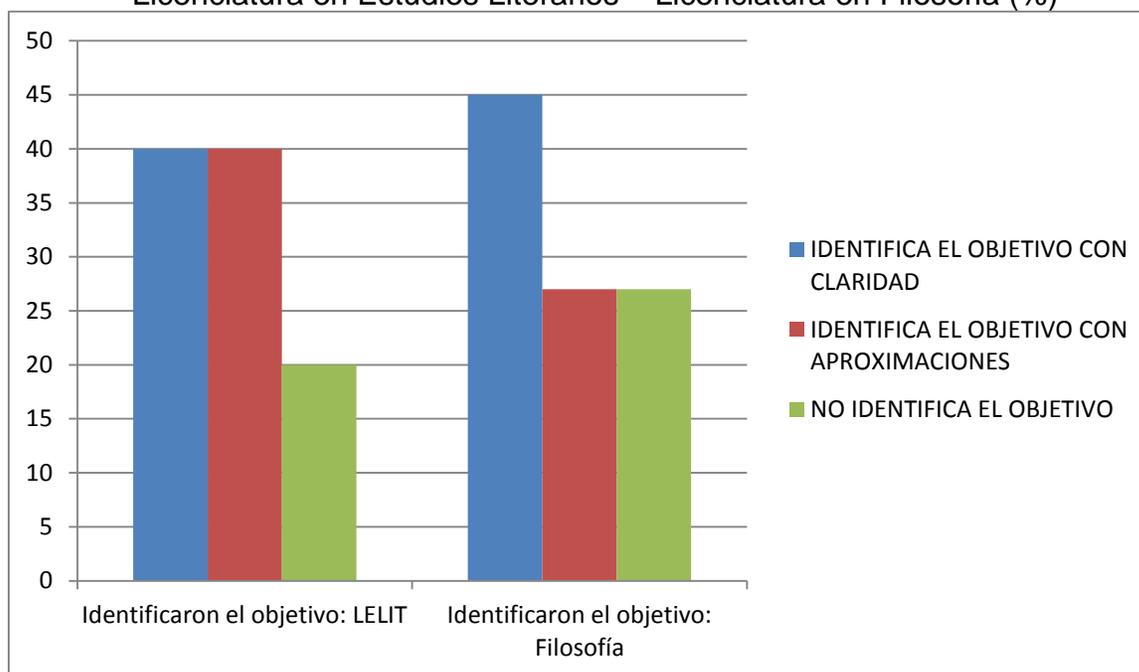
Para este ejercicio se les pidió a los estudiantes que leyeran previamente dos textos: un artículo de investigación¹³ y la novela referida en dicho artículo, *Santa María del Circo* de David Toscana. Dicho ejercicio aplica únicamente para el artículo, pero su comprensión resulta viable cuando se ha leído la novela mencionada. El instrumento consiste en un cuestionario de siete preguntas que indagan aspectos relevantes como el objetivo que el autor pretende con su artículo (pregunta 1), el método que emplea (pregunta 2), la teoría de análisis que propone el autor (pregunta 3, 4 y 5), la significación que extrae el autor del artículo con respecto a la novela enunciada (pregunta 6) y por último, el planteamiento que hace el autor del artículo sobre la condición humana, que bien implica un planteamiento para la reflexión (pregunta 7).

Del resultado obtenido con esta experiencia se observó que ciertamente no se podía identificar si todos los alumnos que habían participado en los pequeños grupos colaborativos habían logrado extrapolar por igual la información solicitada en cada pregunta, así que en una segunda etapa cuando se aplicó a los estudiantes de filosofía, igualmente después de haber desarrollado la sesión sobre la teoría hermenéutica de Gerigk, se decidió que cada estudiante contestara de manera individual el cuestionario, permitiéndoles la consulta del artículo tal como lo había hecho con el grupo de la Licenciatura en Estudios Literarios. Se obtuvieron once cuestionarios.

¹³ La referencia del artículo solicitado es: Argüelles Fernández, Gerardo. (2006). *Una aproximación a la imagen de humanidad en Santa María del Circo desde la diferencia poetológica de Horst-Jürgen Gerigk*. *Revista de Literatura Mexicana Contemporánea*, 12(31), X-XXI.

Respecto a la pregunta 01: ¿Cuál es el objetivo de Argüelles con el ejercicio de interpretación desde la *diferencia poetológica*?¹⁴, el 40% de los participantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios identificaron el objetivo con claridad, el otro 40% expresó sus ideas de manera aproximada y el 20% restante no lo identificó. En cuanto a los estudiantes del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía, el 45% lo identificó con claridad, el 27% con aproximaciones y el otro 27% no lo identificó. Véase gráfica 2-19

Gráfica 2-19
Identificación del objetivo planteado por el autor
Licenciatura en Estudios Literarios – Licenciatura en Filosofía (%)



En cuanto a la pregunta 02: ¿Cuál es el método que emplea el autor?¹⁵

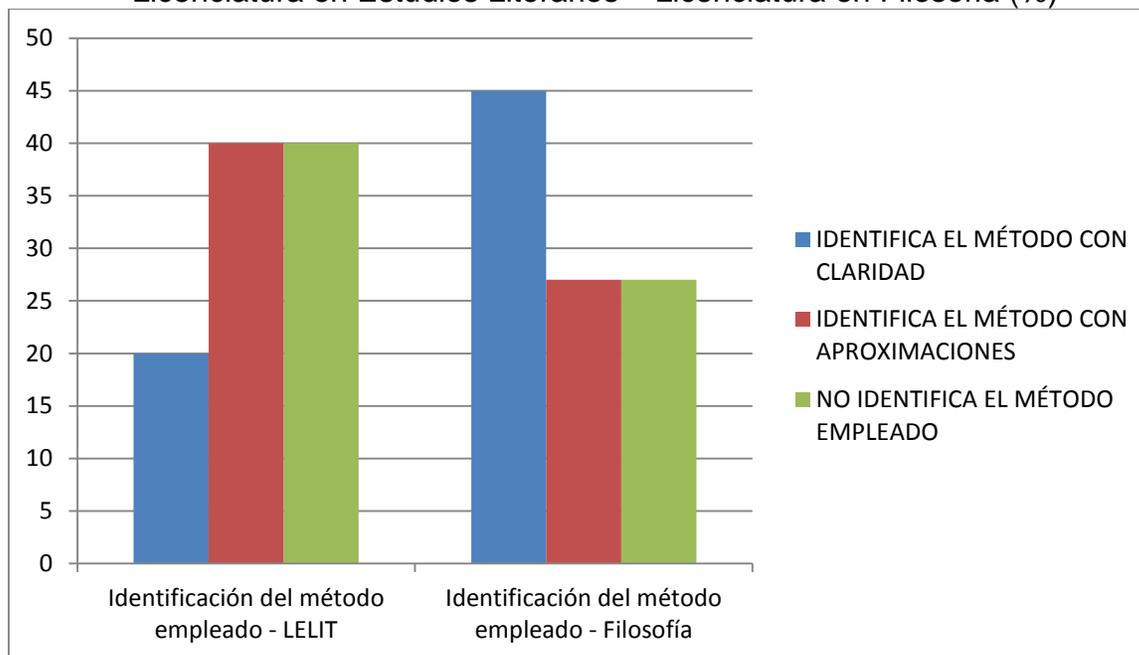
En la Licenciatura en Estudios Literarios, el 20% identificó el método con claridad,

¹⁴ El objetivo planteado por el autor del artículo es hacer observaciones sobre los motivos hermenéuticos de la condición humana planteados en la novela *Santa María del Circo*, como la tradición, el mito y el abandono (cfr. Argüelles, 2006).

¹⁵ El autor del artículo señala que el método de aplicación de la hermenéutica debe ser la predilección por el lenguaje, que incide en la construcción de un mundo posible, su significación y propuestas. Primero establece una línea narrativa para formular la interpretación y comprender los nudos de acontecimientos ficcionales. Después atiende los registros de comprensión del lector como intérprete, es decir, la justificación ficcional interna (cfr. Argüelles, 2006).

un 40% emitió ideas aproximadas a lo requerido y el otro 40% no lo identificaron. De los estudiantes del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía, el 45% lo identificaron con claridad, el 27% con ideas aproximadas y otro 27% no lo identificaron. Véase *gráfica 2-20*

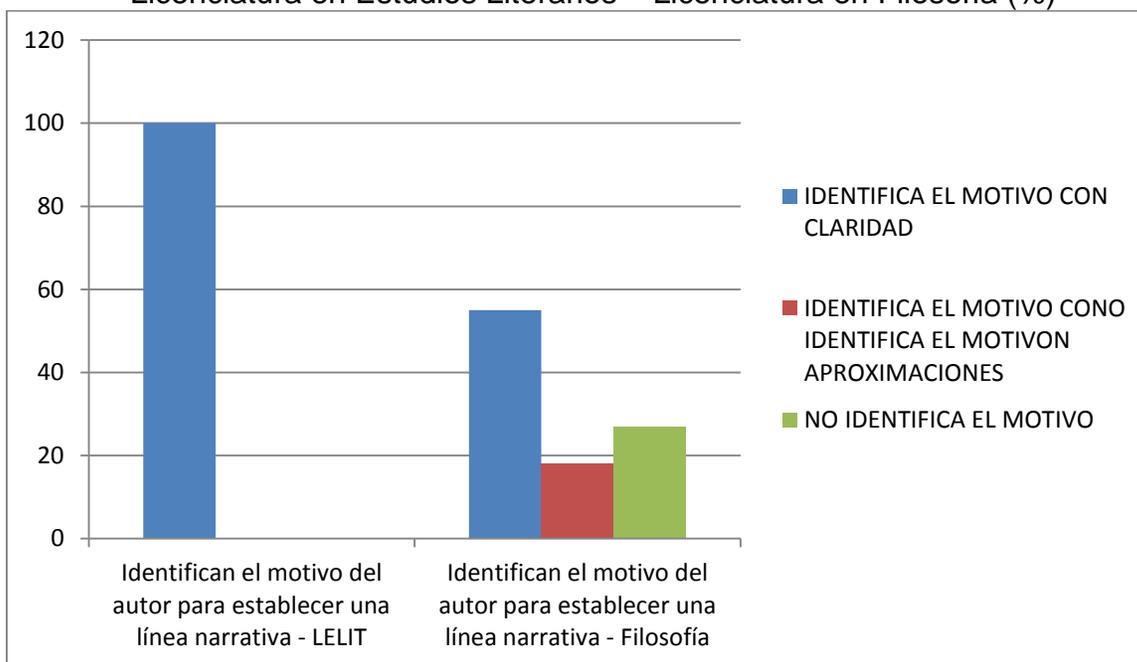
Gráfica 2-20
Identificación del método empleado por el autor
Licenciatura en Estudios Literarios – Licenciatura en Filosofía (%)



En la pregunta 03: ¿Por qué establece su línea narrativa en torno a Natanael y Hércules?¹⁶, la totalidad de los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios identificaron el motivo con claridad (100%). Más de la mitad de los estudiantes del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía identificaron el motivo con certeza, mientras que un 18% lo hizo con ideas aproximadas y un 27% no lo identificó. Véase *gráfica 2-21*

¹⁶ El análisis se centra en la línea narrativa de Natanael y Hércules porque con ellos inicia y termina la línea argumentativa de toda la novela (cfr. Argüelles, 2006).

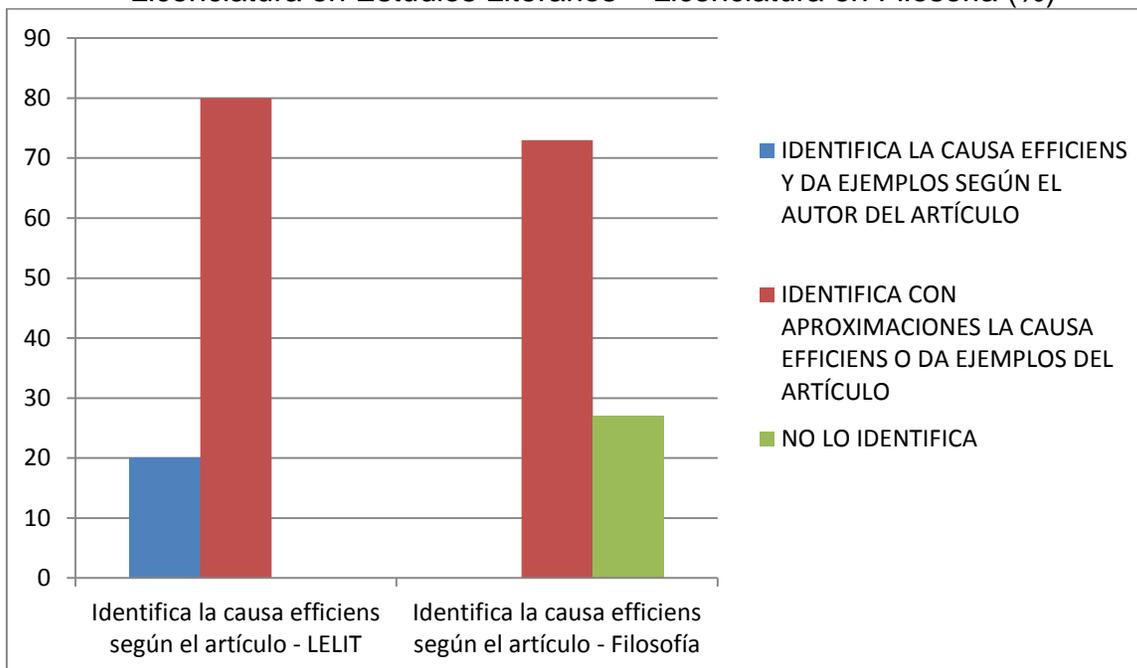
Gráfica 2-21
 Identificación del motivo de la línea narrativa
 Licenciatura en Estudios Literarios – Licenciatura en Filosofía (%)



Sobre la pregunta 04: Según su análisis, ¿cuál es la situación presente en la obra que corresponde a la *causa efficiens*?¹⁷, el 20% de los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios identifica con claridad la *causa efficiens* y da ejemplos propuestos por el autor del artículo, el 80% lo hace con ideas aproximadas o facilita los ejemplos propuestos por el autor del artículo. En Filosofía, el 73% de los estudiantes del 4° semestre identifica la *causa efficiens* con ideas aproximadas o da ejemplos para su comprensión, mientras que el 27% no logra hacerlo. Véase gráfica 2-22

¹⁷ El autor del artículo señala que la *causa efficiens* se refiere a la unidad lógica interna del mundo narrado en la idea poética de la obra. Cuando el lector reconoce y comprende el mundo propuesto y contenido en la obra, realiza la *causa efficiens*; ello porque percibe la lógica interna de la obra. En la novela *Santa María del Circo* la *causa efficiens* o lógica interna se identifica a partir de la descripción de la búsqueda de un sitio para que el circo se instale para dar sus funciones, esto ocurre posterior al pleito de sus empresarios, luego surge en el grupo circense la decisión de establecimiento ante la desilusión y desolación tanto de la tropa como del lugar que puede ser comprendida como el nudo contenedor del mundo narrado (cfr. Argüelles, 2006).

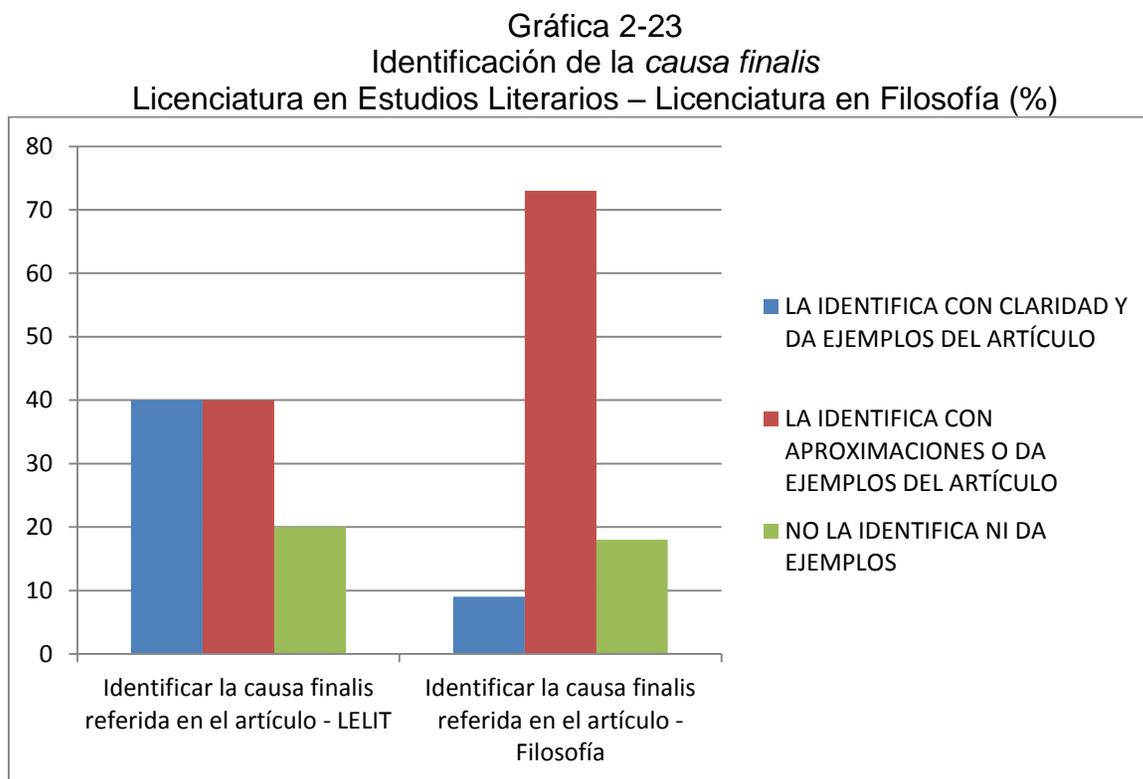
Gráfica 2-22
 Identificación de la *causa efficiens*
 Licenciatura en Estudios Literarios – Licenciatura en Filosofía (%)



En la pregunta 05: ¿Cuál es la situación dada en la obra que permite determinar la *causa finalis*?¹⁸, el 40% de los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios identifica con claridad la *causa finalis* y da los ejemplos propuestos por el autor del artículo, mientras que otro 40% emite ideas aproximadas para explicarla o da ejemplos de los citados por el autor del artículo y un 20% no logra identificarla ni facilita algún ejemplo. El 9% de los estudiantes del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía la explica con claridad y facilita los

¹⁸ El autor del artículo refiere que a la corroboración del mundo narrado, observado y comprendido por el lector, Gerigk lo nombra *causa finalis*. En la novela la desolación geográfica y social es la evidencia de la *causa eficiente* al interior de la ficción, la cual se corrobora al exterior de la diégesis, *causa finalis*, cuando Hércules le propone a don Alejo quedarse a vivir en el pueblo. Este correlato remite al exterior de la ficción porque le sugiere al lector la noción del mito fundacional cuando el grupo circense propone en establecimiento. La propuesta de Hércules se justifica porque la cultura del mundo circense queda destruida por el pleito de los hermanos Mantecón. Surge la necesidad de formar una cultura sedentaria que los integre como individuos y en lo social, jurídico y religioso. El mito fundacional se confirma cuando el mago Mandrake realiza la fundación oficial del pueblo abandonado (cfr. Argüelles, 2006).

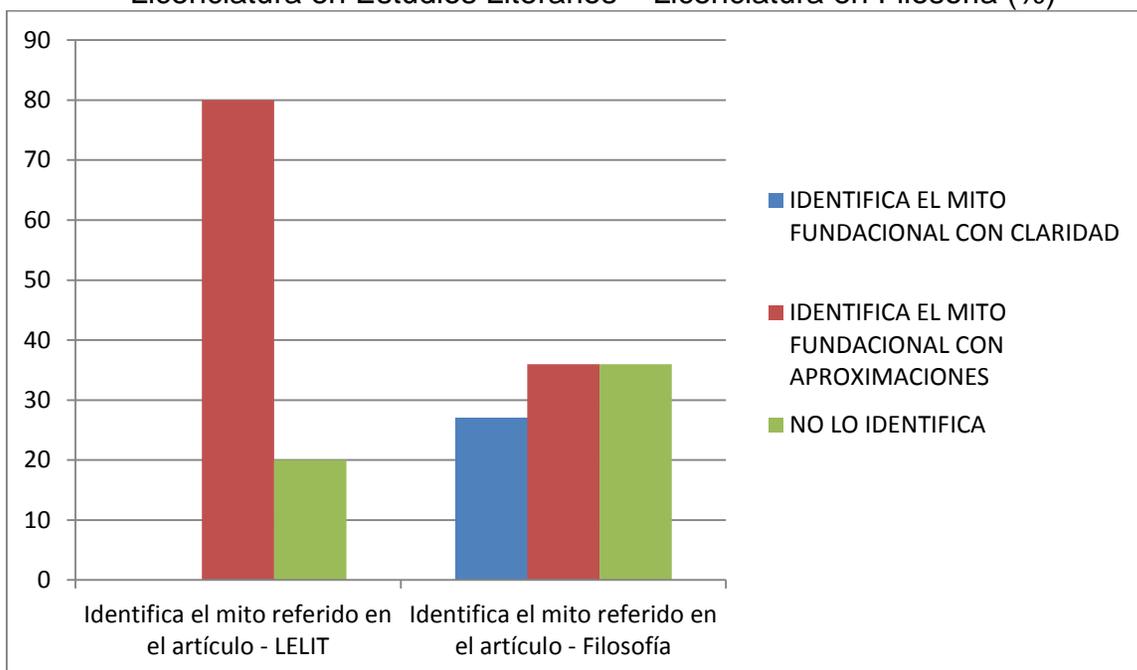
ejemplos que la ilustran, un 73% la explica de manera aproximada o expone ejemplos para su comprensión y un 18% no logra hacerlo. Véase *gráfica 2-23*



La pregunta 6 requiere que según el análisis hecho por el autor del artículo el estudiante explique cómo se recupera el mito en la obra *Santa María del Circo*¹⁹. El 80% de los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios reflejan fallas para explicar con claridad cómo se presenta el mito fundacional expuesto por el autor del artículo y lo hacen de manera aproximada, el 20% restante no lo identifica. En Filosofía, el 27% de los estudiantes del 4° semestre logra hacerlo con claridad; del resto, una parte logra identificarlo y explicarlo con ciertas aproximaciones (36%) y otro tanto no lo identifica (36%). Véase *gráfica 2-24*

¹⁹ En la interpretación del autor del artículo a partir de la fundación de la ciudad de Santa María del Circo la historia se reinicia, esto es, que la distribución de roles inaugura su nueva historia con la que se establece una democracia primitiva bajo el régimen de la oralidad. El mito conduce a la autopreservación de la especie y a la supervivencia de su historia. (cfr. Argüelles, 2006).

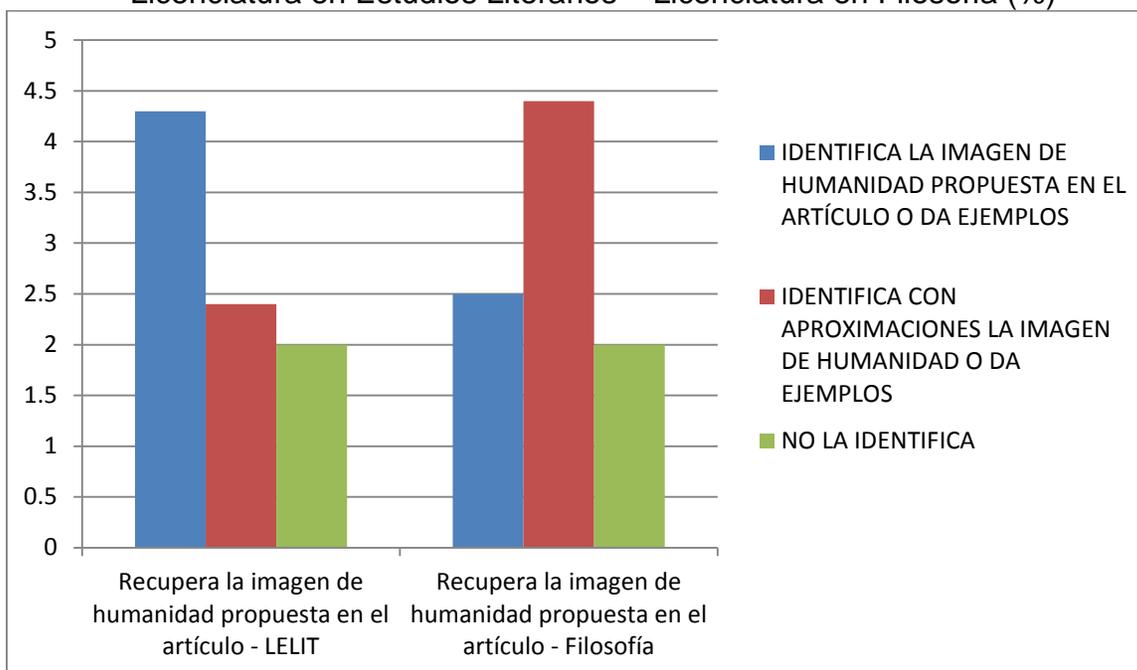
Gráfica 2-24
 Identificación del mito referido en el artículo
 Licenciatura en Estudios Literarios – Licenciatura en Filosofía (%)



Por último, en la pregunta 7: ¿Cómo recupera Argüelles la imagen de humanidad en la obra?²⁰, los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios identificaron claramente con mayor porcentaje la imagen de humanidad propuesta por el autor del artículo (60%) y en menor medida otros lo hicieron de manera aproximada (40%). En cuanto a los estudiantes del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía, el 36% hizo la recuperación correcta, mientras que un 18% lo hizo con ideas acercadas a lo expuesto por el autor del artículo y un 45% no logró identificarla. Véase gráfica 2-25

²⁰ El autor del artículo se basa en la conceptualización de los estados de ánimo de los personajes establecida por Gerigk, que se identifica al plantear la pregunta ¿cómo se encuentran los personajes en relación con el mundo? La respuesta está en la situación objetiva, es decir sustraída del propio texto literario, por medio de los nudos y enlaces de correlación verosímiles. (cfr. Argüelles, 2006).

Gráfica 2-25
 Identificación de la imagen de humanidad
 Licenciatura en Estudios Literarios – Licenciatura en Filosofía (%)



Derivado del resultado obtenido por la aplicación del instrumento 02 se observa que la variable de recuperación de la información (abstracción) es una parte importante del proceso de la competencia lectora, ya que influye para que se comprenda completamente un texto y a partir de allí el estudiante derive la significación y la reflexión. Por lo que es importante considerarla en la enseñanza de la literatura.

Bajo el supuesto de que a los estudiantes no se les requirió que realizaran un análisis de la obra literaria sino únicamente ejercer un proceso de abstracción de los planteamientos expuestos por el autor del artículo, se torna considerable esta variable de abstracción de información que puede explicar el motivo por el cual los estudiantes no alcanzaran el 100% del logro solicitado, con excepción de la pregunta 03 que sí se logró en uno de los grupos participantes. El hecho de que en algunos casos los estudiantes no lograron realizar la acción de manera acertada puede deberse a diferentes causas, entre ellas la que más destaca por las respuestas asentadas en los cuestionarios tiene que ver con el hábito –o la

falta de él– de la citación y referencia de los textos, donde parece que por la brevedad de su respuesta hacen una mezcla de lo dicho por el autor del artículo con sus percepciones personales, confundiendo con ello la distinción entre la objetividad de la abstracción y su propia subjetividad o prejuicios.

Otra de las causas que posiblemente hayan afectado el logro más acertado de sus respuestas se suscita en el Instrumento 02 donde las respuestas dadas en pequeños grupos, como fue el caso de los estudiantes del 6° semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios, quedan sujetas a la redacción y paradigma de la persona que las escribe, y en este caso no siempre un integrante logra captar y estructurar las ideas de todo el equipo, ni precisa la explicación verbal dada por los miembros del grupo. Mientras que los estudiantes del 4° semestre de la Licenciatura en Filosofía, con cierta desventaja es que no tuvieron la oportunidad de dialogar las posibles dudas del tema; la ventaja de trabajar individualmente es que pueden lograr mayor concentración para estructurar sus ideas, sin distracciones de otras opiniones que a veces los confunden en lugar de dilucidar. Finalmente, en una u otra modalidad, no hubo una marcada diferencia entre los dos grupos; además de que un sólo instrumento no hace concluyente el resultado.

Instrumento 03 Cuestionario para la interpretación y correlación de textos

Para analizar la información del instrumento 03 fue necesario codificar las respuestas de los estudiantes con cuatro números, donde el número 1 corresponde a las respuestas que identifican o explican con claridad lo solicitado en la pregunta; el número 2 se asigna a las que sólo se aproximan a lo solicitado, sea mediante el uso de ideas, comparaciones, resumen o ejemplos, pero no alcanzaron a explicar con claridad la respuesta requerida. El número 3 aplica para aquéllas que tienen un intento de expresión, pero no identificaron en el texto original las ideas requeridas. Por último, el 4 se asignó para los casos que no contestaron la pregunta.

En el caso de la Licenciatura en Estudios Literarios, el grupo de trabajo 1 de las tres preguntas asignadas contestó dos con aproximaciones (pregunta 1 y 2) y en la tercera (pregunta 6) logró interpretar y correlacionar los textos indicados. El grupo 2, de dos preguntas asignadas, contestó una (pregunta 3) con aproximaciones y en la otra (pregunta 6) logró lo solicitado. El grupo 3, de dos preguntas asignadas, contestó una (pregunta 4) con el logro asignado de reflexionar y generar ideas y la otra no la contestó (pregunta 6). El último grupo contestó las dos preguntas asignadas conforme al logro requerido. Véase cuadro 2-1

Cuadro 2-1
Correlación de texto expositivo y obra literaria – Licenciatura en Estudios Literarios

PREGUNTAS						
Grupos de trabajo	1	2	3	4	5	6
	¿Por qué enseñar la condición humana en los centros escolares?	¿A qué se refiere el arraigamiento y desarraigamiento humano?	¿Qué significa que el hombre sea biológico y cultural? y ¿cuáles son sus facetas?	¿En qué consiste la relación unidad – diversidad humana?	¿Cuáles considera que sean las ventajas y desventajas de que el hombre sea complejo y antagónico?	¿Cuáles de los presupuestos de Morín se cumplen en la obra Santa María del Circo?
1	2	2				1
2			2			1
3				1		4
4					1	1
Código	1 EXPLICA EL MOTIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA CONDICIÓN HUMANA 2 LO HACE CON APROXIMACIONES 3 NO LO IDENTIFICA 4 NO CONTESTA	1 IDENTIFICA CON CLARIDAD LOS CONCEPTOS Y LOS RELACIONA CON LA CONDICIÓN HUMANA 2 LO HACE CON APROXIMACIONES 3 NO LOS IDENTIFICA 4 NO CONTESTA	1 IDENTIFICA CON CLARIDAD LA RELACIÓN CON LAS TRIADAS REFERIDAS 2 LO HACE CON APROXIMACIONES 3 NO LAS IDENTIFICA 4 NO CONTESTA	1 IDENTIFICA CON CLARIDAD LOS RASGOS DE UNIDAD Y DIVERSIDAD Y LOS RELACIONA 2 LO HACE CON APROXIMACIONES 3 NO LA IDENTIFICA 4 NO CONTESTA	1 REFLEXIONA Y GENERA IDEAS A FAVOR Y EN CONTRA SOBRE LA COMPLEJIDAD DEL HOMBRE 2 LO HACE CON APROXIMACIONES 3 NO LOGRA LA REFLEXIÓN 4 NO CONTESTA	1 INTERPRETA LAS IDEAS DE LOS DOS TEXTOS Y LOGRA SU CORRELACIÓN 2 LO HACE CON APROXIMACIONES 3 NO LOGRA LA CORRELACIÓN 4 NO CONTESTA

Respecto a los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía, el grupo 1 contestó las seis preguntas, donde en una logra el código uno (pregunta 1), en tres no identifican la información requerida (preguntas 2, 3 y 4), y en dos (preguntas 5 y 6) lo hacen con aproximaciones a lo solicitado. En el grupo 2 se observa una respuesta con el código uno (pregunta 1), tres respuestas logradas

con aproximaciones (preguntas 2, 4 y 6) y dos contestaron pero no identificaron la información requerida (preguntas 3 y 5). En el grupo 3, los estudiantes contestaron cinco preguntas con aproximaciones (preguntas 1, 2, 4, 5 y 6) y en una no alcanzaron a identificar lo requerido (pregunta 3). En el grupo 4, lograron dos respuestas con el código uno (preguntas 1 y 4) y cuatro fueron contestadas sin la claridad de las respuestas requeridas (preguntas 2, 3, 5 y 6). En el grupo 5, tuvieron cuatro respuestas con el código uno (preguntas 1, 3, 4 y 5) y dos contestadas con aproximaciones (preguntas 2 y 6). Finalmente, en el grupo seis, una respuesta con el código uno (pregunta 1), dos con aproximaciones (preguntas 2 y 6) y tres con ciertos problemas para identificar la respuesta requerida (preguntas 3, 4 y 5). Véase cuadro 2-2

Cuadro 2-2
Correlación de texto expositivo y obra literaria – Filosofía en Filosofía

PREGUNTAS						
	1	2	3	4	5	6
Grupos de trabajo	¿Por qué enseñar la condición humana en los centros escolares?	¿A qué se refiere el arraigamiento y desarraigamiento humano?	¿Qué significa que el hombre sea biológico y cultural? y ¿cuáles son sus facetas?	¿En qué consiste la relación unidad – diversidad humana?	¿Cuáles considera que sean las ventajas y desventajas de que el hombre sea complejo y antagónico?	¿Cuáles de los presupuestos de Morín se cumplen en la obra Santa María del Circo?
1	1	3	3	3	2	2
2	1	2	3	2	3	2
3	2	2	3	2	2	2
4	1	3	3	1	3	3
5	1	2	1	1	1	2
6	1	2	3	3	3	2
Código	1 EXPLICA EL MOTIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA CONDICIÓN HUMANA	1 IDENTIFICA CON CLARIDAD LOS CONCEPTOS Y LOS RELACIONA CON LA CONDICIÓN HUMANA	1 IDENTIFICA CON CLARIDAD LA RELACIÓN CON LAS TRIADAS REFERIDAS	1 IDENTIFICA CON CLARIDAD LOS RASGOS DE UNIDAD Y DIVERSIDAD Y LOS RELACIONA	1 REFLEXIONA Y GENERA IDEAS A FAVOR Y EN CONTRA SOBRE LA COMPLEJIDAD DEL HOMBRE	1 INTERPRETA LAS IDEAS DE LOS DOS TEXTOS Y LOGRA SU CORRELACIÓN
	2 LO HACE CON APROXIMACIONES	2 LO HACE CON APROXIMACIONES	2 LO HACE CON APROXIMACIONES	2 LO HACE CON APROXIMACIONES	2 LO HACE CON APROXIMACIONES	2 LO HACE CON APROXIMACIONES
	3 NO LO IDENTIFICA	3 NO LOS IDENTIFICA	3 NO LAS IDENTIFICA	3 NO LA IDENTIFICA	3 NO LOGRA LA REFLEXIÓN	3 NO LOGRA LA CORRELACIÓN
	4 NO CONTESTA	4 NO CONTESTA	4 NO CONTESTA	4 NO CONTESTA	4 NO CONTESTA	4 NO CONTESTA

Para efectos de comparación de las respuestas recuperadas por los estudiantes según el código asignado con respecto a las respuestas requeridas, se muestran en el siguiente cuadro las respuestas inferidas del texto trabajado de Morin (la bibliografía se encuentra en el propio instrumento 03 ubicada en el anexo de esta investigación).

Respuestas a las preguntas, con base en el texto de Morin (1999):

1	El hombre debe reconocer su humanidad y la diversidad cultural. Conocer lo humano es situarlo en el universo, ya que su situación humana está en relación con el mundo. Cuando se religan las ciencias naturales con las ciencias humanas se ubica a la condición humana en el mundo.
2	Los hombres deben reconocer que son seres cósmicos y terrestres: arraigados al cosmos (auto-organización viviente) y a la tierra (se auto-produjo y se auto-organizó dependiendo del sol). Dependen de la biósfera terrestre y deben reconocer su identidad terrenal. Con el desarrollo de la cultura ocurre un desarraigamiento del cosmos porque sólo se observa al universo científicamente.
3	El hombre es biológico, pero si no dispusiera de la cultura sería un primate. La cultura comporta normas y principios de adquisición. Morin plantea las triadas inherentes al hombre: cerebro-mente-cultura: el hombre sólo es humano en la cultura. Razón-afecto-impulso: la animalidad en la humanidad. Se implican los conflictos entre la impulsividad, el corazón y la razón. Individuo-sociedad-especie: el individuo es producto de la reproducción de la especie humana.
4	La unidad está en los rasgos biológicos de la especie humana. La diversidad está en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano. La unidad humana lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades.
5	Respuesta libre. Por ejemplo, algunas ventajas: el progreso se debe a la locura humana que corre riesgos para emprender proyectos; el hombre tiene gran capacidad de adaptación. Desventajas: la locura humana destruye a la persona; se aísla; se individualiza.
6	Respuesta libre en la consigna de entender los presupuestos de Morin y aplicarlos en <i>Santa María del Circo</i> .

Las respuestas de los dos grupos, Licenciatura en Estudios Literarios y Licenciatura en Filosofía, no son comparables entre sí porque el mecanismo de aplicación fue diferente en ambos grupos, y se llevó a cabo con fines meramente experimentales. A mayor número de preguntas asignadas, mayor oportunidad de cometer posibles errores en la indagación de información para contestar el instrumento. Esto no afecta a la investigación porque la pretensión es conocer las habilidades lectoras de los estudiantes, que en este caso se ejerció la oportunidad de que los estudiantes pudieran dialogar entre ellos las posibles respuestas antes de asentarlas en el cuestionario, ya que una parte esencial que se busca es la de observar en dichas respuestas la reflexión de la información.

Otro factor que pudo haber influido en la resolución del cuestionario posiblemente haya sido el tiempo. En ambos grupos el tiempo asignado era el mismo, pero en el grupo de la Licenciatura en Estudios Literarios la asignación de preguntas fue mucho menor que la asignada al grupo de Filosofía, así que justo es decir que el primer grupo dispuso de mayor tiempo para el ejercicio.

Instrumento 04 Cuestionario para la integración de textos y elaboración de un ensayo

Este instrumento consiste en la elaboración de un ensayo, cuyo análisis se hizo con base en las estrategias de lectura según el proceso de PISA con las tareas que establece en el nivel seis, pero se dio un paso adelante al requerirles también un pensamiento crítico en la consideración de que en la universidad se trabaja con teorías y se emplean textos de mayor complejidad. Para el registro de los datos obtenidos se realizó un cuadro comparativo, donde el proceso para la competencia lectora se correlaciona con las preguntas establecidas para la elaboración del ensayo: a) recuperación de información se relaciona con la pregunta uno ¿Cómo correlaciona el planteamiento sobre la condición humana en las dos obras leídas?; b) integración e interpretación con la pregunta dos ¿Considera práctico el planteamiento de Gerigk sobre la *diferencia poetológica* para el análisis e interpretación de la obra literaria?; y c) reflexión y evaluación con la pregunta tres ¿Cuál considera que es el planteamiento ideológico en ambas obras literarias? En la adición del rubro sobre pensamiento crítico se generó la pregunta cuatro ¿Cuál es su postura sobre la condición humana planteada en cada una de las obras y con respecto a su percepción sobre el mundo en el que vive? La estructura propia del ensayo y el sistema de citas y referencias también fueron considerados en el cuadro comparativo, dejando a los estudiantes en libertad de elegir el modelo de citación que más se adaptara al ejercicio habitual de su respectiva Facultad (APA, MLA, u otro).

En ambos grupos de estudiantes –sexto semestre de la Licenciatura en Estudios Literarios y cuarto semestre de la Licenciatura en Filosofía– coincidieron el mismo número de participantes, ocho en cada uno.

En el caso de la Licenciatura en Estudios Literarios, de los ocho participantes, seis lograron las tareas asignadas en el proceso de recuperación de información, de interpretación y de reflexión y evaluación; mientras que en el siguiente rubro (pensamiento crítico) solamente uno alcanzó el nivel deseado. El resto de los participantes tuvieron un rendimiento de aproximación a la tarea o no la realizaron. En los rubros de estructura del ensayo y el marco de citas y referencias una mayoría de los participantes cumplieron con la actividad de manera correcta; en el resto se observaron fallas en su uso o no acataron la indicación. *Véase cuadro 2-3*

Cuadro 2-3
Integración de textos para la reflexión crítica
Licenciatura en Estudios Literarios

	Recuperación de información	Interpretación	Reflexión y evaluación	Pensamiento crítico	Estructura del ensayo	Citas y referencias
Sujetos participantes	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4		
1	1	1	1	3	2	1
2	1	1	1	1	1	2
3	1	1	1	2	1	2
4	2	2	3	3	3	2
5	2	3	2	2	3	1
6	1	1	1	2	1	1
7	1	1	1	2	1	1
8	1	1	1	3	1	1
Codificación conforme a las tareas del nivel 6 de PISA; y para el pensamiento crítico según Paul y Elder.	1 Demuestra la comprensión de uno o más textos. Realiza múltiples inferencias, comparaciones y contrastes con precisión. Muestra capacidad de análisis para distinguir lo que no es claramente visible en un texto. 2 Hace aproximaciones a las tareas requeridas. 3 No las realiza.	1 Integra información de dos o más textos. Maneja ideas inusuales en presencia de información evidente en conflicto y elabora clasificaciones abstractas para interpretar. 2 Hace aproximaciones a las tareas requeridas. 3 No las realiza.	1 Al reflexionar propone hipótesis o evalúa críticamente textos complejos o con un tema inusual, tomando en cuenta múltiples criterios o perspectivas y emplea conocimientos complejos externos al texto. 2 Hace aproximaciones a las tareas requeridas. 3 No las realiza.	1 Ejerce el pensamiento con un propósito, que se basa en suposiciones para desplegar implicaciones y consecuencias. Para interpretar la información utiliza conceptos, ideas o teorías, con el fin de responder preguntas para la resolución de problemas. 2 Hace aproximaciones. 3 No lo hace.	1 Maneja la estructura. 2 Estructura incompleta. 3 No la maneja	1 Hace citas y referencias. 2 Hace citas y referencias con datos incompletos. 3 No las hace.

Respecto a la Licenciatura en Filosofía, en el primer rubro de recuperación de la información seis participantes lograron las tareas correspondientes; mientras que en el proceso de la interpretación se observa un decremento a tres participantes. En los siguientes dos rubros –interpretación y reflexión– la mitad de los participantes realizan las tareas y el resto lo hace con aproximaciones o no las realizan. En este caso llama la atención el participante cinco que sólo percibe una interpretación aproximada pero intuitivamente logra el proceso de reflexión y extrapola la significación de humanidad a la sociedad actual. En cuanto a los

rubros de la estructura y el marco de referencias, cinco de los estudiantes realizaron la tarea acertadamente; el resto refleja ciertos errores u olvidos, o no la ejerce. Véase cuadro 2-4

Cuadro 2-4
Integración de textos para la reflexión crítica
Licenciatura en Filosofía

	Recuperación de información	Interpretación	Reflexión y evaluación	Pensamiento crítico	Estructura del ensayo	Citas y referencias
Sujetos participantes	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4		
1	2	2	2	3	3	2
2	2	3	2	3	2	3
3	1	3	2	2	2	3
4	1	2	2	2	1	1
5	1	2	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1
Codificación conforme a las tareas del nivel 6 de PISA; y para el pensamiento crítico según Paul y Elder.	1 Demuestra la comprensión de uno o más textos. Realiza múltiples inferencias, comparaciones y contrastes con precisión. Muestra capacidad de análisis para distinguir lo que no es claramente visible en un texto. 2 Hace aproximaciones a las tareas requeridas. 3 No las realiza.	1 Integra información de dos o más textos. Maneja ideas inusuales en presencia de información evidente en conflicto y elabora clasificaciones abstractas para interpretar. 2 Hace aproximaciones a las tareas requeridas. 3 No las realiza.	1 Al reflexionar propone hipótesis o evalúa críticamente textos complejos o con un tema inusual, tomando en cuenta múltiples criterios o perspectivas y emplea conocimientos complejos externos al texto. 2 Hace aproximaciones a las tareas requeridas. 3 No las realiza.	1 Ejerce el pensamiento con un propósito, que se basa en suposiciones para desplegar implicaciones y consecuencias. Para interpretar la información utiliza conceptos, ideas o teorías, con el fin de responder preguntas para la resolución de problemas. 2 Hace aproximaciones. 3 No lo hace.	1 Maneja la estructura. 2 Estructura incompleta. 3 No la maneja	1 Hace citas y referencias. 2 Hace citas y referencias con datos incompletos. 3 No las hace.

2.3 Discusión

En el marco teórico se planteó la necesidad de conocer las estrategias de lectura conforme al parámetro establecido por PISA, en tanto que se conduce una lectura a través del proceso cognitivo de recuperación de información, interpretación y reflexión de la información. Se agregó la evaluación comparativa entre dos o más textos. Con esta línea se diseñaron los instrumentos aplicados a dos grupos de estudiantes universitarios, ambos del área humanística, procedentes de universidades diferentes, una pública estatal y una privada. La intención fue la de verificar si con tales procedimientos se podría confirmar el supuesto de una necesidad de implementar estrategias de hermenéutica literaria para fortalecer la competencia lectora y la reflexión crítica a partir de la significación del texto. Los instrumentos tenían por finalidad identificar si los estudiantes universitarios conocían y aplicaban de manera consciente las estrategias lectoras en su quehacer académico, lo cual constituye una base para pensar críticamente a partir de la conexión entre distintos textos.

Con el Instrumento 01 Cuestionario diagnóstico, los estudiantes mostraron cierta confusión con el manejo de conceptos, recuperación de información e inferencias, sin embargo, su desempeño en términos generales ronda por arriba de la media en formación lectora. Aquí se aplicó un cuento literario breve con tintes sociales, donde ciertamente se ejercen cuotas de poder dentro de un mismo estrato social.

Con el Instrumento 02 Cuestionario para la recuperación de información, la complejidad del texto se incrementó conforme se trata de estudiantes universitarios. En este caso se trató de un ensayo sobre la teoría hermenéutica de Gerigk. Se trataba de abstraer la información en torno al objetivo, el método y el análisis aplicado por el autor sobre la teoría de Gerigk aplicada a la novela *Santa María del Circo* de David Toscana (2017), libro que refleja una interpretación de la cultura mexicana. El resultado obtenido sobre la forma en que los estudiantes aplican sus estrategias lectoras fue, en términos generales, en cinco de las siete

respuestas por debajo de la media y dos por arriba del estándar medio. Les faltó precisión en sus estrategias lectoras para distinguir el sentido del texto y su tránsito a la significación.

En el *Instrumento 03 Cuestionario para la interpretación y correlación de textos* se procedió a la correlación de una novela literaria con un texto expositivo, cuyo tema central fue la condición humana desde la perspectiva de Edgar Morin. El resultado obtenido muestra que a los estudiantes se les complica un poco la recuperación de información, pero se aventuran a realizar interpretaciones bajo sus propias consideraciones. El problema visualizado en este caso es que su interpretación se ciñe a sus paradigmas personales, sin que necesariamente provenga del sentido del texto.

Con el *Instrumento 04 Cuestionario para la integración de textos y elaboración de un ensayo* se buscó que los estudiantes plantearan en un ensayo sus ideas sobre la condición humana, basándose en dos novelas literarias que revelan la marginación social y el poder ejercido en una posible cultura mexicana. Con el pensamiento crítico se implicaba que extrapolaran –con ayuda de las preguntas– la condición humana de una sociedad ficcionada a su propia realidad social para reflexionar sobre ello. Del resultado de los ocho participantes de cada grupo, en la LELIT sólo uno alcanzó la meta pretendida y en Filosofía la mitad (cuatro) logró acceder a un pensamiento más crítico.

CAPÍTULO III. PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

3.1 Fundamentación

En el marco de la educación se han hecho avances significativos para el logro de una educación de *calidad*. Cada mejora o propuesta se gesta en función de un objetivo y de las competencias que se considera debe adquirir el educando en cada ciclo de aprendizaje. En la propuesta de Morín (2015), los docentes deben procurar que sus estudiantes aprendan a “vivir” en la identidad terrenal y la diversidad cultural, así su labor debe orientarse también en formar estudiantes resilientes, enfocando la educación en su contexto social y profesional.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en aras de contribuir al rubro de la educación coordinó esfuerzos conjuntos con diversos organismos para realizar el *Foro Mundial sobre la Educación 2015*, efectuado en mayo de dicho año en Incheon, Corea, con participantes procedentes de 160 países. El resultado fue la aprobación del documento denominado la *Declaración de Incheon para la Educación 2030*, cuyo objetivo de desarrollo sostenible (ODS 4)²¹ reza: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p. 7). Aunque sus metas se enfocan principalmente en la educación básica consideran que todos los hombres y las mujeres deben tener la oportunidad a la educación técnica y universitaria, procurando el desarrollo de las competencias necesarias que les permitan el acceso al empleo y al emprendimiento. En su propuesta afirman que el ODS 4- Educación 2030 garantizará que las personas alcancen conocimientos sólidos, un pensamiento creativo y crítico, colaborativas y resilientes. En su visión, la educación debe gestarse en el contexto actual:

²¹ La UNESCO plantea 17 objetivos de desarrollo sostenible para transformar el mundo, de los cuales el 4 versa sobre la educación de calidad. Confer <https://es.unesco.org/sdgs>

Los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los mercados laborales en rápida evolución, los avances tecnológicos, la urbanización, la migración, la inestabilidad política, la degradación ambiental, los riesgos y desastres naturales, la competencia por los recursos naturales, los desafíos demográficos, el aumento del desempleo en el mundo, la persistencia de la pobreza, la desigualdad creciente y las amenazas cada vez mayores a la paz y la seguridad. (UNESCO, 2015, p.26)

Efectivamente, una realidad tan cruda no puede ser ignorada por el sistema educativo. Cada institución educativa define las competencias que deben desarrollar sus estudiantes. En el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) por ejemplo, su Modelo Educativo se relaciona con cinco componentes y con el *Plan de Desarrollo Institucional*, que direcciona su filosofía, valores, misión y visión. Se citan sus cinco componentes²² para señalar que en el tercero y el quinto se establece la intencionalidad de las competencias:

1. La formación universitaria debe ser humanista, integral, de calidad y de excelencia.
2. Marca los principios y valores éticos que sustentan la responsabilidad social de la universidad.
3. La educación se centra en el aprendizaje para enlazar la construcción del conocimiento, el quehacer profesional y el compromiso social. Se habilitan cuatro situaciones: a) los académicos se enfocan en los procesos de planeación y evaluación; b) el estudiante asume responsabilidad en el proceso educativo para el logro de sus competencias profesionales y de su propio desarrollo integral; c) los contenidos deben ser pertinentes y formativos; y d) transferencia de información mediante el uso de tecnología.

²² Fuente: Universidad Autónoma de Querétaro / Secretaría Ejecutiva del Comité de Planeación. Recuperado de http://www.uaq.mx/planeacion/modelo_educativo.html

4. La flexibilidad del modelo permite la orientación de su oferta académica hacia las necesidades que la sociedad demanda.
5. Enfoque multi e interdisciplinario para la generación y transmisión del conocimiento teórico y metodológico de los saberes científicos, tecnológicos y humanistas. También se articulan los anteriores y se orientan los contenidos, la sociabilización del conocimiento, la educación por competencias y la interdisciplinariedad para la solución de problemas.

En una visión de futuro y considerando el contexto global, la UAQ generó el documento *Plan de Gran Visión-UAQ 2015-2045*, con la intención de formar una cultura de planeación para su continuidad a mediano y largo plazo, de tal manera que se pueda conocer mejor su potencial y buscar mecanismos de adaptación a los constantes cambios de la sociedad. De este documento destaca el capítulo tres que refiere trece políticas universitarias de largo plazo. En seguida sólo se citan las políticas 2 y 11 que versan sobre las competencias y la innovación educativa:

Política 2. Atención integral al estudiante para aumentar sus competencias profesionales y mejorar su empleabilidad, se busca desarrollar:

[...] seres humanos con una formación en valores con actitudes reflexivas y críticas, comprometidos con la realidad social en la cual viven. Los alumnos conocerán y participarán activamente en la adquisición y desarrollo de competencias, habilidades y valores profesionales para mejorar su impacto social en nuestra nación [...] (PGV, 2015, p. 24).

Con la Política 11. Considerar a la innovación educativa como la generadora de cambios y adaptación a las condiciones del futuro, se pretende facilitar:

[...] la oferta de una formación profesional de calidad impulsando mejoras en todos los componentes del proceso de formación a través, de programas educativos flexibles, actualizados y vinculados a las necesidades sociales, con

contenidos relevantes y significativos, académicamente pertinentes y socialmente relevantes, responsabilizando al estudiante de su propio aprendizaje para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para responder con éxito en la sociedad del conocimiento [...] (PGV, 2015, p. 33).

Con estas políticas se reiteran las cualidades de formación que deben desarrollar los estudiantes universitarios: ser ante todo personas humanas, dotadas de una actitud reflexiva y crítica de su entorno, comprometidas con la adquisición de las competencias (cognitivas, de habilidades y éticas) necesarias para su participación en la sociedad. Sobre todo, deben considerar que el docente será guía del estudiante para transitar por la aventura del programa educativo, pero la responsabilidad del aprendizaje será enteramente de éste último.

¿Cómo lograr que los estudiantes ejerzan sus competencias de manera factual? Delors (1994) plantea que la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Estructura la educación en cuatro aprendizajes fundamentales que serán para cada persona los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos pilares corresponden a las competencias educativas. Pero Delors hace una observación interesante sobre la enseñanza escolar, al mencionar que ésta se orienta esencialmente en el aprender a conocer y, en menor medida, el aprender a hacer. Las otras dos formas de aprendizajes dependen de las circunstancias que se vayan presentando durante la enseñanza. Una concepción más amplia de la educación debería llevar al estudiante a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas.

Corominas (2001), después de haber realizado un estudio sobre las competencias genéricas en la formación universitaria, sugiere un método o estrategia que en virtud de la calidad educativa la universidad puede desarrollar,

de las cuales se destacan dos, ya que las demás, como él mismo refiere, son tradicionales:

1. El uso del portafolio.
2. La evaluación de indicadores de posesión de las competencias.

La primera estrategia constituye la evidencia de los logros alcanzados por el estudiante, en tanto que relaciona las competencias adquiridas con los futuros objetivos ocupacionales: “el portafolio se iría convirtiendo en el *worker portfolio* que examinará el empleador en el proceso de selección para un puesto de trabajo” (p. 318). Respecto a la segunda, sugiere incorporar la evaluación de indicadores de posesión de las competencias genéricas en un estudio, o una encuesta, sobre la satisfacción de los estudiantes. Por ejemplo, Grayson (citado por Corominas, 2001) realizó un estudio exploratorio en la Universidad de Yorke (Ontario, Canadá) para detectar en los estudiantes al ingreso y egreso de la universidad el valor agregado producto de las competencias como “pensamiento analítico, comunicación, relación interpersonal y saber realizar estudios comparativos, entre otras” (p. 319).

Por último, Corominas señala que para lograr una educación de *calidad* es importante relacionar los objetivos institucionales del programa educativo con las competencias genéricas que el estudiante ha de desarrollar, en razón de que éstas emanan de aquéllos.

El estudiante no sólo debe adquirir una formación epistemológica, interdisciplinaria, humana, de conciencia social y coherente con el mercado laboral, sino que también debe favorecer el desarrollo de una actitud crítica.

En este sentido, se considera que la literatura constituye un área de oportunidad para fomentar en los estudiantes una conciencia social y humana. Se espera que el docente vincule al discente con la lectura literaria con una intención primaria del placer estético, por la que pueda conocer la esencia del ser humano, su imbricación y condición humana.

3.2 La literatura como experiencia estética

La lectura de textos literarios debe ser ante todo motivada por el placer estético, lo que significa que el docente debe conocer la noción de experiencia estética y la manera en que ésta se puede producir en sus lectores-estudiantes.

Dromundo (2006), de CEPE-UNAM, afirma que la lectura por placer es el resultado de la satisfacción que experimenta el estudiante-lector al comprender e interpretar lo leído. En su opinión, un maestro de lengua y literatura en primer lugar debe ser un buen lector de obras literarias, actualizado en teoría literaria y psicopedagogía, dispuesto a intercambiar conocimientos y experiencias con sus estudiantes. Favorece también el aprecio por la cultura, los valores humanos y la diversidad, porque a través de la lectura literaria recupera el lenguaje y ayuda a sus estudiantes a concebir un mensaje, con una visión particular del mundo y con una finalidad comunicativa.

Tatarkiewics (2001) señala que el concepto de experiencia estética ha sufrido cambios a través de la historia y hace un recuento sobre sus diferentes concepciones y teorías, de las que sustrae a manera de corolario un concepto pluralista y contemporáneo. Destaca principalmente la idea de que la experiencia estética es producto de la contemplación que activa el intelecto del sujeto que la ejerce, ya que el placer deriva de los objetos; a su vez, es una experiencia que se siente, que logra despertar emociones y sensaciones:

El concepto de experiencia estética comprende ambas experiencias de carácter activo y pasivo, ambas experiencias contienen un factor claramente intelectual y otros de una naturaleza puramente emocional: comprende ambos estados de contemplación y paz, al igual que una intensa emoción. (Tatarkiewics, 2001, p.375)

Tatarkiewicz (2001) recupera seis ideas claves en torno a la estética, cuya terminología y conceptualización ha variado con el transcurso del tiempo: imitación, creatividad, forma, belleza, arte y experiencia estética. Afirma que en la

antigüedad, la Edad Media y el Renacimiento, las investigaciones hechas sobre la experiencia estética se centraron más en encontrar las causas que propician que un sujeto experimente emociones ante la belleza, pero no se enfocaron en la definición de las emociones. Esto se debe a que la definición parecía no tener mayor problema: “[...] la experiencia estética es la experiencia de la belleza” (2001, p.355).

Igualmente considera que la cuestión sobre la necesidad de la experiencia fue un planteamiento tardío en las investigaciones. La respuesta también parecía evidente: sirven para percibir la belleza como finalidad de la vida. Es hasta el siglo XVII cuando se percibe como problema y a principios del siglo XVIII surge la primera teoría que explica el propósito de la experiencia estética, que asume que el hombre hace lo que satisface sus necesidades, entre ellas, la de tener la mente ocupada para sentirse feliz. El arte y la experiencia estética como opción para evitar el aburrimiento.

Hacia la época de la Ilustración surgen dos cuestiones más, los pensadores buscan identificar el concepto de belleza y saber cuáles son los objetos bellos. Cómo la idea de belleza cambia de una a otra persona replantean las preguntas para indagar qué le gusta a la gente y qué consideran bello. El resultado que obtienen es “una teoría de la belleza sólo puede ser una teoría del gusto, un análisis de la mente, una teoría de la experiencia estética” (2001, p.356). Los pensadores ingleses y alemanes desarrollan también sus propias teorías sobre la experiencia estética; transforman sus percepciones desde la psicología, la intuición, el gusto, el sentido moral, las asociaciones, la subjetividad, hasta lo sublime en el caso de Inglaterra; y en la postura de Alemania consideran lo sensual y lo irracional. Es a finales del siglo XIX cuando Kant logra una valiosa aportación al sintetizar en su tesis los conceptos ya establecidos por los ingleses y los alemanes:

[...] el placer estético era el placer que resultaba de la correspondencia que existe entre la configuración del objeto y la mente humana; cuando un objeto

posee esta configuración adecuada no dejará de gustar, la experiencia estética es un imperativo aunque sólo sea subjetivo. (2001, p.360)

Aun cuando aspiraban también a la universalidad, determinan que no existe una regla universal que influya para saber qué objetos gustarán. Lo que se logra es la identificación de las características de la experiencia estética, tales como: el desinterés, el no ser conceptual, su formalismo, la implicación de la mente, la necesidad, la subjetividad y su universalidad sin reglas precisas. Debido a que la teoría de Kant resultó muy compleja, los pensadores decidieron buscar una más sencilla. Aceptan la teoría de Schopenhauer: “la experiencia estética es simplemente contemplación” (p.361). El espectador se olvida de su propia personalidad para someter su mente a la percepción del objeto.

En la primera mitad del siglo XIX, el principal concepto de la estética era la belleza; pero en la segunda mitad dominó el concepto de experiencia estética. La estética se convierte en una rama de la psicología y asume el rol de una ciencia empírica y experimental. Los pensadores argumentan que no puede existir una teoría general de la belleza porque los objetos bellos tienen formas y características diferentes; deben identificarse los rasgos comunes de tales objetos, no características comunes de la experiencia estética. Surgen nuevas teorías que de alguna manera recuperan las ideas que ya se habían expresado en épocas anteriores. A finales del siglo XIX se concibe la teoría de que la experiencia estética no es otra cosa que pura emoción o euforia. Cuando la persona detiene sus pensamientos se revela la intuición y surge la belleza en el alma humana; si la persona mantiene su intelecto activo no se produce la experiencia estética. En el siglo XX surgen teorías similares a la emoción y aplicables a la poesía. La tesis es que la poesía remite a un estado emocional que nada tiene que ver con sus propiedades formales; se trata más de un encantamiento que produce la lectura que de una comprensión de su contenido.

Bayer (2002) también realiza un estudio sobre la percepción de la estética a través de las épocas, refiriendo el siglo XX desde la perspectiva francesa, en

tanto que hay dos posiciones posibles de mutua interacción, la del contemplador y la del artista, siendo éste último el que se encuentra en medio del universo estético, ya que sin él no habría una construcción artística ni un contemplador: “[...] lo bello no existe antes de sus operaciones. La estética es, por tanto, una ciencia de los efectos a partir de ciertas causas.” (p.411). En la apreciación alemana se considera que hay una adhesión pasiva del sujeto al objeto, como una especie de representación más no de actividad. Meumann (citado por Bayer) explica que además de las teorías estéticas existe también la de la contemplación estética, que favorece la creación artística. Para los estetas ingleses, los artistas expresan lo bello en desprecio del esnobismo de las modas, retornando así a los clásicos. Los norteamericanos en cambio, desarrollan una actitud científica similar a la de las ciencias experimentales, observando objetivamente a lo bello que los deriva en una actitud crítica del arte. Su “estética se convierte de este modo en una doctrina de la cultura” (Bayer, 2002, p.442) cuando suman sus investigaciones científicas y filosóficas.

Para Tatariewicz (2001) los conceptos y teorías creados sobre la experiencia estética difieren entre sí porque han sido abordados desde diferentes perspectivas, sin haber logrado una definición y una teoría únicas debido a la diversidad de experiencias. Expone que de las dos teorías pluralistas y alternativas del siglo XX se destacan las cualidades de contemplación y emoción:

La contemplación significa sólo, después de todo, concentrarse en el objeto que ha de generar la experiencia estética; mientras que lo que las teorías emotivistas observan en esa experiencia es algo parecido a lo que comúnmente se denomina como *ensueño*. (p.375)

En la opinión de Sánchez (2003), la literatura revela el comportamiento humano con profundidad y en situaciones que no son ajenas a la vida real, pero debe mantenerse la conciencia de que la literatura como arte no encierra un conocimiento verdadero. La obra literaria es ante todo un discurso, hecho con proposiciones, que por el hecho de aportar un conocimiento sobre la naturaleza

humana no encierra precisamente un valor de verdad. La verdad artística en la literatura es producto de una actividad creadora: “Esta verdad artística no es, por tanto, la verdad en sentido habitual ni la verdad científica. No es la misión de la literatura ofrecer este tipo de verdades y, menos aún, tratar de rivalizar con la ciencia” (Sánchez, 2003, p.238). Siguiendo a Sánchez, sólo puede haber conocimiento artístico cuando la obra literaria, hablando de discurso, enriquece la visión de la realidad y cuando esa visión no ha sido mostrada por la ciencia. La literatura, como forma de conocimiento, muestra las complejas relaciones entre los hombres y su conexión con el mundo material.

En el caso de la literatura, el hecho de que refleje la dimensión humana, con su cúmulo de emociones, sentimientos y pensamientos, no significa necesariamente que haya conocimiento verdadero en ello, hay conocimiento artístico al enriquecer una visión de la realidad humanizada que no se percibe en la experiencia cotidiana. La experiencia estética que los estudiantes serán capaces de sentir con la lectura de las obras literarias es el flujo de sus emociones al contemplar y comprender una historia sobre la naturaleza humana y construida con un lenguaje figurado.

3.3 Propuesta en la formalidad de una materia optativa

La literatura, por el manejo de su lenguaje, su visión de la vida y sus contenidos ideológicos, constituye una alternativa idónea para enseñar a los estudiantes el parámetro de la humanidad y de la vida. No se es humano por desearlo sino por experimentar la experiencia –asertiva o no– de su relación con el otro.

Se considera que es facultad del docente formar a los estudiantes para que puedan enfrentar de la manera más consciente y responsable los retos de la vida; así, no sólo es el transmisor de conocimientos, sino un formador en valores y actitudes reflexivas sobre conductas éticas. El mejor camino para lograrlo es la

lectura en general y en particular, la literatura. La competencia lectora en literatura contribuye en la formación de estudiantes con un pensamiento crítico que los haga más colaborativos y resilientes.

Se presenta esta propuesta didáctica, desde un enfoque constructivista, para la enseñanza de la literatura en la modalidad de una materia optativa denominada *Formación lectora y pensamiento crítico en literatura*, dirigida a estudiantes de nivel superior. Se sustenta en las estrategias de lectura utilizadas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en el marco de la visión de la UNESCO y en las políticas dos y once propuestas en el *Plan de Gran Visión-UAQ 2015-2045* para situarla en el contexto actual, con una marcada tendencia a desarrollar la competencia lectora en un marco humanista, una conciencia ético - social y un espíritu crítico. Se orienta al estudiante para que asuma su propia responsabilidad al desarrollar sus competencias –cognitivas, de habilidades y actitudes– con una visión transdisciplinaria.

PROPUESTA DE MATERIA OPTATIVA

1. DATOS GENERALES PARA SU IDENTIFICACIÓN	
Materia:	Formación lectora y pensamiento crítico en literatura
Estatus:	Propuesta de materia optativa
Área:	Humanística
Total de horas propuestas:	64
Fecha de elaboración:	Julio-diciembre de 2018.
Elaborado por:	María del Carmen Herrera Castellanos Aspirante al grado de Maestría, FLL, UAQ.
Revisado por:	Dr. Gerardo Argüelles Fernández / FLL, UAQ Dra. Edita Solís Hernández / FLL, UAQ.

2. INTRODUCCIÓN

La literatura constituye un mundo posible que permite la exploración de la naturaleza humana, la diversidad cultural y el enfoque ideológico. Bajo este panorama, con la enseñanza de la literatura se busca conducir al estudiante a la apreciación del valor que tiene una obra literaria por su carácter estético, el manejo del lenguaje y la recuperación del sentido y la significación, que posibilitan el análisis de estructura y contenido a partir de la obra misma.

Esta forma de abordar la literatura crea el espacio adecuado para la discusión grupal mediante la recuperación de temas como la condición humana, cuya discusión también apertura el desarrollo del pensamiento crítico. Las observaciones que hagan los estudiantes sobre la propuesta de humanidad existente en cada obra leída les facilita el desarrollo de su propia conciencia ética y social. De esta manera asumen con mayor responsabilidad sus competencias y una visión transdisciplinaria.

Con cada proceso de recuperación, abstracción e interpretación de la información se procura la reflexión en los estudiantes. Por otra parte, el proceso de la hermenéutica literaria genera estudiantes observadores del lenguaje, del sentido y la significación de la obra, que les permite adoptar posturas críticas ante determinadas situaciones sociales.

3. LINEAMIENTOS

PARA EL DOCENTE	PARA EL ESTUDIANTE
Leer y entregar a los estudiantes el programa general del curso, asimismo explicar la forma de trabajo y de evaluación.	Los estudiantes deben cumplir con el 80% de asistencia a clase para tener derecho a la evaluación ordinaria.
Realizar instrumentos didácticos y adecuados a las lecturas para facilitar a los estudiantes la recuperación, interpretación y evaluación de la información, de tal manera que pueda integrar y relacionar el conocimiento adquirido propio de la competencia lectora.	Los estudiantes deben tener disponibilidad para leer previo a la clase los textos asignados.
Dar asesoría extra clase a los estudiantes que así lo soliciten.	Participación en clase y en la discusión del grupo sobre los puntos focales de las lecturas.
Entregar con antelación las rúbricas para exposición y elaboración de ensayos.	Realizar y entregar en la fecha indicada los trabajos solicitados y bajo los parámetros indicados.
Entregar a los estudiantes los resultados de sus evaluaciones parciales y finales, en un lapso de cinco días posteriores a la aplicación de la evaluación.	
Realizar revisiones de evaluaciones y de exámenes con los estudiantes que así lo requieran.	

4. OBJETIVO GENERAL

Al finalizar el curso los estudiantes conocerán el proceso de la competencia lectora para la aplicación de estrategias hermenéuticas en textos literarios, enfatizando su reflexión crítica sobre el discurso de la condición humana y las relaciones culturales entre los individuos.

5. COMPETENCIAS GENÉRICAS

Integrar en la formación literaria la noción de humanidad, ética y conciencia social.

Identificar la significación del texto literario a través de la hermenéutica literaria, con tendencia a la valoración de la condición humana.

Aplicar el pensamiento crítico en supuestos tomados de la literatura para identificar y resolver problemas, y tomar decisiones en la alteridad.

6. LÍNEA GENÉRICA PARA EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

Análisis, interpretación y crítica del texto literario, dilucidando el sentido de la significación que conducen a la observación crítica de la situación en el mundo textual y extraficcional.

7. ÁREAS PROPUESTAS PARA EL APRENDIZAJE

Salón de clases, espacios de representación teatral, cine, exposiciones pictóricas, visitas a centros de investigación, tales como el Centro de estudios académicos sobre contaminación ambiental (CEACA, UAQ), entre otros propios para la interdisciplinariedad.

8. ESTRUCTURA POR UNIDADES TEMÁTICAS

I. FORMACIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LA LITERATURA

- 1) La competencia lectora.
- 2) El proceso de abstracción de la información.
- 3) El texto, su estructura y prototipos textuales.
- 4) La noción de ética.

II. HERMENÉUTICA LITERARIA Y CONDICIÓN HUMANA

- 1) Hermenéutica literaria.
- 2) La teoría de Gerigk sobre la *diferencia poetológica*.
- 3) La condición humana desde la perspectiva de Edgar Morin.
- 4) Práctica literaria: del sentido a la significación.

III. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DEL DISCURSO

- 1) Los discursos.
- 2) El discurso literario.
- 3) La noción de ficción.
- 4) Pensar críticamente a través de la literatura.

9. DESARROLLO DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS

Unidad I	FORMACIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LA LITERATURA	
Competencias	Conocimientos	Concepto y proceso de la competencia lectora. Abstracción de la información. El concepto de texto, la estructura y los prototipos textuales. La noción de ética.
	Habilidades	Competencia lectora Análisis Síntesis Inferencias
	Actitudes	Participación Colaboración en grupos de trabajo. Autonomía

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se aplica diagnóstico de competencia lectora. Ejercitar el proceso de abstracción de la información de los dos textos leídos mediante un instrumento diseñado para tal fin. Discusión del cuento literario de Gogol para que después el grupo elabore un esquema con la abstracción de la información. Correlación de los tres textos leídos, con énfasis en los procesos operativos de una empresa y los del sector gubernamental, en la noción de vivir según Morin, para que los estudiantes adquieran la conciencia de ser personas (no individuos).

Revisión del concepto de competencia lectora desde el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y su proceso (recuperación de datos, interpretación y reflexión), para después secuenciar los planteamientos de la UNESCO en el contexto actual y la resiliencia, es decir, la educación en el contexto actual.

Discusión de la lectura de Cerrillo, para después ejercer el proceso de abstracción de información mediante la aplicación de un instrumento de competencia lectora. Discusión de un cuento de Inés Arredondo, observando la naturaleza humana y la noción de vida según el planteamiento de Morin.

A partir de la lectura de Inés Arredondo identificar la estructura del texto literario. Discusión y abstracción de información del texto de Ricoeur. Revisión de los prototipos textuales desde la clasificación de Adam.

Referenciar a la obra literaria en el proceso de la comunicación para situar su análisis en la obra misma. Lectura y análisis de la obra de Shakespeare, recuperando todos los conceptos precedentes.

Discusión sobre el planteamiento de la ética a partir de los textos de Savater y García.

Recursos:	Bibliografía referida en esta propuesta y medios electrónicos disponibles.
Tiempo destinado:	22 horas

EVIDENCIAS

PRODUCTOS DESEABLES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Organizadores gráficos.	Lista de cotejo (recuperación de la información clave).
Instrumentos didácticos contestados.	Lista de cotejo (interpretación de la información).
Reseñas críticas.	Se evalúa mediante rúbrica diseñada por el profesor (capacidad de síntesis, correlación de textos, elaboración de argumentos personales y uso correcto de la citación de textos empleados).

Unidad II	HERMENÉUTICA LITERARIA Y CONDICIÓN HUMANA	
Competencias	Conocimientos	Conceptos de hermenéutica literaria. La teoría de Gerigk sobre la <i>diferencia poetológica</i> . La condición humana propuesta por Edgar Morin. Práctica literaria: del sentido a la significación.
	Habilidades	Competencia lectora Análisis Síntesis Inferencias
	Actitudes	Participación Colaboración en grupos de trabajo. Autonomía

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Inicia con la recuperación de conceptos del texto de Grondin para entender la hermenéutica.

Discusión del texto de Argüelles sobre el planteamiento de la *diferencia poetológica* de Gerigk. Abstracción de la información en un organizador gráfico. Análisis e interpretación de la obra literaria *Santa María del Circo* de Toscana desde la *diferencia poetológica*. Discusión y comparación de su ejercicio con el ejercicio de interpretación de Argüelles, haciendo énfasis en la imagen de humanidad.

Discusión del texto de Morin sobre la condición humana y recuperación de información mediante un instrumento dado por el profesor. Correlación de la obra literaria de Toscana con el planteamiento de Morin.

Revisión y discusión de *La muerte de Artemio Cruz*. Recuperación del sentido y la significación de la obra mediante un instrumento entregado previamente por el profesor, correlacionando la obra con la *diferencia poetológica* de Gerigk y la condición humana de Morin.

Recursos:	Bibliografía referida en esta propuesta y medios electrónicos disponibles.
------------------	--

Tiempo destinado:	21 horas
--------------------------	----------

EVIDENCIAS

PRODUCTOS DESEABLES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Organizadores gráficos.	Lista de cotejo.
Instrumentos didácticos contestados.	Lista de cotejo.
Examen.	Examen de conocimientos (identificación de información, interpretación y correlación de datos).

Unidad III	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DEL DISCURSO	
Competencias	Conocimientos	Concepto del pensamiento crítico. El discurso literario y el discurso según Foucault. Conceptos relacionados de interdisciplina, multidisciplinaria y transdisciplina. La ficción como alternativa para conocer formas de pensar y de actuar en la alteridad. La importancia de pensar críticamente a partir de los discursos literarios.
	Habilidades	Competencia lectora Análisis Síntesis Inferencias
	Actitudes	Participación Colaboración en grupos de trabajo. Autonomía

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Inicia con la revisión y discusión del texto de Roger Enrico. Revisión del texto de Foucault sobre el pensamiento crítico y su aplicación al texto de Roger Enrico.

Análisis del discurso en los textos de Toscana y Fuentes, mediante el uso de instrumentos para tal fin. Discusión del texto de Foucault y su conexión con los textos de Toscana y Fuentes, como forma de conciencia y participación social.

Revisión y discusión de la obra literaria de Huxley. Exploración de la intertextualidad con la obra leída de Shakespeare. Introducción al pensamiento complejo. Discusión del texto de Morin sobre el pensamiento complejo.

Establecer la relación del texto de Huxley con el de Morin, haciendo énfasis en la importancia de vivir y de pensar para identificar y resolver conflictos.

Recuperación de la noción de ficción según Gerigk. Discusión del texto de Volpi sobre la ficción. Correlación de los dos conceptos en la intención de conocer alternativas distintas de pensamiento. Observaciones finales sobre la hermenéutica y la reflexión crítica.

Recursos:	Bibliografía referida en esta propuesta y medios electrónicos disponibles.
------------------	--

Tiempo destinado:	21 horas
--------------------------	----------

EVIDENCIAS	
PRODUCTOS DESEABLES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Instrumentos didácticos contestados.	Lista de cotejo.
Exposición de alumnos sobre un tema asignado basado en la bibliografía referida.	Se evalúa mediante rúbrica diseñada por el profesor (capacidad del estudiante para organizar la información y su expresión oral).
Ensayo crítico.	Se evalúa mediante rúbrica diseñada por el profesor (capacidad de síntesis, de correlación de textos y de argumentos personales, haciendo la correcta citación de los textos empleados).

10. BIBLIOGRAFÍA GENERAL	
POR AUTOR	UNIDAD TEMÁTICA
Adam, J-M. (1992). <i>Los textos: tipos y prototipos</i> . Paris: Nathan. pp.1-24	I
Argüelles Fernández, Gerardo. (2006). Una aproximación a la imagen de humanidad en <i>Santa María del Circo</i> desde la <i>diferencia poetológica</i> de Horst-Jürgen Gerigk. <i>Revista de Literatura Mexicana Contemporánea</i> , 12(31), X-XXI.	II
Argüelles Fernández, Gerardo. (2017). Sobre los principios ontológicos en la diferencia poetológica de Horst-Jürgen Gerigk. <i>Acta Universitaria</i> , 27(2), 3-15. doi: 10.15174/au.2017.1275	II
Arredondo, Inés. (1979). <i>Río subterráneo</i> . México: Joaquín Mortiz.	I
Cerrillo, Pedro C. y Senís, Juan. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? en <i>Revista OCNOS</i> (1), 19-33. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.02	I
Enrico, Roger. (1994). <i>La guerra de las colas: vista por el presidente de Pepsi</i> . Bogotá: Norma. 361p. BC: 659.14 E59g 1994	III
Foucault, M. (1992). <i>El orden del discurso</i> . Buenos Aires: Tusquets Editores.	III
Fuentes, Carlos. (2015). <i>La muerte de Artemio Cruz</i> . México: Alfaguara.	II
García González, Dora Elvira. (2001). "La contribución silenciosa de Aristóteles a la hermenéutica", en Beuchot, Mauricio / Velasco Gómez, Ambrosio (Comp.), <i>Perspectivas y horizontes de la hermenéutica en las humanidades, el arte y las ciencias</i> . Memoria. Tercera jornada de hermenéutica. México: UNAM.	I
Gogol, Nikolai. (2015). "El capote", en <i>El capote y otros cuentos</i> .	I

México: Editores Mexicanos Unidos.	
Goldratt, E., & Cox, J. (1993). <i>La Meta: un proceso de mejora continua</i> . México: Ediciones Castillo.	I
Grondin, Jean. (2008). <i>¿Qué es la hermenéutica?</i> Barcelona: Herder.	II
Huxley, Aldous. (2016). <i>Un mundo feliz</i> . México: Editores Mexicanos Unidos.	III
Morín, Edgar. (1999). “Enseñar la condición humana”, en <i>Los siete saberes necesarios para la educación del futuro</i> . París: UNESCO.	II
Morin, Edgar. (2009). “El paradigma de complejidad”, en <i>Introducción al pensamiento complejo</i> . España: Gedisa.	III
Morin, Edgar. (2015). “¡Vivir!”, en <i>Enseñar a vivir</i> . Buenos Aires: Nueva Visión.	I
Ricoeur, Paul. (2002). <i>¿Qué es un texto?</i> , en <i>Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II</i> . Buenos Aires: FCE.	I
Savater, Fernando. (1996). <i>Ética para Amador</i> . México: Ariel.	I
Shakespeare, William. (2012). <i>La tempestad</i> . México: Porrúa.	I
Toscana, David. (2017). <i>Santa María del Circo</i> . México: Alfaguara.	II
Volpi, Jorge. (2011). <i>Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción</i> . México: Alfaguara.	III

3.3.1 Ejercicio de enseñanza-aprendizaje: la *diferencia poetológica*

De los tres textos literarios que se utilizaron a lo largo de esta investigación –el de “El cholo que se vengó” de Demetrio Aguilera Malta (1978), *Santa María del Circo* de David Toscana (2017) y *La muerte de Artemio Cruz* de Carlos Fuentes (2015)–, el texto de Fuentes es el más idóneo para trabajar la teoría de la *diferencia poetológica*, debido a que en su momento formó parte del programa académico de la materia de Literatura e Interdisciplinariedad, en cuyo marco la docente a cargo nos permitió aplicar los instrumentos base para la intervención. Para no agravar la carga académica de los estudiantes, sólo se

incorporaron la novela de Toscana y el cuento breve de Aguilera. Por otra parte, es justo mencionar que un cuento literario –dada su extensión– no nos permitía explorar demasiado la teoría propuesta y respecto a la novela de Toscana el trabajo prácticamente ya estaba realizado por Argüelles (2006).

En la teoría de Gerigk es condición necesaria identificar las cualidades del objeto intencional en la obra literaria para comprender y abstraer la imagen de humanidad allí expuesta, y bien vale la pena recuperarla para apreciar la belleza artística de la trama, creada por la inteligencia autoral que conduce al lector a la significación a partir de la estructura textual y de la apreciación del lenguaje. Siguiendo la teoría de Gerigk se presenta aquí un ejercicio de hermenéutica literaria en *La muerte de Artemio Cruz* de Carlos Fuentes desde la *diferencia poetológica*.

En palabras de Argüelles (2017), Gerigk ha mostrado “[...] una propuesta hermenéutica centrada en la percepción de la obra literaria desde su esencia como estructura (*Gebilde*), a saber: como una conformación sustancial de sentido invariable en relación con sus principios cualitativos como texto fenomenalmente finito [...]” (p.6). A partir del mundo propuesto en la obra literaria, Gerigk establece la *diferencia poetológica* que implica la diferencia, según su propia nomenclatura, entre la *causa efficiens* y la *causa finalis*. La primera se refiere a la eficiencia lógica y verosímil de la narración y la segunda, a la corroboración de ese mundo narrado y justificado desde la percepción extraficcional del lector. De esta propuesta, Gerigk deriva que la obra literaria es un objeto intencional, del que se desprende una realidad objetiva que da pie a la interpretación. Esta perspectiva extraficcional ofrece un aspecto que se comprende sólo si se entiende la situación del mundo narrado. El aspecto es una imagen del mundo, dada objetivamente por el texto (sentido), en contraposición a la impresión que produce una opinión o juicio en el lector-intérprete sobre el estado de las cosas que se encuentra presente en lo narrado (significación).

Del sentido a la significación desde la *diferencia poetológica*

En *La muerte de Artemio Cruz* la *causa efficiens* refiere toda situación que se desarrolla en la diégesis. La acción de los personajes se lleva a cabo en diferentes lugares, que en correspondencia con el lector empírico se trata de la República Mexicana, cuyo escenario va cambiando según se presente el recuerdo biográfico de Artemio Cruz. En un inicio, el narrador facilita la fecha de 1959 y su edad (71 años) para iniciar el recuerdo de los doce días más significativos de su vida, en un ir y venir a través del tiempo y el espacio: 1) 1941: casa de Coyoacán en la Ciudad de México; 2) 1919: Prisión de Perales en Puebla; 3) 1913: un recorrido de Veracruz a México y a Sonora; 4) 1924: Puebla; 5) 1927: Ciudad de México; 6) 1947: Acapulco; 7) 1915: Chihuahua; 8) 1934: Ciudad de México; 9) 1939: España; 10) 1955: Ciudad de México; 11) 1903: Veracruz; y finalmente, 12) 1889: también en Veracruz.

El nudo de la narración surge en el momento en que Artemio Cruz se ve reflejado en el espejo de la bolsa de Teresa como una imagen fragmentada: “[...] abro el ojo derecho y lo veo reflejado en las incrustaciones de vidrio de una bolsa de mujer [...] Soy este viejo con las facciones partidas por los cuadros desiguales del vidrio” (LMAC, 2015, p.11).

Y más adelante:

En un espejo colocado frente a la cama del enfermo. El otro. Artemio Cruz. Su gemelo. Artemio Cruz está enfermo: no vive: no, vive. Artemio Cruz vivió. Vivió durante algunos años... Años no añoró: años no, no. Vivió durante algunos días. Su gemelo. Artemio Cruz. Su doble. Ayer Artemio Cruz, el que sólo vivió algunos días antes de morir, ayer Artemio Cruz... que soy yo... y es otro... ayer [...] (LMAC, 2015, p.15)

En dicho momento, Artemio Cruz inicia su despliegue en las tres personas (yo, tú, él) que relatarán su historia. Alternadamente da cuenta de su estado físico de enfermedad (agonía), así como de su situación familiar, personal, social y

financiera. Él mismo, postrado en la cama por su enfermedad, inicia el recuerdo de lo que hizo el día anterior, dando a conocer así la fecha en que ocurrirá su muerte:

Tú, ayer, hiciste lo mismo de todos los días. No sabes si vale la pena recordarlo. Sólo quisieras recordar, recostado allí, en la penumbra de tu recámara, lo que va a suceder: no quieres prever lo que ya sucedió. En tu penumbra, los ojos ven hacia adelante; no saben adivinar el pasado. Sí; ayer volarás desde Hermosillo, ayer 9 de abril de 1959 [...] (LMAC, 2015, p.15)

De esta cita se desprende que Artemio Cruz muere el 10 de abril de 1959: “[...] pero nadie se habrá dado cuenta de que sólo tú, un viejo de 71 años, mantuvo la compostura” (LMAC, 2015, p.16).

La corroboración se da cuando en su conciencia y en la mezcla de sus recuerdos confirma la posibilidad de su muerte: “[...] hoy tu elección y tu destino serán una misma cosa: la medalla ya no tendrá dos caras: tu deseo será idéntico a tu destino. ¿Morirás? No será la primera vez” (LMAC, 2015, p.39).

Esta situación da pie a la *causa finalis* o significación de la trama, al justificar la recuperación de sus recuerdos, propiciando en el lector una analogía al mito de la muerte, que remite a la suposición de que una persona en agonía proyecta en su mente toda su vida para crearle un acto de plena conciencia de lo que fuera su existencia ante la proximidad de su inminente muerte, propiciando con ello un posible acto de contrición. Artemio refiere: “Ah, el cuerpo se muere de dolor, pero el cerebro de lleno de luz: se separan, sé que se separan [...]” (LMAC, 2015, p.255). Hacia el final de la trama, con la descripción de su nacimiento, logra crear el efecto de que al morir también se nace a la vida. Justo con esta situación se resuelve el nudo narrativo.

La imagen de la condición humana se desprende de las acciones de Artemio Cruz, que están condicionadas por las circunstancias; es un “sobreviviente” que reacciona y toma decisiones conforme se ve enrolado en las situaciones más apremiantes para salvaguardar su vida. Vive en una sociedad,

según lo expone él, donde las personas deben decidir si afectan o se dejan afectar:

Eres quien eres porque supiste chingar y no te dejaste chingar; eres quien eres porque no supiste chingar y te dejaste chingar: cadena de la chingada que nos aprisiona a todos: eslabón arriba, eslabón abajo, unidos a todos los hijos de la chingada que nos precedieron y nos seguirán [...] (LMAC, 2015, p. 165).

Pugna por legitimar su identidad y modo de vida, lo cual, a su vez, representa una pugna por salvaguardar la vida a toda costa. En Artemio Cruz se incorpora una fatal paradoja: la lucha por conformar su identidad legítima y autónoma le supone también una constante sentencia de muerte. Desde su nacimiento y hasta la cercanía de su muerte Artemio Cruz tuvo la necesidad de tomar sus propias decisiones frente al dilema de la alteridad.

La significación del mundo narrado se desprende a través de tres elementos importantes que se desglosan enseguida: los epígrafes, el desdoblamiento del narrador en tres personas diferentes y el mito de la muerte.

a) Los epígrafes

Carlos Fuentes presenta cinco epígrafes significativos para orientar al lector en la manera que ha de leer y comprender el desdoblamiento del personaje principal en tres personas, que a su vez es el narrador y sólo de él conoceremos la verdad contada. Con el primer epígrafe, al referir que la premeditación de la muerte es una premeditación de la libertad, de inicio señala su condición de agonía que le anticipa la conciencia de su posible muerte y con ello la liberación de su pasado. En el segundo epígrafe advierte que representará su propia realidad biográfica a partir de su actual enfermedad crítica a la edad de 71 años hasta llegar al momento de su nacimiento, permitiendo así la visión de su “cuna de hielo” al provenir de una madre violada, golpeada y desterrada, quien lo deja al cuidado del mulato Lunero. Relata su pasado más significativo con todos sus horrores y errores cometidos. Sin omisión alguna revela lo dicho en el tercer

epígrafe, ya que sólo él conoce lo que “podría haber hecho”, aunque los demás sólo sospechen la posibilidad de sus actos cometidos. Para narrar su historia a “corazón abierto” debe desdoblarse en tres personas –cuarto epígrafe–, siendo más fácil para él hacerlo desde su presente agónico (yo) que cuenta su pasado (él), cuestionable o no, al reconocer que emana de una sociedad donde “chinga” o lo “chingan” y para sobrevivir elige la primera opción; asimismo, desde su agonía, intuye la posibilidad de lo que le acontecerá en su futuro inmediato (tú), es decir su muerte: “¿Morirás?” (LMDAC, 2015, p.39), y posteriormente se la confirma a sí mismo: “Tú... te traigo dentro de mí y vas a morir conmigo...” (LMDAC, 2015, p.358). Finalmente, una vida donde constantemente se pugna por sobrevivir en detrimento de la otredad, donde el amor queda en segundo grado como es el caso del recuerdo que guarda por Regina y Laura; una vida donde se experimenta el desprecio por los demás y se lega una herencia sólo como un acto de burla: “[...] darlo todo a cambio de nada... ¿no es verdad?... ¿cómo se llamará darlo todo a cambio de todo? [...] me burlo de mí mismo, me burlo de ustedes... me burlo de mi vida... ¿no es mi privilegio? [...]” (LMDAC, 2015, p.308); una vida que finalmente no cumple la expectativa de felicidad es evidentemente una vida que no vale nada (quinto epígrafe).

b) Desdoblamiento del narrador en tres personas

Únicamente en el primer capítulo para aseverar que se trata de un narrador homodiegético, la estructura de la diégesis se da en función del orden gramatical: yo, tú, él. A partir del siguiente capítulo -donde inician las fechas más significativas de su vida- la recurrencia del orden narrativo siempre será: él, yo, tú, en el entendido de que al unir estos pronombres personales con los tiempos verbales nos remite al orden vital del pasado, presente y futuro. Aquí la pregunta es ¿para qué?, si su estado de salud es crucial y su recurrencia sólo podrá ser al pasado, entonces a qué obedece que el narrador se desdoble a su vez en tres tipos de narradores diferentes.

Antes de responder, es importante reconocer la trama narrativa, para ello ubiquémonos en el tiempo y en el espacio donde se desarrolla la acción de los personajes. El sentido antes de la significación. En el primer capítulo de la novela el narrador alude la fecha 10 de abril de 1959 y su edad de 71 años; se encuentra en cama por enfermedad y en estado agónico. A partir de aquí iniciará sus propios recuerdos, los que considera más importantes, y hará sus predicciones, la posibilidad de morir. Cuando recuerda su pasado remite a doce fechas, así sabemos que son doce días los que considera más significativos en su vida. Por cada acontecimiento que rememora, siguiendo las fechas, identificamos su edad, la cual es importante porque facilita la comprensión de su vida social, económica y afectiva.

Ahora se puede responder la pregunta antes planteada. Cada uno de los narradores aporta una versión de la historia: “él” muestra la información que lo sitúa como sobreviviente; el “yo” muestra su presente vital y agónico, que refleja el mito de la muerte, a través del recuerdo y la vuelta al paraíso (niñez), además de referir su legado (testamento); mientras que el “tú” hace una reflexión sobre su condición humana.

c) El mito de la muerte

Los elementos más significativos y recurrentes en la narrativa de *La muerte de Artemio Cruz* son sin duda la muerte –ya enunciada en el título-, la inflamación del vientre que impide el flujo del excremento, el recuerdo o memoria de los hechos vividos, el testamento y el cierre de la narración con el paralelismo nacimiento-muerte. Esto permite dilucidar el mito de la muerte, bajo la consigna de determinar a qué enfoque nos conduce. Partamos entonces por comprender que sobre el tema de la muerte existen diversas concepciones; por un lado, la connotación que adquiere desde la perspectiva biológica, legal y religiosa y, por otro lado, la reminiscencia del mito prehispánico.

Desde el punto de vista biológico y cultural, Hernández (2006) afirma sobre la muerte:

[...] nuestra sociedad ha querido comprender este fenómeno en distintas formas, buscando adjudicarle un significado. Ilustrativo de ello es el estudio que de la muerte ha hecho la ciencia, intentando descifrar la utilidad biológica de ésta. Por otra parte, la representación de la muerte y del más allá tiene siempre relación con la vida, con las formas de vivir en cada época y con las creencias ligadas a ella. (p.3)

Refiere que la muerte antes que nada es biológica según las ideas científicas recuperadas por Klarsfeld y Revah en su libro *Biología de la muerte* (citado por Hernández, 2006), de donde sustrae dos líneas importantes: a) la muerte no obedece a ninguna norma para ocurrir ni depende del deseo de la persona, y b) las observaciones hechas por los científicos suponen que la muerte tiene una función evolutiva.

Siguiendo a Hernández (2006), la experiencia que se tenga de la muerte también se encuentra altamente ligada al desarrollo cultural, en tanto que cada sociedad desarrolla formas diferentes de expresión al crear sus propios rituales. A lo largo de las épocas se han modificado el culto a la muerte, desde concederle respeto y temor, o el ejercicio de la meditación como una manera de preparación del alma antes de morir, hasta la aceptación de la muerte de manera natural y como oportunidad de despedida de familiares y amigos. En este mismo proceso cultural la muerte adquiere una dimensión legal, que sólo puede ser declarada en los términos de la *Ley General de Salud*²³. La legalidad también se extiende a la facultad que tiene una persona para elaborar un testamento antes de morir, cuyo beneficio ideológico es proporcionarle una sensación de que puede controlar su propia vida y con ello también su muerte.

²³ Reza en el TÍTULO DÉCIMO CUARTO: Donación, Trasplantes y Pérdida de la Vida. CAPITULO IV Pérdida de la Vida, Artículo 343. Para efectos de este Título, la pérdida de la vida ocurre cuando se presentan la muerte encefálica o el paro cardíaco irreversible. Recuperado de https://www.tni.org/files/leygeneralsalud-mexico_0.pdf

Para conocer la apreciación que se tiene de la muerte desde el ámbito religioso, Muriá (2000) realizó una investigación cualitativa y cuantitativa para identificar la concepción religiosa que tienen sobre la muerte los niños y los adolescentes de México y España. Se apoya en la teoría psicogenética de Piaget para el diseño de su investigación, centrando su entrevista en tres preguntas básicas principalmente: qué es la muerte, qué pasa cuando una persona muere y qué es el alma. De su análisis concluye que en los niños no se muestran diferencias cualitativas que resulten significativas, mientras que en los adolescentes sí las hay; poseen mayor diversidad de creencias acerca de la muerte. En términos generales, por las respuestas observa la concepción de una deidad (abstracta o antropomórfica), la noción del bien y del mal relacionada con el cielo y el infierno, la distinción entre cuerpo y alma, y la libertad para imaginar mundos posibles como la existencia de una vida después de la muerte.

Es evidente que las ideas expresadas por los niños y los adolescentes provienen de las ideas preconcebidas de los adultos, pero sirven perfectamente para ilustrar el caso que nos ocupa en *La muerte de Artemio Cruz*. Biológicamente el estado de salud del protagonista es delicado aunque aparentemente no de gravedad; sufre de dolor y vientre abultado, sólo que el médico no puede determinar el diagnóstico y tiene la necesidad de buscar a otro médico para hacerlo:

Puede ser una hernia estrangulada. Puede ser una peritonitis. Puede ser un cólico nefrítico. Me inclino a pensar que es un cólico nefrítico. En ese caso, habría que inyectarle dos centigramos de morfina. Pero puede ser peligroso. Creo que debemos tener la opinión de otro médico. (LMAC, 2015, p.254)

Cuando finalmente, en la noche, el médico decide realizar la operación de Artemio ya es demasiado tarde; éste sufre un infarto al mesenterio y muere. En el intervalo de su enfermedad, sufrida durante todo el día, y con el constante dolor del vientre, tiene conciencia de que la presencia de Catalina y Teresa obedece

más que a la intención de acompañarlo o despedirse de él se debe a la pretensión de saber si ha dejado o no un testamento:

[...] ¿testamento?... ah, no se preocupen... existe un papel escrito, timbrado, levantado ante notario... no olvido a nadie... ¿para qué iba a olvidarlos, a odiarlos...? ...¿no les habría dado placer pensar que hasta el último momento pensé en ustedes para burlarme?... ah, qué risa, ah, qué burla... no... los recuerdo con la indiferencia de un trámite frío... [...] (LMAC, 2015, p.308).

En este plano del “yo”, Artemio Cruz ejerce el control del testamento y hereda su fortuna personal a su familia como una forma de confirmar que se trata del producto de su trabajo y que les dio todo a cambio de nada; pero cuando transita al “tú” revela el legado que dejará a la sociedad, producto de su poderío económico y político, bajo el ejercicio de una conciencia por demás dramática y desalentadora:

Les legará sus líderes ladrones, sus sindicatos sometidos, sus nuevos latifundios, sus inversiones americanas, sus obreros encarcelados, sus acaparadores y su gran prensa, sus braceros, sus granaderos y agentes secretos, sus depósitos en el extranjero, sus agiotistas engominados, sus diputados serviles, sus ministros lambiscones, sus fraccionamientos elegantes, sus aniversarios y sus conmemoraciones, sus pulgas y sus tortillas agusanadas, sus indios iletrados, sus trabajadores cesantes, sus montes rapados, sus hombres gordos armados de *aqualung* y acciones, sus hombres flacos armados de uñas: tengan su México: tengan tu herencia. (LMAC, 2015, p.315-316)

En cuanto a la religiosidad, Artemio Cruz no cree en Dios: “-Me cago en Dios [...] Ya no pienso en esas cosas. Sí, ¿para qué voy a insultarlo, si no existe?” (LMAC, 2015, p.134), pero ante la inamovilidad que le produce su enfermedad no puede evitar que el padre le acompañe desde el inicio de su enfermedad: “Sí: el cura se hinca junto a mí. Murmura sus palabras” (LMAC, 2015, p.14). De manera recurrente, según la diégesis, le administra el ritual católico al untarle el óleo y le da la absolución: “-*Ego te absolvo*” (LMAC, 2015, p.103). Finalmente, se revela a sí mismo que va a morir y a pesar de no creer en Dios alude a la simbología de la

luz, que en el mito de los creyentes significa la frontera entre la muerte y una vida después de la muerte:

Liberado de la fatalidad de un sitio y un nacimiento... esclavizado a otro destino, el nuevo, el desconocido, el que se cierne detrás de la sierra iluminada por las estrellas. [...] la luz del cielo apretado de estrellas te llegará pareja y permanentemente [...] Se moverá toda la corte del sol dentro de su cinturón blanco y el reguero de pólvora líquida se moverá frente a los conglomerados externos [...] en el diálogo sin dirección y fronteras del universo... y la luz parpadeante te seguirá bañando, a ti [...] Querrás fijar la vista en una sola estrella y recoger toda su luz [...] Te perderás, distraído, en la contemplación de la luz blanca que penetrará en tu pupila con su ritmo tajado y discontinuo [...] (LMAC, 2015, p.351-352)

Para entender el mito de la muerte recurramos a la perspectiva prehispánica, cuyo acercamiento permite desentrañar la simbología que adquiere el excremento y los recuerdos de Artemio Cruz. Se planteó que padece una enfermedad biológica (mesenterio) que le produce la inflamación del vientre y acumulación de excremento, ahora por la mitología prehispánica se puede comprender la significación desde la percepción extraficcional del lector que Gerigk menciona en su teoría. Clínicamente los vólvulos que tiene Artemio Cruz propician su sintomatología (dolor en el abdomen, estreñimiento y vómito) y le afectan al mesenterio: “-Repito. Son vólvulos. Ese dolor sólo lo causa el retorcimiento de las asas intestinales, y de allí la oclusión...” (LMAC, 2015, p.278). Más adelante, ante la imposibilidad de defecar vomita su excremento:

Deténgalo. Se va. Deténganlo. Vomita. Vomita ese sabor que antes sólo había olido. Ya no puede voltearse. Vomita boca arriba. Vomita su mierda. Le escurre por los labios, por las mandíbulas. Sus excrementos. Ellas gritan. Ellas gritan. No las oigo, pero hay que gritar. (LMAC, p.280).

Johansson (2000) en su artículo *Escatología y muerte en el mundo náhuatl precolombino* afirma que el término escatología corresponde en castellano a dos significados distintos: “uno que cubre el campo semántico de lo

excrementicio, otro que expresa el destino del hombre después de su muerte” (p.149). Dichos significados se deben a la homografía que resulta de la evolución fonética de dos términos griegos: *scatos* que significa “excremento” y *eschatos*, “fin” o destino. En náhuatl también existen analogías entre los vocablos que se refieren a la muerte, los que designan destrucción y descomposición, y los que se refieren a las heces producto de la digestión. En la cultura náhuatl se considera que el movimiento es equivalente a la vida y la pérdida de energía conduce al deterioro mortal. Con la muerte se prevé la regeneración.

En la totalidad cognitiva así configurada lo viejo y lo deteriorado, lo sucio, lo excrementicio se conjugaban con la vejez, el pecado (o mejor dicho la falta), la noche y la muerte en una entropía involutiva que se veía mitológicamente redimida por una regeneración evolutiva de todo cuanto fenece. (Johansson, 2000, p.151)

Artemio Cruz, según la mitología, se redime a través del deterioro orgánico y doloroso que sufre y que lo conduce a la muerte para dar lugar a su regeneración moral. La evolución es ante todo biológica, terrenal y cósmica.

[...] el tiempo devorará al tiempo y nadie podrá detener, vivo, el curso irreversible de la desaparición... El niño, la tierra, el universo: en los tres, algún día, no habrá ni luz, ni calor, ni vida... Habrá sólo la unidad total, olvidada, sin nombre y sin hombre que la nombre: fundidos espacio y tiempo, materia y energía [...] (LMAC, 2015, p.356)

En la noción de cultura, siguiendo a Johansson, el envejecimiento de los seres se convierte en un problema en tanto que direcciona al mundo hacia su propia ruina. Aquí radica la importancia de la regeneración: si algo no muere cíclicamente entonces envejece poniendo en peligro al cosmos por inanición. La muerte es el principio regenerador. En la cultura indígena la muerte también era autoinfligida antes del envejecimiento para que el ser fuera regenerado oportunamente en el vientre de la madre tierra, de lo contrario la degradación física podría alcanzar su espiritualidad y con ello dificultar su regeneración.

Curiosamente, en un momento de reflexión, Artemio piensa que todo lo que existe “envejecerá y corromperá todo” (LMAC, p.338). Él envejece, su inanición lo debilita y sabe que va a morir; aunque no exista una certeza de su regeneración, se abre una posibilidad con el secreto de la vida que sólo podrá conocer cuando muera:

Eres, serás, fuiste el universo encarnado... Para ti se encenderán las galaxias y se incendiará el sol... Para que tú ames y vivas y seas... Para que tú encuentres el secreto y mueras sin poder participarlo, porque sólo lo poseerás cuando tus ojos se cierren para siempre [...] (LMAC, 2015, p.356).

Posteriormente confirma esta idea, pues en su estado agónico refiere que esa noche su corazón está abierto a la vida, y efectivamente Artemio muere esa misma noche.

Lo que se conoce como “pecado” en la teología cristiana, en los textos nahuas se designa con el vocablo *tlatlacolli*: “*la falta*” moral o *excrementicio moral*. En esta cultura indígena, la “confesión” sólo procedía una vez durante la existencia de la persona y se realizaba ante el sacerdote como una manera de expresar su hedor o podredumbre. Cuando se comete una falta se descompone el *tonalli*, es decir, el “ente anímico indígena equivalente al alma cristiana pero que tiene un carácter energético” (Johansson, 2000, p.163). Tlazolteotl, diosa del amor, consume las inmundicias (lo viejo, lo deteriorado, la falta, lo excrementicio) para regenerar la existencia de los seres con lo bueno. Con el proceso de ingestión de la suciedad moral ocurre su destrucción y regeneración, lo cual equivale al perdón.

La energía de Artemio Cruz se va consumiendo porque no puede moverse ni ingerir alimento; el dolor lo consume porque el excremento se acumula en su vientre, así que centra su energía en liberar su cuerpo y su alma: “[...] este vómito incontenible, este deseo incontenible de defecar sin poder hacerlo, sin lograr que

los gases siquiera se me salgan de este vientre abultado, sin poder detener este dolor difuso [...]” (LMAC, 2015, p.277). En algún momento, durante su postración agónica, logra liberar su cuerpo, su vientre, al vomitar su excremento. En la teología cristiana, en similitud con la concepción indígena, la persona debe redimirse del pecado con el perdón que se otorga y se recibe. Cuando Artemio inicia el primero de sus recuerdos (6 de julio de 1941) afirma: “Los perdono. No me han herido. Está bien, hablen, digan. No me importa. Los perdono” (LMAC, p.37). Si Artemio Cruz no cree en Dios es evidente que tampoco en la confesión, sin embargo, el hecho de hacer un recuento de su vida incluyendo sus acciones más cuestionables puede ser considerado como una forma de confesar o liberar su conciencia antes de morir. Recuerda lo que Laura le decía:

[...] sólo la muerte súbita es de temerse; por eso los confesores viven en casa de los poderosos... dice sé hombre; teme a la muerte fuera de peligro, no en el peligro... dice que la premeditación de la muerte es premeditación de la libertad... dice qué mudos pasos traes, oh muerte fría... dice mal te perdonarán a ti las horas [...] (LMAC, 2015, p.283)

Hacia el final de su existencia, Artemio cree que solamente muere quien ya no es recordado y él quiere ser recordado: inicia el proceso de sus recuerdos y deja dos legados, uno personal para que su familia lo recuerde y el otro, de conciencia social sobre un México corrupto donde sólo se sabe “chingar”.

La condición humana de Artemio Cruz

En la opinión de Argüelles (2017), el valor de la propuesta de Gerigk radica en destacar la imagen de humanidad que se proyecta en la visión extraficcional y no en la imagen histórica. Así, para comprender la condición humana de Artemio Cruz se puede recurrir a las tríadas planteadas por Morín (1999), referidas en el marco teórico de esta investigación. La complejidad del personaje se observa con su despliegue en tres personas distintas (yo, tú, él), a través de las cuales relata los días más significativos de su vida sin restricciones ni prejuicios morales. Su propia condición de supervivencia lo hace transitar en la

relación cerebro-mente-cultura: la cultura en la que nace y se desenvuelve dictamina la forma de pensar y actuar, de tal manera que utiliza toda su inteligencia para desarrollar las habilidades necesarias que lo mantengan vivo y en su relación con los “otros”; entiende la necesidad de integrarse en la sociedad (matrimonio con Catalina) –según el paradigma hegemónico– para legitimar su identidad.

Por otra parte, en Artemio también se manifiesta la triada razón-afecto-impulso. Su instinto de conservación es a todas luces emergente: a los trece años le dispara a su tío Pedro creyendo que era el cacique que quería llevarse al mulato Lunero; lo mismo le ocurre en Chihuahua cuando es herido y apresado, logra escapar instintivamente de la Prisión de Perales. A su vez, como todo ser, tiene la capacidad de experimentar el afecto, ama filialmente a Lunero y ama con pasión a Regina. Aunque suele ser razonable en diversas situaciones, como en su relación con Padilla por su buena administración y fidelidad, también muestra irracionalidad y desconsideración como en el caso de los campesinos que le reclaman el pago de 500 millones de pesos por el contrato de la tala de árboles, y a quienes no sólo no les paga sino ordena al delegado que los “meta en cintura”. Su complejidad estriba en que puede ser tan racional como impulsivo, y afectuoso si le place u odiar como lo hace con Catalina y Teresa.

Por último, la tercera tríada individuo-sociedad-especie: los individuos “[...] son el producto del proceso reproductor de la especie humana, pero este mismo proceso debe ser producido por dos individuos” (Morín, 1999, p.27). Artemio Cruz ama a su hijo Lorenzo, fruto de su unión con Catalina, y desarrolla su propia sociedad en la hacienda de Cocuya. Como consecuencia de la fuerte influencia que ejerce sobre Lorenzo, éste participa en la Guerra Civil Española para emular sus pasos: Artemio Cruz había participado en la Revolución Mexicana según el referente del lector empírico. Con la muerte de Lorenzo ocurrida en España se derrumba el núcleo social de Artemio Cruz y con ello la única fuente que lo

alimentaba como ser humano; Catalina y Teresa, esposa e hija, no le significaban nada en su sociedad familiar.

Pensar críticamente con *La muerte de Artemio Cruz*

En los preceptos de Morín (1999), la cultura y la sociedad crean las bases para que los individuos se realicen en todos los polos posibles y las relaciones gestadas entre ellos den continuidad a la organización social. Aquí cabe la pregunta ¿qué tipo de sociedad dejó Artemio Cruz para su continuidad? La continuidad de su legado personal, de su herencia financiera de “15 millones de dólares depositados en bancos de Zurich, Londres y Nueva York.” (LMAC, p.18), queda a cargo de su administrador; mientras que el legado de su participación social, entendiendo por ello su influencia económica y política en la sociedad mexicana, lo expresa dramáticamente como el legado de un México sin futuro: “heredarás los rostros [...] sin mañana porque todo lo hacen hoy, lo dicen hoy, son el presente y son el presente [...] tu pueblo [...]” (LMAC, 2015, p.316).

Bajo este enfoque se puede recurrir a la visión extraficcional referida por Gerigk, ya que no se puede dejar que el *aspecto* y la *impresión de las cosas* se quede en un mero planteamiento literario, hay que recurrir a esa opinión, subjetiva, generada ya por la *impresión*, y generar una serie de cuestionamientos dirigidos a los estudiantes para la reflexión de su entorno social.

Estas preguntas solamente son un ejemplo sugerido de cómo a partir del sentido y la significación de la obra literaria, se retoman los planteamientos hechos en ella para generar una serie de cuestionamientos sobre el discurso literario que permite la interacción y la reflexión con y entre los estudiantes.

1. En el discurso literario de *La muerte de Artemio Cruz* ¿cómo se ejercen las relaciones de poder y dominio entre los sujetos?
2. Si la economía genera poder e influencia en la política, como en el caso de *La muerte de Artemio Cruz*, ¿de qué manera se puede lograr el des-sometimiento, siguiendo los postulados de Foucault?

3. Según Foucault los discursos institucionalizados orientan el pensamiento y el actuar de la sociedad, ¿qué tipo de discurso observa en *La muerte de Artemio Cruz* como contrapunto de la manipulación?
4. ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas que observa en la sociedad de *La muerte de Artemio Cruz* con respecto a la sociedad en la que vive?
5. A partir de *La muerte de Artemio Cruz* ¿qué estrategias se pueden implementar en una sociedad para generar conciencia en la alteridad?

El ejercicio constituye un ejemplo del giro y la importancia que adquiere el desarrollo de la formación lectora y del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios, conforme ha sido la propuesta de esta investigación, cuyo soporte es la literatura por ofrecer tantas interpretaciones como lectores haya.

CONCLUSIONES GENERALES

De la experiencia obtenida por la intervención realizada en dos grupos de estudiantes universitarios considero que tales resultados permitieron conocer, conforme a los objetivos propuestos, que los estudiantes en su mayoría leen un promedio de treinta textos entre libros y artículos durante el semestre, según datos arrojados en el instrumento uno. Sin embargo, en materia de competencia lectora se deduce una falta de conciencia por parte de los estudiantes en el uso de estrategias lectoras (recuperación de información, interpretación y reflexión) que en mi percepción, si adquirieran dicha conciencia y ejercitaran el proceso de manera ordenada les facilitaría su tránsito hacia el desarrollo de un pensamiento más crítico de su entorno.

La comprensión de la hermenéutica literaria, sustentada en la teoría de Gerigk sobre la *diferencia poetológica*, coadyuva al análisis y la interpretación del texto desde su propia constitución, sin necesidad de recurrir a la historiografía que suele alejar a los estudiantes de la lectura y de la experiencia estética.

Es importante que el docente clarifique ante los estudiantes el sentido y la significación en cada uno de los textos leídos, sean literarios, argumentativos o expositivos, y a partir de allí pueda hacer el tránsito necesario a la reflexión crítica de esas lecturas, apoyándose con instrumentos diseñados por él mismo.

Debido a que el conocimiento debe ser regulado, gradual y secuenciado me parece conveniente llevar la propuesta de esta tesis sobre la enseñanza de la literatura –con fines de formación lectora centrada en la hermenéutica literaria y el desarrollo del pensamiento crítico– a los estudiantes universitarios.

En este sentido se puede confirmar la necesidad de una materia en competencia lectora en literatura, que apoye a los estudiantes universitarios a regular sus estrategias lectoras mediante el cruce de obras literarias con textos expositivos, y con el uso de instrumentos didácticos para inferir la información

relevante a partir del sentido y transitar a la significación del texto y el pensamiento crítico.

Con esta manera de leer los textos se ejercita en los estudiantes la formación lectora y el desarrollo del pensamiento crítico. Los estudiantes que realizan una lectura comprendida, razonada y cuestionada tienen mayores probabilidades de ejercer su autonomía intelectual.

ANEXO DE INSTRUMENTOS APLICADOS

Instrumento 01 Cuestionario diagnóstico

INSTRUMENTO 01 CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO			
<i>Instrucciones: Lea con atención las siguientes preguntas y anote en la casilla de la derecha el número que coincida o se acerque más a su respuesta.</i>			
1. Sexo:	1. Femenino	2. Masculino	<input type="text"/>
2. Estado civil:	1. Soltero 2. Casado 3. Viudo	4. Divorciado 5. Unión libre	<input type="text"/>
3. Edad (años cumplidos):			<input type="text"/>
4. Escolaridad de su padre:	1. Primaria 2. Secundaria 3. Preparatoria	4. Licenciatura 5. Posgrado	<input type="text"/>
5. Escolaridad de su madre:	1. Primaria 2. Secundaria 3. Preparatoria	4. Licenciatura 5. Posgrado	<input type="text"/>
6. ¿De qué escuela procede usted?		1. Oficial 2. Particular 3. En línea	<input type="text"/>
<i>Escriba el nombre de la escuela en la línea de abajo.</i>			<input type="text"/>
<hr/>			
7. Su ocupación:	1. Estudiante universitario 2. Estudiante preparatoria		<input type="text"/>
8. Semestre:	1. Primero 2. Segundo 3. Tercero 4. Cuarto 5. Quinto	6. Sexto 7. Séptimo 8. Octavo 9. Noveno 10. Décimo	<input type="text"/>
<i>Si es estudiante universitario conteste la pregunta nueve, de lo contrario pase a la pregunta diez.</i>			
9. Carrera:	1. Humanidades 2. Contaduría y Administración 3. Ciencias de la salud 4. Ciencias Políticas y Sociales 5. Sistemas de la información	6. Ciencias Naturales 7. Bellas Artes 8. Ingeniería 9. Otra	<input type="text"/>

10. ¿Cuál es el promedio de libros que lee en un semestre?	1. Uno 2. Dos 3. Tres 4. Cuatro 5. Cinco	6. Seis 7. Siete 8. Ocho 9. Nueve 10. Más de diez	<input type="checkbox"/>
11. ¿Cuál es el promedio de artículos o ensayos en general que lee en un semestre?	1. Más de cinco 2. Más de diez 3. Más de quince 4. Más de veinte 5. Otro. Cantidad estimada: _____		<input type="checkbox"/>
12. ¿Cuál es el tipo de textos que lee?	1. Narrativos 2. Descriptivos 3. Expositivos 4. Argumentativos 5. Otro ¿de qué tipo? _____		<input type="checkbox"/>

En las siguientes preguntas conteste con letra clara sobre las líneas:

13. ¿Qué entiende por competencia lectora?
- _____
- _____
- _____
-
14. ¿Qué es la hermenéutica?
- _____
- _____
- _____
-
15. ¿Qué entiende por condición humana?
- _____
- _____
- _____
-
16. ¿Qué entiende por reflexión crítica?
- _____
- _____
- _____
-

A continuación encontrará un cuento literario, lea con atención y conteste la pregunta 17 en la casilla de la derecha con la letra que coincida o se acerque más a su respuesta. De la 18 a la 27 son de respuesta libre; conteste en las líneas.

EL CHOLO QUE SE VENGO
Demetrio Aguilera Malta (ecuatoriano)

-Tei amao como naide ¿sabes vos? Por ti mei hecho marinero y hei viajao por otras tierras... Por ti hei estao a punto a ser criminal y hasta hei abandonao a mi pobre vieja: por ti que me habís cngañao y te habís burlao e mí... Pero mei vengao: todo lo que te pasó ya lo sabía yo dende antes. ¡Por eso te dejé ir con ese borracho que hoi te alimenta con golpes a vos y a tus hijos!

La playa se cubría de espuma. Allí el mar azotaba con furor, y las olas enormes caían, como peces multicolores sobre las piedras. Andrea lo escuchaba en silencio.

Si hubiera sido otro... ¡Ah!... Lo hubiera desafiado con machete a Andrés y lo hubiera matado... Pero no. Él no tenía la culpa. La única culpable eras vos que me habías engañado. Y tú eras la única que debía sufrir así como he sufrido yo...

Una ola como "raya" inmensa y transparente cayó a sus pies interrumpiéndole. El mar lanzaba gritos ensordecedores. Para oír a Melquíades ella había tenido que acercarse mucho. Por otra parte el frío...

-¿Te acordás de cómo pasó? Yo, lo mismo que si fuera ayer. Tábamos chicos; nos habíamos criado juntitos. Tenía que ser lo que jué. ¿Te acordás? Nos palabriamos, nos íbamos a casar... De repente me llaman pa trabajar en la balsa de don Guayamabe. Y yo, que quería plata, me juí. Tú hasta lloraste creo. Pasó un mes. Yo andaba por el Guayás, con una madera, contento e regresar pronto... Y entonces me lo dijo el Badulaque: vos te habías largado con Andrés. No se sabía nada de ti. ¿Te acordás?

El frío era más fuerte. La tarde más oscura. El mar empezaba a calmarse. Las olas llegaban a desmayar suavemente en la orilla. A lo lejos asomaba una vela de balandra.

-Sentí pena y coraje. Hubiera querido matarlo a él. Pero después vi que lo mejor era vengarme: yo conocía a Andrés. Sabía que con él sólo te esperaban el palo y la miseria. Así que él sería mejor quien me vengaría... ¿Después? He trabajado mucho, muchísimo. Nuei querido saber más de vos. He visitado muchas ciudades; he conocido muchas mujeres. Sólo hace un mes me fue: ¡anda a ver tu obra!

El sol se ocultaba tras los manglares verdinegros. Sus rayos fantásticos danzaban sobre el cuerpo de la chola dándole colores raros. Las piedras parecían coger vida. El mar se dijera una llanura de flores policromas.

-Tei hallado cambiada ¿sabes vos? Estás fea; estás flaca, andas sucia. Ya no vales para nada. Solo tienes que sufrir viendo cómo te hubiera ido conmigo y cómo estás ahora ¿sabes vos? Y anda vete que ya tu marido ha de estar esperando la merienda, anda vete que sino tendrás hoy una paliza...

La vela de la balandra crecía. Unos alcatraces cruzaban lentamente por el cielo. El mar estaba tranquilo y callado y una sonrisa extraña plegaba los labios del cholo que se vengó.

REACTIVOS DE EVALUACIÓN

17. ¿Cuál es el tema del cuento?

- a) La traición c) El odio
b) La venganza d) El desamor

18. ¿Qué tipo de narrador es?

19. ¿Cuáles son las emociones del personaje?

20. ¿Cuál considera que es la situación social que se refleja en el texto?

21. Elabore un cuadro comparativo donde relacione al personaje con la naturaleza.

22. ¿Cuál es la significación del texto?	<input type="text"/>

23. ¿Qué es un cholo?	<input type="text"/>

24. ¿Cómo considera que se puede abatir la violencia de género en las comunidades indígenas y urbana? Justifique su respuesta.	<input type="text"/>

25. La ira es una emoción propia del ser humano que tiende a la venganza ¿cómo considera que se puede apaciguar la ira en una persona?	<input type="text"/>

26. ¿Cuáles son las disciplinas que se relacionan en el texto? Explique por qué.	<input type="text"/>

27. ¿Cuál es el estilo empleado en el texto?	<input type="text"/>

Instrumento 02 Cuestionario para la recuperación de información

<p>INSTRUMENTO 02 CUESTIONARIO PARA LA RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN</p> <p><i>Instrucciones: con base en el artículo leído conteste las preguntas.</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Argüelles Fernández, Gerardo. (2006). Una aproximación a la imagen de humanidad en <i>Santa María del Circo</i> desde la diferencia poetológica de Horst-Jürguen Gerigk. <i>Revista de Literatura Mexicana Contemporánea</i>, 12(31), X-XXI.</p> </div> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el objetivo del autor con el ejercicio de interpretación desde la <i>diferencia poetológica</i>? 2. ¿Cuál es el método que emplea? 3. ¿Por qué establece su línea narrativa en torno a Natanael y Hércules?
--

4. Según su análisis, ¿cuál es la situación presente en la obra que corresponde a la causa *efficiens*?
5. Cuál es la situación en la obra que permite determinar la *causa finalis*?
6. Según su análisis, ¿cómo explica la recuperación del mito en la obra?
7. ¿Cómo recupera la imagen de humanidad en la obra?

Instrumento 03 Cuestionario para la interpretación y correlación de textos

**INSTRUMENTO 03 CUESTIONARIO PARA LA INTERPRETACIÓN Y CORRELACIÓN
DE TEXTOS**

Instrucciones: con base en el artículo leído conteste las preguntas.

Morín, Edgar. (1999). "Enseñar la condición humana", en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 23-31

1. ¿Por qué se debe enseñar la condición humana en los centros escolares?
2. ¿A qué se refiere el arraigamiento y desarraigamiento humano?
3. ¿Qué significa que el hombre sea biológico y cultural? y ¿cuáles son sus facetas?
4. ¿En qué consiste la relación unidad–diversidad humana?
5. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de que el hombre sea complejo y antagónico?
6. ¿Cuáles de los presupuestos de Morín se cumplen en la obra *Santa María del Circo*?

Instrumento 04 Cuestionario para la integración de textos y elaboración de un ensayo

INSTRUMENTO 04 CUESTIONARIO PARA LA INTEGRACIÓN DE TEXTOS Y ELABORACIÓN DE UN ENSAYO

Instrucciones: con base en las siguientes preguntas elabore un ensayo crítico, considerando las dos obras literarias leídas de *Santa María del Circo* de David Toscana y *La muerte de Artemio Cruz* de Carlos Fuentes.

1. ¿Cómo correlaciona el planteamiento sobre la condición humana en las dos obras leídas?
2. ¿Considera práctico el planteamiento de Gerigk sobre la *diferencia poetológica* para el análisis e interpretación de la obra literaria?
3. ¿Cuál considera que es el planteamiento ideológico en ambas obras literarias?
4. ¿Cuál es su postura sobre la condición humana planteada en cada una de las obras y con respecto a su percepción sobre el mundo en el que vive?

REFERENCIAS

- Aguilera M., D. (1978). El cholo que se vengó. En Mentón, S. (Antología), *El cuento hispanoamericano*, Tomo I, (pp.281-284). México: FCE.
- Ardila J., C. (Noviembre de 2002). Hermenéutica literaria: tres estrategias para la interpretación de textos narrativos. En *XXII Congreso Nacional de Lingüística, Literatura y Semiótica*, Cali, Colombia. Recuperado de https://scholar.google.com.mx/scholar?cluster=3912211785149305635&hl=es&as_sdt=0,5
- Argudín, Y. y Luna M. (1994). Habilidades de lectura a nivel superior. En *Sinéctica*. (5), 1-16. Recuperado de <file:///C:/Users/Equipo/Downloads/531-1069-1-SM.pdf>
- Argüelles F., G. (2017). Sobre los principios ontológicos en la diferencia poetológica de Horst-Jürgen Gerigk. *Acta Universitaria*, 27(2), 3-15. doi: 10.15174/au.2017.1275
- Argüelles F., G. (2015). Concretización como interpretación en la teoría de Gerigk. *En Roman Ingarden. Teoría literaria entre Husserl y Gerigk* (pp. 199-238). Barcelona: Anthropos Editorial – UAQ México.
- Argüelles F., G. (2006). Una aproximación a la imagen de humanidad en *Santa María del Circo* desde la diferencia poetológica de Horst-Jürgen Gerigk. *Revista de Literatura Mexicana Contemporánea*, 12(31), X-XXI.
- Bayer, R. (2002). El siglo XX. En *Historia de la estética*. México: FCE.
- Briceño B., J. R. (2011). Breve paseo tetracientífico (semiótica, hermenéutica, literatura y educación). *Contextos estudios de humanidades y ciencias sociales* (26), 31-44. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/342/334>

- Cerrillo, P. C. y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Revista OCNOS* (1), 19-33. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.02
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida Revista Latinoamericana de lectura*. XXII(1), 6-23.
- Corominas R., E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, (325), 299-321.
- Conde G., N. (2011). Hermenéutica analógica y propuesta educacional. En G. Hernández García. (Comp.), *Hermenéutica analógica, pensamiento clásico y contemporáneo*. 121-131, México: UNAM.
- Cheybar y Kury, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. XXXVI(3-4), 219-259.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro*. 91-103, México: UNESCO.
- Dromundo A., R. (2006). Enfoques teóricos, lengua, literatura y docente. *Revista Decires*. 9(9), 131-145. Recuperado de <http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art9-11.pdf>
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- Fuentes, C. (2015). *La muerte de Artemio Cruz*. México: Alfaguara.
- Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Edissa.

- Galván, L. (2004). Elementos para un plan de educación literaria. *Revista de Literatura*, 66(132), 537-554. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/revliteratura.2004.v66.i132.133>
- Gómez E., G. (2010). Investigación-acción: una metodología del docente para el docente. *Lingüística aplicada*. Universidad Autónoma Metropolitana. (7), 1-13. Recuperado de http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.htm
- González G., M. y Caro Valverde, M. (2009). Didáctica de la literatura. La educación literaria. *Digitum Biblioteca Universitaria*, 1-19. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/7791>
- Gordillo A., A. y Flórez, M. del P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas* (53), 95-107. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.1048>
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.
- Guerra G., J. y Guevara B., Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. UNAM. 18 (2), 277-291. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29228336005.pdf>
- Hernández, A. F. (2006). El significado de la muerte. *Revista Digital Universitaria*. 7(8), 1-7. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.7/num8/art66/int66.htm>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *Planea Resultados Nacionales 2017 Educación Media Superior*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *México en PISA 2015*. México: INEE. Recuperado de

http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/noviembre/PISA_2015-informe.pdf

Jiménez P., E. (2014). Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74. Recuperado de <http://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/17/19>

Johansson K., P. (2000). Escatología y muerte en el mundo náhuatl precolombino. En *Estudios de cultura náhuatl*. 31, 149-183. Recuperado de <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn31/610.pdf>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Muriá V., I. (2000). La concepción religiosa de la muerte: un estudio evolutivo. *Revista Digital Universitaria*. 1(1). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.1/art2/index.html>

Pérez Z., M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*. (Número extraordinario),121-138. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_10.pdf

- Ricoeur, P. (2002) ¿Qué es un texto?, en *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE.
- Rodríguez, E. (2002). Fundamentación filosófica de la lectura de poesía como acto interpretativo. *Enunciación*, 7(1), 79-84.
DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.2466>
- Sánchez V., A. (2003). Sobre la verdad en la literatura y las artes. En *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. (pp. 231-242). México: FCE.
- Szondi, P. (1997). Introducción a la hermenéutica literaria. En: Caparrós Domínguez, José (Comp.), *Hermenéutica* (pp. 59-74). Madrid: Arco/Libros.
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Toscana, D. (2017). *Santa María del Circo*. México: Alfaguara.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Universidad Autónoma de Querétaro (2015). *Plan de Gran Visión-UAQ 2015-2045*. Recuperado de http://www.uaq.mx/planeacion/pide/PGV_UAQ_2015-2045.pdf
- Wellek, R. y Warren, A. (1985). *Teoría literaria*. Madrid: Gredos.