



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**Didáctica de la literatura y transversalidad en docentes y alumnos
de nivel medio superior**

TESIS

Que para obtener el grado de:
Maestro en Educación Superior

PRESENTA:

Lic. José Rogelio Hernández Alanís

DIRECTOR DE TESIS

Dr. José Gabriel Montes Sosa

ASESORAS DE TESIS

Dr. Guadalupe Huerta Morales
Mtra. Susana Ismenne Burgos Vázquez

Puebla, Puebla
Noviembre 2025

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
ANTECEDENTES DEL TEMA	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	12
OBJETIVOS.....	12
<i>Objetivo general.....</i>	<i>12</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>12</i>
JUSTIFICACIÓN	13
ALCANCES Y LIMITACIONES.....	16
ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	16
CAPÍTULO I.....	18
MARCO CONTEXTUAL	18
<i>Aproximaciones normativas de la didáctica de la literatura y la transversalidad, su aplicación en contextos específicos.....</i>	<i>18</i>
1.1.1 UNESCO: SOBRE TRANSVERSALIDAD Y DIDÁCTICA DE LA LITERATURA.....	24
1.1.2 OCDE	27
1.1.3 OEA	28
1.1.4 LA TRANSVERSALIDAD EN EL MUNDO: EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA	30
1.2 TRANSVERSALIDAD Y NUEVA ESCUELA MEXICANA	32
1.3 DIDÁCTICA DE LA LITERATURA: UNA MIRADA EN EL ANÁLISIS NACIONAL	34
CAPÍTULO II.....	38
MARCO TEÓRICO.....	38
<i>Transversalidad y didáctica de la literatura: paradigmas de la enseñanza en el nivel medio superior....</i>	<i>38</i>
2.1 EL CONCEPTO DE TRANSVERSALIDAD EN LA HISTORIA DESDE LA ÓPTICA DE LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN.....	38
2.2 TRANSVERSALIDAD EDUCATIVA Y SU COMPLEJIDAD POLISÉMICA	39
2.3 LA TRANSVERSALIDAD COMO MODELO DIDÁCTICO	42
2.4 TRANSDISCIPLINARIEDAD Y TRANSVERSALIDAD	47
2.5 LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA: UNA CIENCIA IMPLICADA CON LA VIDA DE LAS PALABRAS.....	48
2.6 DIDÁCTICA DE LA LITERATURA COMO DISCIPLINA CRÍTICA Y EMANCIPADORA	53
CAPÍTULO III	56
METODOLOGÍA	56
<i>Las experiencias recopiladas por la fenomenología hermenéutica</i>	<i>56</i>
3.1 UNIDADES TEMÁTICAS.....	57
3.2 MÉTODO MIXTO: RECOLECCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS.....	58
3.2.1 COMPRENSIÓN DE LOS FENÓMENOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LO CUALITATIVO..	59
3.3 LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA EN LA EDUCACIÓN.....	62
3.4 SUJETO: ESTUDIO DE CASO Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA	63
3.5 INSTRUMENTO: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	64
3.6 INSTRUMENTO: LISTADO DE PREGUNTAS PARA LA APLICACIÓN DE LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A DOCENTES DE LITERATURA DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR.....	66
3.7 FENOMENOLOGÍA DE LA DIDÁCTICA DE LITERATURA: INTERVENCIÓN EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR.....	67
3.7.1 MÉTODO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO: DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA ESENCIA DE LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS	69

3.8 APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN ALUMNOS	70
3.8.1 CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.....	73
3.8.2 APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN DOCENTES	74
3.9 PRUEBA PROTOCOLO	78
CAPÍTULO IV	80
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	80
<i>Epokhé o una investigación exhaustiva emprendida con rigor y espíritu crítico</i>	80
4.1 INTERVENCIÓN	81
4.1.1 DATOS DE IDENTIFICACIÓN.....	83
4.1.2 PRETEST.....	84
4.1.3 GRUPO EXPERIMENTAL	85
4.1.4 DOMINIO GENERAL DEL TEMA.....	86
4.1.5 CALIDAD DE RAZONAMIENTO	87
4.1.6 NIVEL DE ABSTRACCIÓN.....	89
4.1.7 CONCIENCIA COGNITIVA.....	90
4.1.8 NIVEL DE MOTIVACIÓN-ANSIEDAD.....	91
4.2 DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN	93
4.3 POSTEST.....	98
4.3.1 DOMINIO GENERAL DEL TEMA.....	99
4.3.2 CALIDAD DE RAZONAMIENTO	100
4.3.3 NIVEL DE ABSTRACCIÓN.....	101
4.3.4 CONCIENCIA COGNITIVA.....	102
4.3.5 NIVEL DE MOTIVACIÓN-ANSIEDAD.....	103
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA EN LAS ENTREVISTAS DIRIGIDA A DOCENTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR.....	104
<i>Temática: transversalidad</i>	104
<i>Temática: didáctica de la literatura</i>	115
CAPÍTULO V:.....	126
5.1 ASPECTOS REFERENCIALES: CONTEXTO DE LA PROPUESTA DE TRANSVERSALIDAD Y DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN DOCENTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR.....	127
5.2 APROXIMACIONES TEÓRICAS: FUNDAMENTOS QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN DOCENTE	128
5.4 PROPUESTA PEDAGÓGICA	133
5.4.1 DESARROLLO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA: DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DEL CURSO	135
CONCLUSIONES.....	143
CONCLUSIONES	145
PREVISIONES Y RECOMENDACIONES.....	148
ALTERNATIVAS DE MEJORA	149
PROPUESTA.....	150
REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA	152
ANEXOS.....	156
ANEXO 1.....	156
OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	156
SECCIÓN DE PREGUNTAS POR UNIDAD TEMÁTICA PARA LAS ENTREVISTAS SEMI ESTRUCTURADAS	159
ANEXO 2.....	162

INSTRUMENTO: PRUEBA PROTOCOLO.....	162
INTERVENCIÓN: DIDÁCTICA DE LA LITERATURA Y TRANSVERSALIDAD.....	162
ANEXO 3.....	169
PLANES CLASE.....	169
ANEXO 4.....	192
PROPUESTA DE CURSO: <i>LA METODOLOGÍA DE LA TRANSVERSALIDAD COMO MODELO DIDÁCTICO APLICABLE EN LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LA LITERATURA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS PROGRESIONES DE PENSAMIENTO LITERARIO</i>.....	192
<i>TÓPICO I. Aspectos críticos de la Gestión</i>.....	192
<i>Tópico II: Soporte conceptual, metodológico y estratégico de la propuesta pedagógica</i>.....	203
<i>TÓPICO III. Propuesta de curso de Práctica docente flexible</i>.....	217
3.1.6 ACUMULAR EL SABER.....	226
3.1.7 DESARROLLA EL SABER HACER.....	227

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensión social de los ejes transversales.	6
Figura 2: Propuestas para transformar la profesión docente.....	26
Figura 3. Programa para promover la educación y el desarrollo humano en las américas	29
Figura 4. Sistema de valores transversales	31
Figura 5. Modelo didáctico para modelos transversales	46
Figura 5. Fases de la entrevista.....	66
Figura 6. La evaluación entendida como un sistema de interrelaciones	79
Figura 7. Infografía del curso.	134

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Enfoques sobre la transversalidad: comparación metodológica	23
Tabla 2. Diferencias clave entre enfoque didáctico y estrategia curricular.	45
Tabla 3. Similitudes entre transversalidad y transdisciplinariedad	48
Tabla 5. Contenidos de la investigación evaluativa: intervención didáctica a manera de taller	71
Tabla 6. Cronograma de actividades.....	73
Tabla 7. Aparato teórico del instrumento de recolección de datos: entrevista.....	75
Tabla 8. Modelos de evaluación escolar para el binomio aprendizaje-evaluación	82
Tabla 9. Estructura y contenido de la escala ESEAC.	82
Sección I - Transversalidad.....	104
Tabla 10. Entrevista - pregunta 1	104
Tabla 11. Entrevista - pregunta 2.....	106
Tabla 12. Entrevista - pregunta 3.....	108
Tabla 13 Entrevista - pregunta 4.....	111
Tabla 13. Entrevista - pregunta 5.....	112
Sección II – Didáctica de la literatura.....	115
Tabla 14. Entrevista - pregunta 1	115
Tabla 15. Entrevista - pregunta 1.....	116
Tabla 16. Entrevista - pregunta 3.....	118
Tabla 16. Entrevista - pregunta 4.....	120
Tabla 17. Entrevista - pregunta 5.....	122
Tabla 18. Delimitación de la propuesta de un curso de 40 horas.....	132

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Género de los sujetos de estudio.....	83
Gráfica 2. Edad de los sujetos de estudio	84
Gráfica 3. Resultado del pretest por rubros	85
Gráfica 4. Dominio general del tema.....	87
Gráfica 5. Calidad de razonamiento	88
Gráfica 6. Nivel de abstracción	89
Gráfica 7. Conciencia cognitiva	91
Gráfica 8. Nivel de motivación – ansiedad.....	92
Gráfica 9. Comparativa de resultados pre y postest.....	98
Gráfica 10. Dominio general del tema – postest.....	99
Gráfica 11. Calidad de razonamiento - postest.....	100
Gráfica 12. Nivel de abstracción – postest	101
Gráfica 13. Conciencia cognitiva – postest.....	103
Gráfica 14. Nivel de motivación – ansiedad – postest.....	104

Agradecimientos

A **Emma y Amélie**, amores que trascienden el tiempo y la realidad, a quienes siempre les regalaré un abismo.

A mis padres, seres de virtud, sabiduría y fortaleza, **Rogelio Hernández Tobías e Irma Yolanda Alanís Ramírez**, quienes me han visto crecer, caer y levantarme.

Agradezco a la **Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación** (Secihti) por el apoyo brindado para hacer posible esta investigación, sin ello no habría sido posible.

A mi director de tesis, el doctor **José Gabriel Montes Sosa**, quien confió en mí y me acompañó en el transcurso de este trabajo, siempre dándome la oportunidad de desarrollar mis ideas, pero con la objetividad y claridad que caracterizan sus opiniones. Agradezco infinitamente que me haya dado la oportunidad de vivir esta maravillosa experiencia de vida y aprendizaje.

A todos los docentes de la maestría de quienes aprendí mucho, pero con especial cariño a los doctores: **José Gabriel Montes Sosa, Jesús Márquez Carrillo, Edgar Gómez Bonilla y María Yanet Gómez Bonilla**.

A mis compañeros de clase, seres con una calidad humana increíble y quienes hicieron de esas tardes de aprendizaje momentos que siempre guardaré en mis recuerdos.

Dedicatoria

I

No siempre entendemos cómo es que los caminos por los que navegamos se van abriendo paso ante las inclemencias de la vida misma. Puebla se ha convertido en mi segundo hogar, aunque nunca olvido que crecí en Monterrey, Nuevo León. Tampoco puedo dejar de lado que, en estos últimos ocho años, he vivido cosas maravillosas y cargado con dilemas que como diría Cortázar: “Son puntos de partida para la exploración, la duda y la búsqueda de una realidad más auténtica o profunda”.

La historia que comparto con **Emma Flores** comenzó en el norte, bajo el sol grosero de una ciudad enajenada por el fútbol, la carne asada y poco más, aunque hermosa. Hoy, a una distancia de doce años, con una hija a cuestas, **Amélie**, y en una ciudad enclavada al centro del país, no tengo sino palabras de agradecimiento porque, de no haber sido por ellas, no habría tenido el coraje de tomar el camino por el cual he decidido transitar y darle sentido a mi vida.

Siempre hay dudas y estas se manifiestan cuando mayor debilidad hay en el alma, y esto no es de extrañarse, es, quizá, una suerte de destino, pero que indudablemente nos obliga a tomar decisiones.

II

Llevo el orgullo de mis apellidos y los recuerdos de una infancia maravillosa, llena de experiencias que me es imposible olvidar porque forman parte de lo que soy. Mi padre me recordó que Alfonso Reyes dice en su poema sol de Monterrey: Todo el cielo era de añil; / toda la casa, de oro. / ¡Cuánto sol se me metía / por los ojos! / Mar adentro de la frente, / a donde quiera que voy, / aunque haya nubes cerradas, / ¡oh cuánto me pesa el sol! / ¡Oh cuánto me duele, adentro, / esa cisterna de sol / que viaja conmigo!

En este paso de andariego **mis padres** han sido testigos de lo que la vida me ha deparado y, aunque a la distancia muchas veces las cosas parecen ser menos claras de lo que realmente son, siempre tengo la convicción de que todo estarán bien y ellos lo saben.

Resumen

El objetivo de este trabajo de investigación es conocer cómo beneficia la transversalidad, aplicada como modelo didáctico, a la didáctica de los docentes de literatura y de qué manera impacta en el aprendizaje de los estudiantes. Para cumplir con este fin se hizo un análisis puntual de los conceptos y se puso en práctica para determinar su efectividad en la enseñanza de la literatura.

Para ello se utilizaron dos instrumentos, por un lado, se realizaron 15 entrevistas semi estructuradas a docentes que imparten la materia de literatura, de quienes se rescató tanto su conocimiento de los conceptos transversalidad y didáctica de la literatura, así como de sus experiencias, mismas que enriquecieron el trabajo de investigación para comprender de mejor manera cómo aplican en la realidad del docente. En otro sentido, se llevó a cabo una intervención con estudiantes de quinto semestre de bachillerato durante seis sesiones, así mismo, se les aplicó un pre y postest.

A través de las entrevistas se pudo conocer que, en lo general, los docentes comprenden el concepto de transversalidad como una estrategia curricular, esto principalmente por la Nueva Escuela Mexicana, pero pocos conocían que también se trata de un modelo didáctico aplicable en la enseñanza. Asimismo, en el caso del concepto de didáctica de la literatura, éstos tuvieron una idea muy general, en donde, en la mayoría de los casos, únicamente se referían a ello como un método de enseñanza.

La aplicación del pre y postest, así como la dinámica de intervención, arrojaron que los alumnos tienen deficiencias vinculadas con la materia de literatura, en donde su nivel de comprensión, análisis y profundización de un texto literario es deficiente. A partir del trabajo de intervención se pudo elevar su interés por una dinámica de trabajo distinta, en donde se priorizó la articulación de contenidos seleccionados, competencias y valores permitiendo una resignificación de la experiencia literaria. Para ello se estimuló a los estudiantes dándole un sentido vivencial al texto literario y relacionándolo con el mundo, así como su vida cotidiana para establecer juicios, reflexiones no academicistas con la finalidad de obtener un conocimiento relevante, perdurable y significativo.

Abstract

The objective of this research is to understand how transversality, as a teaching model, benefits literature teachers' teaching and how it impacts student learning. To achieve this goal, a detailed analysis of the concepts was conducted and implemented to determine their effectiveness in teaching literature.

The mixed-method research was conducted with a sample of 28 fifth-semester high school literature students, as well as with a selection of 15 literature teachers from different educational systems: Secretaría de Educación Pública and Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Two instruments were used: 15 semi-structured interviews were conducted with literature teachers. Their knowledge of the concepts of transversality and literature teaching, as well as their experiences, were gathered from the interviews, which enriched the research to better understand how they apply to teaching. In another context, a six-session intervention was conducted with fifth-semester high school students, who also administered a pre- and post-test.

Through the interviews, it was revealed that teachers generally understand the concept of transversality as a curricular strategy, primarily due to the New Mexican School approach, but few were aware that it is also a didactic model applicable in teaching. Likewise, in the case of the concept of literature didactics, teachers had a very general understanding, most often referring to it only as a teaching method.

The application of the pre- and post-tests, as well as the intervention dynamics, revealed that students have deficiencies related to the subject of literature, with a poor level of comprehension, analysis, and in-depth understanding of a literary text. The intervention work was able to increase their interest in a different work dynamic, which prioritized the articulation of selected content, competencies, and values, allowing for a redefinition of the literary experience. To this end, students were encouraged to give the literary text an experiential meaning and relate it to the world, as well as their daily lives, to make judgments and non-academic reflections with the goal of gaining relevant, lasting, and meaningful knowledge

INTRODUCCIÓN

Hablar sobre transversalidad y didáctica de la literatura en la educación media superior en México es explorar un terreno fértil, y es que si bien existen investigaciones relevantes dentro del campo se requiere profundizar en ello para encontrar nuevos caminos que beneficien tanto a docentes en su práctica como a alumnos en su dinámica de aprendizaje con la materia de literatura. Por un lado, el concepto de transversalidad ha sido muy tratado en tiempos recientes debido al modelo educativo denominado como Nueva Escuela Mexicana (NEM), en donde éste se entiende como una estrategia curricular ¹que busca contribuir a la formación integral de los estudiantes; sin embargo, para el presente trabajo de investigación, el concepto será abordado como un modelo didáctico² que puede ser la base de los diversos enfoques didácticos³ que existen para la enseñanza de la literatura. A través de un análisis de los conceptos mencionados se hará una reflexión en torno a la práctica docente de la literatura enfocada en lo transversal.

Asimismo, este estudio también tiene la finalidad de reflexionar en torno a la didáctica de la literatura en el nivel medio superior, entendiendo los múltiples retos que existen para los docentes en esta asignatura no solo por la dinámica de enseñanza-aprendizaje propia de la materia, sino porque, además, el discurso para sustentar y convencer sobre la importancia de la literatura en el currículum se ha hecho poco atractivo, por ello es necesario establecer nuevas rutas que beneficien la labor del docente.

En otro sentido, la investigación propone un análisis cualitativo para realizar una interpretación sobre la didáctica de la literatura concebida bajo la dinámica de un enfoque

¹ La estrategia curricular (puede definirse con otras acepciones como: eje transversal, tema transversal) se entiende como “una línea o eje curricular en determinada carrera, constituyendo un abordaje pedagógico del proceso docente que se realiza con el propósito de lograr objetivos generales relacionados con determinados conocimientos, habilidades y modos de actuación profesional que son clave en su formación”. Figueredo, S., Fernández, J., Miralles, E., Et All. *Las estrategias curriculares en la Educación Superior: su proyección en la Educación Médica Superior de pregrado y posgrado*. Educación Médica Superior. 2009; 23(3): 96-104

² Para Gimeno Sacristán el modelo didáctico es *un recurso para el desarrollo técnico de la enseñanza, para la fundamentación científica de la misma, evitando que permanezca siendo una forma de hacer empírica y personal al margen de toda formalización científica*. (1981, p. 96)

³ Para Feldman, Gori y Diuk, el concepto de enfoque didáctico “alude a configuraciones que modelan un ordenamiento particular del conocimiento a enseñar, una pauta de actividad y un sistema específico de comunicación e interacciones en el aula”. Feldman, D., Gori, A., Diuk, B. (2021). *La relación entre los enfoques didácticos y la condición social de los estudiantes. Un problema clave en el debate educativo actual*. Itinerarios educativos, 2021, 1(14), enero-junio

transversal que se establecerá en dos vías: la primera, mediante una intervención que arroje luz desde la práctica en un contexto determinado bajo ciertos parámetros; por otro lado, se realizarán una serie de entrevistas semiestructuradas a docentes de nivel medio superior que impartan la materia de literatura para conocer sus conocimientos sobre estos conceptos así como la aplicación en su práctica didáctica y si en algún momento han considerado emplear la transversalidad como un modelo didáctico que potencialice su labor docente.

En este sentido, existen diversos retos que un docente de literatura tiene que saber afrontar, tanto en lo didáctico como en el discurso que establece con sus alumnos; no es fácil impartir una materia tan compleja que, además, frente a otras asignaturas tiene una franca desventaja y es que, ante un modelo social neoliberal, es muy difícil encontrar discursos que puedan persuadir a los alumnos de la importancia que tiene la literatura en su formación. Es decir que el modelo, que se ha creado durante décadas desde las esferas del poder en torno a la educación, ha concebido la educación como una vía para obtener recursos y si bien tiene algo de cierto, los otros factores, el desarrollo intelectual y humano, han sido despreciados, dejándoles poco espacio en la formación del estudiante. Es por ello por lo que la materia de literatura se vuelve vulnerable ante las desventajas de las situaciones anteriormente mencionadas, y son los docentes quienes deben de revalorizarla, esta necesidad lleva a la necesidad constante de reflexionar sobre la didáctica, enfoque y modelo didáctico que el docente de literatura utiliza desde su visión y las necesidades de su contexto. Sin embargo, es importante señalar que existe un problema recurrente, y es que pocas veces el docente de literatura tiene presente la importancia de establecer un modelo didáctico que potencialice el enfoque y la didáctica que emplea, y aunque se podría decir que en determinados momentos de la práctica docente la transversalidad puede hacerse presente, de manera consciente o no, es importante conocer los beneficios que el modelo transversal podría aportar en la didáctica de la literatura.

Las implicaciones de la investigación son multifactoriales, los hallazgos que se generen a partir del análisis de la información pueden arrojar nuevas interpretaciones para conocer los límites de la transversalidad como modelo aplicable en la didáctica de la literatura y en el enfoque que el docente elija para enseñar literatura, y así aportar otra interpretación de cómo impartir la asignatura de literatura desde lo transversal. Asimismo, es preciso determinar que este estudio podrá construir un discurso que lleve a la reflexión y nuevas apreciaciones a nivel conceptual y práctico, contemplando las implicaciones positivas que podrá lograr en torno a la discusión de la didáctica de la literatura.

Por otro lado, el contexto del docente de literatura es sumamente complejo, elaborar un discurso que le permita aportar de manera enriquecedora a los alumnos se ha vuelto muy difícil por diversas cuestiones, entre ellas, el poco interés de lo literario por parte de los alumnos, el pobre conocimiento que tienen éstos sobre la literatura universal, entre otros. De esta manera, la transversalidad como modelo tiene un gran campo de oportunidad en la aplicación de las herramientas que un docente pone a disposición de sus alumnos para abordar la literatura, independientemente del enfoque o las estrategias didácticas empleadas.

En este sentido, emocionar y atrapar a los alumnos por la literatura se ha vuelto una tarea sumamente compleja, principalmente el docente se enfrenta a jóvenes que tienen problemas con la lectura, la comprensión de textos, procesos cognitivos de lenguaje no sólidos y un conocimiento básico o nulo de la literatura. Esto obliga al docente a crear nuevas maneras para que haya un diálogo favorable entre el texto literario y el alumno, pero no sólo eso, es decir, el docente enfrenta el reto de ser el mediador entre la literatura y el alumno.

Además, el docente tiene otras limitantes, como por ejemplo la selección de los textos que utiliza, entendiendo que el curso no es lo suficientemente largo para leer los clásicos y porque el alumno no tiene la habilidad para lograrlo. En este sentido, existe la obligación tácita de elegir los mejores materiales que también aporten a los contextos de los alumnos.

Estos dilemas, entorno a los retos del docente de literatura no son novedad, Martha Elena Munguía Zatarain (2015) en su texto “Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro”, indica que:

40 % de los mexicanos no leyó ningún libro en el transcurso del año 2021. El porcentaje es muy alto, quién lo duda. De tal suerte que ahora sí podemos afirmar de manera fundamentada que en México no se lee y la herida podría ahondarse más profundamente si indagáramos qué es lo que leyó aquel 10 % que reporta haber leído tres libros. Afirmo categórica que no nos causa sorpresa esta estadística porque nos estamos acostumbrando a pasos vertiginosos a las malas noticias y más en materia educativa; ya nada parece provocarnos asombro, es como si estas estadísticas fueran solo unos datos más que se acumulan en la historia de nuestro proceso de declive. (Munguía, 2015, pág., 68)

Entendiendo el panorama tan desolador, el docente de literatura no debe de claudicar en la lucha para que una actividad tan necesaria dentro de la formación del humanismo crítico pueda ser llevada a cabo con los mejores resultados posibles, así pues, no se debe de olvidar

que la literatura es uno de los medios más valiosos para que esto se pueda dar tomando en cuenta que el lector no nace, sino se hace.

Para el docente no queda otro camino que el de recuperar métodos combinados con estrategias y modelos que posibiliten un mayor grado de interés de los alumnos por la literatura, y, en este sentido, la transversalidad es una vía que permite una perspectiva distinta del abordaje y tratamiento del texto literario para así llegar a los alumnos de manera distinta a lo que es habitual: un abordaje más bien historiográfico de textos que desconocen.

La transversalidad, como modelo didáctico, ayuda a integrar conocimientos de distintas áreas de estudio que simplifica la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, ahí la novedad para el docente, ya que puede aplicarlo en su campo pedagógico como una estrategia novedosa que aporta al cambio de rumbo en la didáctica del docente. Complementar distintos contenidos que aportan y enriquecen los conocimientos adquiridos en el ámbito de ésta es uno de los objetivos principales, así como destacar que la práctica docente a través de la transversalidad implica volver a plantear la educación en valores y promover una reflexión sobre el interés social y educativo que esto implica, puesto que es indispensable que en todo proceso educativo prevalezca un enfoque orientado hacia su practicidad en la vida social.

En relación con lo anterior, la transversalidad presenta la posibilidad de repensar los métodos de enseñanza, más allá de entender éste como un proceso a través del cual se relacionan conocimientos, sino como un proceso a través del cual el estudiante logre establecer una sinergia personal con el conocimiento a partir de su experiencia y la aplicación de sus conocimientos.

Así mismo, replantear los fundamentos didácticos, supone una ruptura del paradigma docente, esbozado por la Ilustración, el cual se limita únicamente a transmitir el conocimiento fundamental para que las necesidades sociales sean cubiertas y así insertar a los estudiantes en distintos campos laborales.

Actualmente en México se ha apostado por una nueva visión de la educación denominada como Nueva Escuela Mexicana, la cual, dentro de sus múltiples novedades, está la de incorporar la transversalidad en la didáctica del docente, así lo indica la Secretaría General, Dirección de Planeación Académica y Subdirección de Planeación Curricular de la SEP (2020), en el texto "*Transversalidad en el colegio de bachilleres*" en el que menciona:

La transversalidad es una estrategia de diseño curricular que se utiliza para lograr una formación integral y pertinente del estudiante, la cual considera los contenidos científicos, culturales, éticos y estéticos; relevantes, valiosos y necesarios para la vida

y la convivencia, así como los que potencian las habilidades intelectuales y humanas que configuran al ciudadano que la sociedad requiere. Su incorporación favorece la práctica docente e impulsa el trabajo colegiado docente de manera sistemática. (SEP, 2020, pág. 2)

La realidad académica supone un viraje en el método y en el objetivo que se pretende alcanzar, analizar el contexto y equilibrar la teoría con la práctica. No hay duda de que la literatura es necesaria en la formación de los estudiantes y que la práctica didáctica de ésta debe de reconsiderarse, se debe de adaptar a los diferentes contextos y el docente debe de tener la sensibilidad de reconocer estas consideraciones que lo lleven a determinar la mejor forma para abordar a los alumnos y llevarlos a través del complejo mundo literario y a pesar de esto no hay garantías de que ello nos lleve a obtener los resultados esperados, pero, a pesar de ello, lo que se debe de entender es que esto no es una tarea individual, sino colectiva, en el que este problema se tiene que pensar precedido por las reflexiones a partir de los errores que se han cometido a lo largo de la didáctica de la literatura en el nivel medio superior en México.

Antecedentes del tema

El concepto de transversalidad tiene una característica polisémica ya que puede entenderse como una estrategia curricular o modelo didáctico. Han sido muchos los autores que desde finales del siglo pasado han estudiado este concepto, entendiendo que a lo largo del tiempo se ha ido desarrollando a partir de diversas miradas y, sobre todo, desde proyectos educativos en diversas latitudes del mundo.

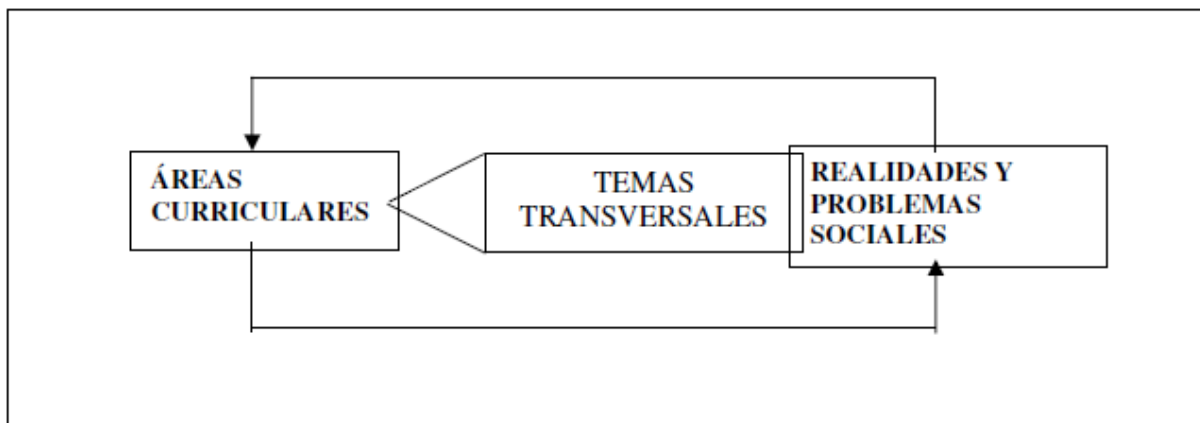
En este contexto, entender lo transversal implica conocer sus orígenes filosóficos y epistémicos de manera que ha profundizado en diversas áreas de conocimiento, consolidándose como una herramienta que promete profundizar en los procesos de aprendizaje. De esta manera, el significado del concepto de transversalidad es sumamente amplio, como indica Alejandra Moreno Montero (2010) en su trabajo de tesis “Transversalidad: una nueva propuesta educativa”, indica que “la transversalidad es un término que establece la similitud entre conceptos de interdisciplinariedad o *cross-curriculum* que es una adaptación de una denominación inglesa que hace referencia a un conjuntos de contenidos que resultan de gran relevancia social y de considerable contenido actitudinal”.

Asimismo, Moreno Montero, citando a Marta Villaseñor García, menciona que “la transversalidad se ha concebido como un enfoque educativo que responde a problemáticas

relevantes interrelacionadas que han constituido el núcleo de la preocupación tradicional de los movimientos sociales y que han sido recogidos por colectivos de renovación pedagógica para su definición”

El siguiente esquema representa, desde la perspectiva de Fernando González Lucini (1994), cómo la transversalidad impregna toda la práctica educativa, así como su presencia en todas las áreas curriculares:

Figura 1. Dimensión social de los ejes transversales.



Fuente: González Lucini. (1994).

También, la transversalidad se entiende como la transmisión del conocimiento, factor que siempre presupone un reto mayúsculo, ya que las y los alumnos tienen distintas formas para poder llegar a él. Es por ello por lo que a lo largo del tiempo se han elaborado diferentes estrategias didácticas y pedagógicas que ayuden a las y los docentes a encontrar mejores rutas que ayuden a esta labor. De manera muy reciente, se ha propuesto la transversalidad como un camino que posibilita aprendizajes significativos a través de distintos enfoques como lo es lo social, el contexto, lo emocional y lo curricular. En el texto “La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación” de Sandra Zulay Jauregui Mora (2018) se indica que “la transversalidad es entendida como un enfoque pedagógico que toma todos elementos comprendidos en el currículo para articularlos y buscar el aprendizaje de contenidos significativos y la aprehensión de valores humanos para la formación integral del individuo”. (Jauregui, 2018, 73)

En el análisis de los beneficios que tiene la transversalidad en la materia de literatura, el académico Joan Mallart Navarra (2020), de la Universidad de Barcelona, en su texto *Cross curricular learning from the area of language and literature* indica que “si aprender es una actitud vital, aprender lenguas lo es más todavía. Para pedagogos que ponen sus objetivos en

la transformación, Milani o Freire, el lenguaje posee un elevado poder de liberación personal”, (Mallart, 23). Así pues, el desarrollo del alumno a través del lenguaje y específicamente de la literatura es un espacio que brinda la oportunidad para que las y los alumnos generen un pensamiento crítico y reflexivo, muy necesario para su desarrollo en otras áreas de aprendizaje.

En ese sentido, Mallart menciona que:

Poner la enseñanza de la lengua, con su cultura y especialmente su literatura, en el núcleo del currículum significa darle su función fundamental interpretativa y crítica de nosotros mismos y del mundo, junto a la función creativa, expresiva del pensamiento. La apertura y la implicación en el mundo que nos rodea, para que nada humano nos resulte extraño, como querían Terencio y los clásicos, a través de la revalorización de estas funciones comunicativas esenciales nos puede devolver el Humanismo más necesario que nunca en este momento. (Mallart, 2020, 24).

En ese sentido, la literatura es una herramienta de aprendizaje que proporciona nuevos horizontes humanistas, es por ello por lo que el docente debe de proveer la información necesaria para que las y los alumnos entiendan lo importante y trascendental en su formación académica. Por ello, reflexionar sobre los beneficios de la transversalidad ayuda al discurso frente los jóvenes y en la aplicación de la metodología del docente permitiendo que el contexto escolar comprenda que se puede llegar al conocimiento también a través de la literatura y que todo proceso cognitivo empieza por el lenguaje.

Sobre ello, Mallart también indica que:

No es difícil aplicar estas importantes ventajas a una transversalidad a partir de contenidos culturales de lengua y literatura. De hecho, la lengua no aparece en casi ninguna relación de temas transversales, pero atendiendo a la conceptualización que presentamos, no parece que haya inconveniente en considerar un amplio conjunto de contenidos relacionados con la comunicación en los que la lengua tendría un papel preponderante, aunque no único. No se propone un nuevo tema transversal, sino algo mucho más ambicioso: que la lengua y la literatura se conviertan en un eje que pueda aglutinar a la mayoría de los temas, puesto que en todos ellos va a ser necesaria su contribución. A la vez, trabajando contenidos de otras áreas, se profundiza en aspectos comunicativos, lingüísticos o literarios”, (Mallart, 2020, 26)

Por otro lado, y abordando el concepto de didáctica de la literatura, existe una tradición en la enseñanza que no necesariamente ha sido la de abordar contenidos de la materia, sino utilizarla, en muchos casos, como espacio para el desarrollo de una competencia comunicativa. Así lo menciona María Teresa Caro Valverde (1990), doctora en Filología Hispánica y en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia, en su texto “Didáctica de la literatura. La educación literaria”, pues explica que:

“La Didáctica de la Literatura es una ciencia social de composición interdisciplinar que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria (...) Lo importante no es “enseñar contenidos” sobre la literatura sino “aprender competencia comunicativa” con la literatura. No es una ciencia aplicada sino una ciencia implicada con la vida de las palabras”. (Caro, 1990, pág. 2)

La cuestión mencionada con antelación demuestra que la materia implica un reto importante a través del cual las y los docentes que imparten la materia de literatura comprendan que ésta proporciona horizontes muy amplios, mismos que además se pueden expandir para desarrollar prácticas docente que impacten de manera más significativa, es por ello que la transversalidad, poniendo como eje a la materia de literatura, sería un acierto para desarrollar conocimiento alternos y que se deriven de la enseñanza de la literatura.

En este sentido, se establece un vínculo entre la didáctica de la literatura y la transversalidad, ya que no sólo se trata de integrar saberes que ayudan al desarrollo social y emocional de las y los estudiantes, sino que la aplicación de este modelo didáctico brinda la posibilidad de “despertar el cultivo de la imaginación de los adolescentes en sus actos comprensivos y expresivos de intención literaria. Así entendida, la literatura es lengua intensa, y su cultivo dinamiza la combinación de todas las competencias comunicativas con todas las competencias generales, incluida la competencia del “saber ser”, pues pone en práctica el conocimiento solidario de la existencia (la conciencia ética de los temas transversales que posibilitan la convivencia entre culturas) “. (Caro, 1990, pág. 6)

A través de estas prácticas, el docente debe de propiciar en las y los estudiante una actitud dinámica y lúdica, algo que también se propone desde la práctica de la transversalidad, puesto que ello dejaría más claro el porqué de la utilización de dicho método, dejando claro que, por ejemplo, “las obras literarias son el resultado de condicionamientos históricos, sociales y culturales determinados, y su estudio suscita actitudes críticas útiles para el mundo de los

estudiantes; de modo que mediante la lectura y escritura de textos literarios nuestros alumnos se van formando, cargándose de motivos y verdades estimulantes para la vida”, (Caro, 1990, pág. 6)

En este punto, cabe destacar que cuando se habla de transversalidad no se debe de entender esta como interdisciplinariedad, aunque tienen una relación profunda, puesto que mientras la primera se entiende como el proceso del cómo se abordan contenidos conceptuales no solo en la adquisición del conocimiento, sino también en el desarrollo del pensamiento la acción, la segunda propone una relación donde todas las materias tienen una posición igual pero que se basa en la cooperación. En este sentido, es por ello que la transversalidad vista desde la materia de literatura debe de atravesar de manera diacrónica y sincrónica en donde se compenetrán distintas áreas de estudio, en diferentes niveles, en el área de literatura. Es decir, se encamina hacia la educación de la literatura en proceso que proporciona una visión holística.

Pero la transversalidad, en la práctica docente, también propicia un cambio en el currículo, entendiendo éste como como una forma a través de la cual se organizan diversas prácticas educativas, es por ello por lo que Rogelio Díaz Barriga (2003), doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en su texto “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas, indica que:

La existencia de una amplia literatura; la atención a diversos objetos de estudio en el ámbito escolar: la selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas; la realidad áulica; las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se generan; las distancias entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella”. (Díaz, 2003, pág. 4)

El currículo y los contenidos se deben obtener del análisis y reflexión sobre las características del contexto por esta razón es que la transversalidad aborda diferentes aristas en el análisis y la praxis, se plantea desde una perspectiva contextual, actitudinal y social. Los cambios que ha sufrido el país suponen un viraje en la formación de las y los estudiantes y es que la educación está sujeta a los cambios, crisis sociales, políticas, económicas y culturales, circunstancias que fuerzan a que la sociedad misma exija currículos más exigentes. Es por ello que la transversalidad propone conectar de forma coherente y significativa los distintos conocimientos.

Según Fernando González Lucini, citado en el texto “Educación en valores: los contenidos transversales”, de Fernández Batanero (2005), indica que: “Los temas transversales son, en el fondo, una propuesta curricular concreta, que pretende responder al desafío de un plan de acción educativo que hoy la sociedad nos está demandando y que ha de traducirse en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos”, (Batanero, 2005, pág.11)

Finalmente, la transversalidad y la didáctica de la literatura han sido conceptos ampliamente reflexionados, es por ello que autores de diversas latitudes abonan al análisis de éstos, lo que permite encontrar información pertinente para el desarrollo de este trabajo de investigación.

Planteamiento del problema

Los maestros deben de tomar en cuenta que la práctica docente es compleja y, entre más se entiendan sus componentes, es mayor la probabilidad de realizar un trabajo que rinda los frutos esperados. En este sentido, se plantea que la transversalidad como modelo didáctico aplicado en la didáctica de la literatura beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje estimulando un pensamiento complejo y el análisis de los textos de manera más profunda, tomando en cuenta que la selección de los contenidos y los textos son fundamental para el éxito.

Por otro lado, en los últimos años poco se ha trabajado en relación con la didáctica de la literatura en el nivel medio superior y se dan por hecho muchas cosas, como, por ejemplo: el tipo de contenido, la didáctica para enseñar literatura, las estrategias, el enfoque, etcétera. Es por ello que, la enseñanza de la literatura en contextos educativos enfrenta diversos desafíos, entre ellos la falta de articulación con otras áreas del conocimiento y la necesidad de estrategias didácticas innovadoras que fomenten una lectura crítica y significativa que les brinde a los estudiantes a vincularse con el texto literario desde su propio contexto, por eso es necesario destacar que uno de los sesgos más importantes en la didáctica de la literatura radica en normativizarla y querer enseñar a los estudiantes lo literario desde su formalidad.

Ana María Margallo y Felipe Munita en su texto *La didáctica de la literatura: Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante*, indican que: "La didáctica de la literatura, como tantas otras disciplinas de las ciencias sociales que se han constituido como ámbito disciplinar durante los últimos 50 años, se encuentra en esa fase inicial en la que todavía debe defender su legitimidad", es por ello, que el trabajo

crítico y reflexivo en torno a la didáctica de la literatura todavía tiene mucho camino recorrer, generando así nuevas interpretaciones de su aplicación en el aula. Asimismo, Lucía Hernández y Margarita Alegría en el texto *La educación literaria, un proceso complejo* aportan al respecto que: "(la didáctica de la literatura) tiene que ver con lo compleja que resulta una educación literaria eficiente que considere los nuevos enfoques tanto del ámbito de la teoría como del de la didáctica respectivas."

Por otro lado, tradicionalmente, la literatura ha sido abordada de manera fragmentada, priorizando enfoques historicistas o estructurales que, si bien tienen un valor, en la práctica cotidiana del docente, no siempre logran conectar con la realidad del estudiante ni con otras disciplinas. Es por esto por lo que se puede ver en la transversalidad, como un modelo didáctico, una alternativa que pueda abonar una mejor didáctica del docente de literatura para obtener los resultados esperados.

En este contexto, la transversalidad, como modelo didáctico y no estrategia curricular, en la enseñanza de la literatura, se presenta como una opción para superar la segmentación del conocimiento, permitiendo la integración de lo transversal en un sentido didáctico, esto quiere decir que se sustente en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes a partir de sus experiencias, reflexiones y emociones vinculado al texto literario.

La literatura, al ser una manifestación cultural y un medio de expresión humana, ofrece un espacio idóneo para el análisis de problemas sociales, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de valores ciudadanos. Sin embargo, en muchos currículos educativos, esta dimensión transversal sigue siendo subestimada, entendida solamente como un factor que determina el currículo y obliga a hacer vínculos no siempre relevantes o significativos entre materias, lo que limita el potencial de la literatura en el nivel medio superior.

Además, el gremio docente que imparte la materia literatura tiene la obligación de actualizarse para responder a las necesidades de su propia labor, así como del alumnado y a las transformaciones en las formas de acceso y consumo de los textos literarios. En la era digital, los estudiantes interactúan con narrativas en diversos formatos (hipertextos, literatura digital, *fanfiction*, anime, etc.), lo que exige nuevas estrategias metodológicas y enfoques didácticos que integren estos formatos sin perder el rigor analítico, pero sin llegar a la formalidad de la literatura como campo de estudio, ya que provoca el no disfrute del texto literario. No obstante, en muchos casos, las prácticas docentes siguen ancladas en modelos tradicionales, historicista y constructivista, que no explotan al máximo las posibilidades didácticas de la literatura.

Ante este panorama, surge la necesidad de repensar la enseñanza de la literatura desde una perspectiva transversal aplicándola como modelo didáctico, en cualquiera de los enfoques

que hay para enseñar literatura, que como resultado propicie una didáctica innovadora. Por ello, hay preguntas que saltan a la vista a partir de estos problemas: ¿De qué manera se pueden diseñar estrategias de enseñanza que incorporen la transversalidad como modelo didáctico del aprendizaje literario? ¿Cómo pueden los docentes fomentar una didáctica de la literatura que dialogue con los intereses y realidades de los estudiantes? ¿Cómo seleccionar los contenidos que impacten en los estudiantes? Responder a estas preguntas es fundamental para transformar la enseñanza de la literatura en una experiencia que aporte aprendizajes significativos y que, al mismo tiempo, resulte enriquecedora para el alumnado.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo influye la transversalidad como modelo didáctico en la práctica del docente de literatura en alumnos de nivel medio superior?
2. ¿Qué beneficios hay en la aplicación de la transversalidad como modelo didáctico en la didáctica de la literatura de docentes en el nivel medio superior?

Objetivos

Objetivo general

- 1) Examinar los alcances de la transversalidad como modelo didáctico en la didáctica de la literatura en alumnos y docentes del nivel medio superior

Objetivos específicos

- 1) Explorar la relación entre la transversalidad y la didáctica de la literatura en el nivel medio superior.
- 2) Analizar los resultados de la aplicación de la transversalidad como modelo didáctico
- 3) Explicar si la transversalidad como modelo didáctico puede lograr un aprendizaje significado en el alumno de nivel medio superior.

- 4) Desarrollar una propuesta de capacitación docente para la didáctica de la literatura con base en la transversalidad.

Justificación

La materia de literatura en bachillerato representa un reto para los alumnos y docentes que la imparten puesto que desde la academia no se han logrado establecer discursos que sean convincentes para los estudiantes en torno a su importancia dentro del currículo y que, a su vez, les ayude a reflexionar sobre la importancia del pensamiento literario en su formación intelectual. Es por ello que para el docente resulta muy complejo responder a las preguntas, que, a manera de lugares comunes, los alumnos realizan: ¿Por qué y para qué estudiar literatura en el bachillerato?

Además, la enseñanza de la literatura enfrenta el reto de trascender los *enfoques tradicionales* que limitan su aprendizaje a la memorización de datos históricos o al análisis formalista de los textos. Para lograr una educación literaria significativa, es necesario incorporar estrategias didácticas innovadoras que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la conexión del texto literario con el contexto del alumno, justamente, hablando de la transversalidad en términos de experiencia lectora: ¿Cómo vincular al estudiante y a la literatura desde su realidad?

En este sentido, la transversalidad entendida como un modelo didáctico en la enseñanza de la literatura se presenta como un factor clave para articular el aprendizaje literario con las experiencias y la realidad del estudiante y partir de la idea de que, en este sentido, la literatura en bachillerato no debe enseñarse desde su formalidad porque más allá de beneficio resulta un contraproducente al no generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Elia Acacia Paredes Chavarría (1995) en su texto “La enseñanza aprendizaje de la literatura en el bachillerato”, menciona que:

“La enseñanza de la literatura se nutre de dos tendencias: o se enseña historiografía de la literatura ejemplificada con una serie de fragmentos que fuera de contexto suenan extraños, o la menos frecuente, la de la atención exclusiva en un análisis formalista (constructivista) que no logra arribar a la síntesis y la interpretación, todo ello acompañado de la carencia de perspectivas holísticas auxiliares para una comprensión global del fenómeno literario, el cual se separa así de útiles componentes histórico-contextuales”. (Paredes, 1995, pág. 3)

Sin embargo, las implicaciones de este problema radican también en el hecho de que no cumplan los objetivos esperados en la formación y adquisición de los conocimientos de manera significativa; si bien la literatura poco podría hacer para vincularse con las ciencias duras, sí podría ser un factor determinante para crear conciencia intelectual en las áreas de humanidades y sociales y, como es natural, con el lenguaje.

Para lograr los alcances esperados y obtener mejores resultados en la formación humanística de los alumnos es indispensable encontrar nuevas rutas que ayuden a los docentes a conducir a los alumnos hacia una conciencia crítica y reflexiva, y aunque se podría decir que sería de nuestra parte un objetivo inalcanzable, esto depende de la formación y la asimilación de los alumnos, es por ello por lo que:

“Si el propósito importante de los programas de literatura es el de contribuir a la formación integral del alumno y auxiliarle en la configuración de su visión del mundo, y otro, el de desarrollar el hábito de la buena lectura, ni la mera descripción historiográfica ni la minuciosa tarea de desarticular la obra sin concretar una interpretación pueden per se lograr otra cosa que matar el gusto literario cuando se llevan a exceso”. (Paredes, 1995, pág. 3)

Por ello, el objetivo es que el estudiante logre desarrollar una comprensión profunda de los textos a partir de su vínculo con ellos y el disfrute de la lectura con la finalidad de fortalecer habilidades como la interpretación, la argumentación y la empatía. Sin embargo, a pesar de la relevancia de esta perspectiva, su implementación en el aula sigue siendo limitada debido a la falta de estrategias metodológicas concretas y a la persistencia de enfoques tradicionales, como se mencionó anteriormente, en los programas educativos.

El papel del docente, por tanto, se presenta indiscutiblemente como central en la transversalidad y en el enfoque que se le debe de dar a la literatura para crear mejores condiciones de aprendizaje, la prioridad en la didáctica es la de vincular a los estudiantes con el conocimiento y empezar a motivar formas y estructuras de pensamiento que hoy son poco frecuentadas por los alumnos, pero lo que es aún más grave, poco incentivadas por los docentes.

El trabajo en el aula en el nivel medio superior es realmente complejo y está lleno de retos, los distractores y las inevitables tendencias sociales y económicas influyen en el entorno de los jóvenes de manera que es complejo asentarlos en la realidad, precisamente la literatura y el análisis de los textos con la finalidad de llegar a reflexiones de nuestro mismo contexto se

vuelven sumamente complejas cuando los alumnos carecen de conocimientos para revalorizar el texto literario, darle sentido y con ello tratar de comprender el mundo que los rodea. Ante este reto, el docente de literatura tiene que lidiar con una serie de prejuicios muy arraigados que desestiman la importancia de ésta. Es así que “para unir mejor literatura y la vida, es necesario rescatar la importancia del receptor o perceptor de la obra, en este caso, el alumno; ubicar sus intereses y necesidades”. (Paredes, 4)

En este sentido, la presente investigación es necesaria porque busca ayudar al diseño de propuestas didácticas basadas en la transversalidad, pero a partir de la idea de su aplicación como enfoque didáctico, que permita resignificar la enseñanza de la literatura en el aula. Además, este estudio tiene la finalidad de ofrecer herramientas para que los docentes integren este enfoque en su práctica pedagógica, promoviendo una educación más integral y conectada con los intereses y necesidades de los estudiantes.

Desde un punto de vista académico, esta tesis aporta a la discusión sobre la didáctica de la literatura y la transversalidad en el contexto educativo actual, enfatizando su potencial para desarrollar un pensamiento analítico, crítico y reflexivo. Por otro lado, en el ámbito social, responde a la necesidad de formar estudiantes con mayor sensibilidad hacia los problemas contemporáneos, fomentando en ellos la capacidad de reflexionar sobre su entorno a través de la literatura, vinculando sus experiencias de vida con el fenómeno literario.

Sin duda, la relación del aprendizaje con la literatura como precursor que promueve el pensamiento reflexivo y crítico es una motivación que nace a partir de la necesidad de allanar los caminos tan distintos y complejos que tiene la vía del saber. No es casualidad, por tanto, que como alguna vez Piaget lo dijo: “El conocimiento no es una copia del objeto ni una forma determinada preexistente en el sujeto, sino una construcción continua producida en la interacción entre organismo y ambiente, y entre pensamiento y objeto.”, (Bringuier, 1980), por ello mencionar que el aprendizaje puede adquirir mutaciones a partir de los conocimientos que se van acumulando y que si existe un elemento relevante en la adquisición del saber, es mucho más probable que un estudiante se permita enlazar conocimientos de manera más profunda.

Por lo tanto, esta investigación no solo es pertinente, sino que también es fundamental para reflexionar y fortalecer la enseñanza de la literatura desde una perspectiva holística que busque comprenderlo en dos vías distintas: la didáctica del docente y el concepto de transversalidad desarrollado como un modelo didáctico aplicable en cualquier enfoque para enseñar la literatura.

Alcances y limitaciones

El alcance del presente trabajo de investigación es el diseño de una propuesta pedagógica que permita explorar, a través de su aplicación, las bondades de la transversalidad como enfoque didáctico en la didáctica de la literatura en los docentes que imparten la materia de literatura, así como identificar y desarrollar los factores que permiten ampliar las posibilidades didácticas de los docentes que imparten esta materia.

Sin embargo, una de las limitaciones que presenta este trabajo es la cantidad de sesiones de la intervención, puesto que sólo se prevé una cantidad limitada para determinar el éxito de la transversalidad en un enfoque didáctico; asimismo, otra limitante radica en la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, debido a la complejidad para conseguir a docentes de sistema SEP y BUAP para la aplicación de estas.

Estructura de la investigación

La presente investigación tiene la siguiente estructura: en primer lugar, se encuentra la introducción en donde se desarrollan los antecedentes del tema, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación, los alcances y limitaciones y el estado del arte. En el primer capítulo se encuentra el *marco contextual*, en donde se encuentra el registro de las diversas posturas de organismos internacionales, nacionales y locales del sector académico en torno a los conceptos de transversalidad y didáctica de la literatura.

En el capítulo dos se encuentra el *marco teórico*, en el que se desarrollarán las definiciones teóricas de las unidades temáticas de esta investigación, necesarias para comprender la base conceptual que establece lazos con estudios previos, contextualiza el tema y fundamenta el estudio.

Posteriormente, el capítulo tres desarrolla la *metodología*, en donde se explica el diseño de la investigación, así como los sujetos de estudio, los instrumentos de recolección de datos, técnicas de análisis de datos, consideraciones, las variables, es decir, los procedimientos para llevar a cabo el estudio.

En el capítulo cuatro se encuentra el *análisis e interpretación de los resultados* en donde se muestran los resultados obtenidos a través de la aplicación de un pre y posttest, así como el proceso de intervención y las entrevistas semiestructuradas a docentes de nivel medio superior.

Por último, en el capítulo cinco se encuentra la propuesta de un diseño de capacitación docente, misma que fue elaborada a partir del tema que desarrolla el trabajo de investigación y que es un intento por crear una serie de estrategias para los docentes de literatura. Para su profundización teórica y el desglose de actividades véase el **anexo 4**.

Finalmente, se encontrarán las conclusiones de la investigación, en donde se indica si fue posible contestar las preguntas de investigación, así como los objetivos. El trabajo concluye con la *bibliografía, tabla de variables, planes clase, anexos y el diseño extenso de la propuesta*.

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL

Aproximaciones normativas de la didáctica de la literatura y la transversalidad, su aplicación en contextos específicos

En este primer capítulo se desarrollará el papel que juega la didáctica de la literatura y la transversalidad como modelo didáctico a partir de una óptica internacional y nacional, puesto que es necesario comprender desde diversos ámbitos cómo estos conceptos han sido desarrollados y aplicados. Se trata de recuperar las posturas de organismos e instituciones para tener un contexto basto que permita comprender qué se ha dicho sobre lo aquí propuesto.

En este sentido, se destaca que México ha sufrido muchos cambios en los últimos años en términos de políticas educativas, lo que sin duda ha sido uno de los grandes problemas de la educación en el país puesto que los procesos cambian de acuerdo a la visión del gobierno federal en turno. A partir del 2018 se puso en marcha la denominada “Nueva Escuela Mexicana” (NEM), sin embargo, su antecedente está en La Reforma Educativa implementada en el año 2013, la cual fue reformada por el gobierno del expresidente Andrés Manuel López Obrador, lo que dio como resultado un Acuerdo Educativo Nacional que se implementó desde el ciclo escolar 2021-2022.

Por otro lado, la NEM no ha estado exenta de polémicas, sin embargo, este proyecto educativo se edifica en objetivos sociales desarrollados sobre el contexto de los estudiantes que aporte a las distintas necesidades del país. Es por esto que para poder comprender el impacto de la Nueva Escuela Mexicana se deben de tomar en cuenta los aspectos más importantes que hacen de ella una propuesta interesante y que sobre todo llama a las y los docentes de México a adentrarse en una nueva dinámica de enseñanza-aprendizaje, utilizando diversas técnicas didácticas como lo es la **transversalidad**.

En este sentido, la NEM tiene como objetivo establecer una estructura que logre formar perfiles claros y sociales los cuales, además, puedan hacerlo desde su propio contexto, así lo indica la Secretaría de Educación Pública, en la “Guía de Proyectos Transversales” publicada en 2022 en donde se indica que:

El objetivo de alcanzar una educación equitativa y de excelencia, con carácter democrático y nacional, que contribuya a una mejor convivencia social, inclusiva, intercultural e integral, cuya prioridad sea el interés superior de Niñas, Niños,

Adolescentes y Jóvenes (NNAyJ) en el ejercicio de su derecho a la educación de conformidad con el artículo 3° constitucional y los artículos 5° y 8° de la Ley General de Educación (LGE). (SEP, 2022, pág. 3)

Asimismo, este proyecto educativo tiene una visión conjuntiva entre lo académica y lo social, algo que, en términos de construcción ciudadana, tiene una importancia relevante ya que a partir de esto se puede pensar en que el objetivo primordial es la construcción de estudiantes con perfiles humanísticos capaces de desarrollarse en sus contextos, pero bajo el pilar de una idea de nación, lo cual resulta interesante puesto que en ello se pueden encontrar avances significativos en el ideal de una pedagogía mexicana. En este sentido, La SEP refiere que:

Esta transformación impulsada por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) pretende formar una ciudadanía responsable, colaborativa, equitativa e incluyente, respetuosa de la diversidad social y cultural, que se comprometa con el bienestar, el desarrollo social y el cuidado del medio ambiente a nivel comunitario y del país. En ese sentido, se persigue promover una educación integral en el nivel medio superior, que permita el acceso permanente a los conocimientos, así como al desarrollo de las habilidades artísticas, deportivas y socioemocionales, que fortalezcan los principios éticos basados en la integridad de las personas, la no violencia y la procuración del bien común. Ello favorecerá el tránsito del estudiantado a la educación superior y/o contexto laboral, así como su participación como sujeto de transformación social. (SEP, pág. 3)

Es necesario destacar que la educación es la estrategia más importante de una sociedad para cambiar la realidad un país, por lo que crear un modelo de sociedad a partir de ésta es primordial, ya que a través de ello se establecen elementos necesarios en una sociedad desde una perspectiva ética y democrática. Por ello, la NEM representa un interesante avance en la visión pedagógica para la construcción de una sociedad mexicana más justa, crítica y reflexiva.

En este escenario en el que se desenvuelve la educación en el país se requiere que los maestros de literatura reflexionen sobre su práctica docente y los distintos retos que existen, por ello. Se trata de que conozcan las bases teóricas que sustentan su quehacer, hablar de la didáctica es complejo, porque involucra enfoques y modelos aplicables en el día a día en el aula tomando en cuanto la necesidad de la versatilidad e interiorización de éstos que les permita ser creativos en su implementación.

En el contexto educativo contemporáneo es indispensable que los docentes de nivel medio superior analicen críticamente su labor diaria y que consideren la transversalidad como un modelo didáctico fundamental. Esta reflexión no responde a las disposiciones de la NEM, ya que se aborda el concepto de manera distinta, en la que la transversalidad permite como modelo didáctico permite guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de un abordaje significativo de la literatura en donde estén presentes las realidades sociales que profundicen en el contexto del alumno junto con factores culturales y éticos que favorezcan una educación integral.

Aplicar la transversalidad como modelo didáctico puede ser a partir de cualquier enfoque existente para compartir conocimientos literarios, sin embargo, hay unos que se prestan más a compartir el conocimiento de manera menos rígida. La enseñanza tradicional podría adaptarse; sin embargo, difícilmente los alumnos desarrollan aprendizajes significativos y que perduren en el análisis formal de los textos, en el estudio de autores canónicos y en el cumplimiento de programas rígidos. Frente a este problema, los docentes de literatura tienen la obligación de redimensionar la materia de literatura como un espacio en donde se reinterpreta el mundo, enseñando a los estudiantes que ésta es capaz de dialogar con diversos conocimientos y saberes, así como con las problemáticas que profundizan en sus contextos.

En este sentido, la transversalidad como modelo didáctico se presenta como una oportunidad para renovar las prácticas educativas. El autor Rafael Yus (2002) reflexionó sobre ello e indica que “la transversalidad introduce una visión globalizadora del conocimiento, que rompe la compartimentación de las disciplinas y favorece una visión holística y significativa del aprendizaje” (Yus, 2002, pág. 45).

Finalmente, y aunque sólo se ha hecho una mención somera de un factor de contexto en cuanto a las unidades temáticas, es importante subrayar que lo planteado por los Organismos Internacionales, así como nacionales son observaciones tuyas por lo que son elementos que permiten comprender como se ha reflexionado e implementado en torno a las ideas aquí desarrolladas.

1.1 Antecedentes del concepto de transversalidad en el contexto mundial

La transversalidad educativa ha sido un factor que se ha tratado por lo menos los últimos treinta años y si bien en la actualidad hablar de transversalidad no implica algo novedoso, es importante mencionar que por lo menos en México, a partir de las reformas educativas y la entrada de la NEM como modelo educativo, se ha vuelto un concepto clave. Sin embargo,

organizaciones internacionales intergubernamentales han hecho énfasis en la importancia de la aplicación de lo transversal en los modelos educativos de los países en el occidente del mundo.

Por ello, organizaciones como la OCDE, la OEA y la UNESCO, en término educativos, han mencionado la importancia de una educación holística, que priorice procesos críticos, reflexivos y analíticos que permitan una educación global.

Pero hay que señalar que, en la parte conceptual, la transversalidad ha sido tratada desde diversas miradas e interpretaciones, entendiéndola como un enfoque curricular o como un modelo didáctico.

En el caso de la UNESCO (2025), por ejemplo, se ha mencionado que es necesario que la educación se trabaje "en el lazo entre cultura y educación, la UNESCO apoya a sus Estados Miembros en el desarrollo de políticas y acciones transversales, integrando la cultura en una amplia gama de contextos y enfoques educativos". En este sentido, la dinámica global permite que la educación transversal aporte elementos en la construcción de los factores educativos que tienen que ver con el docente y los alumnos; no solamente se refiere a los contenidos específicos, sino también a cómo se trabajan, de qué manera impactan en la educación de los alumnos y cómo los saberes tienen que estar fundamentos en los contextos en los que los docentes trabajan.

Por otro lado, para la OCDE en muchos casos no habla de manera literal sobre la transversalidad, pero sus recomendaciones y definiciones apuntan a ello, por ejemplo, dicha organización menciona al respecto en su texto *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, que: "En un mundo que cambia rápidamente y es incierto, el aprendizaje permanente puede ayudar a las personas a adaptarse y volverse resilientes frente a choques externos. Esto requiere evidencia sobre las mejores formas de apoyar los viajes de aprendizaje permanente, para que las personas puedan 'aprender a aprender'", y, sobre esta última idea, se hace referencia a los aprendizajes significativos, mismos que se priorizan en una educación transversal.

En este sentido, también países como España, en la década de los noventa, fundamentó su educación en la transversalidad educativa. En el caso de América Latina, la adopción tardía de la transversalidad ha sido más lenta, aunque recientemente se han implementado proyectos transversales en sistemas educativos como el colombiano, que incluyen formación en valores, educación sexual, emprendimiento, prevención de desastres y educación ambiental; asimismo, el caso mexicano con la NEM ha sido otro ejemplo de un modelo educativo que se fundamente en la transversalidad, aunque, en términos temporales, de manera tardía respecto a otros países.

Sin embargo, hay que hacer énfasis en que la transversalidad no es un modelo educativo en sí mismo, sino una estrategia que puede ser utilizada en diferentes sistemas educativos para

integrar temas relevantes en el curriculum y promover un aprendizaje más integral, aunque también puede ser visto como un modelo didáctico que puede ser aplicado en un enfoque de enseñanza y que impacta de manera específica en la didáctica del docente y en la forma de aprendizaje de los alumnos.

Lo anteriormente mencionado, deja a la vista que el concepto de transversalidad pertenece a diferentes campos de estudio como lo son la educación, filosofía, ciencias sociales, política, cultura, género y entre todos ellos han logrado gestar desde diversas miradas definiciones que ayudan a concretar lo transversal de acuerdo con la disciplina. En este sentido, y como indican Correa y Pérez en su texto “La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria”:

(La transversalidad) se articula a conceptos como transdisciplinariedad, pluralidad, hibridez o liquidez. Los diversos estudios dan cuenta de cómo los fundamentos de la transversalidad se asocian a la disolución de los límites, a la desjerarquización de los poderes, la horizontalidad de las relaciones sociales y la exaltación de la individualidad, aspectos propios del advenimiento de la cultura denominada posmoderna (Lipovetsky, 2006) (...) Las relaciones entre transversalidad y transdisciplinariedad son tan estrechas que entre ambos conceptos hay una fuerte complementariedad o, mejor, interdependencia. El fundamento de estas relaciones puede atribuirse a la transformación de las relaciones entre las disciplinas, como consecuencia del surgimiento de nuevas formas de producción del conocimiento y nuevos enfoques sobre su naturaleza. (Corre, Pérez, 2022, pág. 41)

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, la transversalidad se ha convertido en un concepto común en diversos campos. Es por ello que la transversalidad se ha vuelto indispensable para “el análisis de la pluralidad y para la integración o inclusión de lo que los paradigmas clásicos han separado o desarticulado a partir del pensamiento unitario que ha fragmentado disciplinas, problemas, contextos y situaciones de aprendizaje” (Corre, Pérez, 2022, pág. 41) de esta manera los estudios y referencias a la transversalidad son sumamente extensos y se presentan en un gran marco de articulación e integración entre disciplinas (Terán Contreras y Bolívar Espinoza, 2013), las cuales son vinculadas a la práctica de solución de problemas contextuales relacionados con la pobreza, la desigualdad, la promoción de la salud (Gaviria, 2001), el medioambiente, el género, la democracia y otros, que articulan prácticas de

investigación y de participación incluyente de individuos y grupos sociales (Moreno, 2005; Saur, 2013).

Asimismo, es importante mencionar que la diversidad de visiones e interpretaciones del concepto, de acuerdo con la disciplina, ha provocado que también se hayan creado enfoques que siguen diferentes rutas y se realiza en contextos diversos que se relacionan entre sí. Para poder, observar estas distinciones se presenta la siguiente tabla:

Tabla 1. Enfoques sobre la transversalidad: comparación metodológica

Autor	Definición	Componentes	Enfoque	Impacto	Articulación
Deleuze y Guattari (1988)	Intersección de algo sobre algo. Paradigma rizomático.	Se entiende en términos de tensiones entre lo universal y particular.	Filosófico	Diferentes ámbitos o contextos	Articulación compleja.
Pryor (2014)	Una forma de interacción	Articulación entre formación e investigación	Educativo	Cambio en la estructura del conocimiento	La investigación como nodos de una red que conectan conceptos.
Schrag (1994)	Implica algo que hacemos articuladamente	Problemas contextualizados	Educativo	Cambio en las ciencias sociales	Narrativas que pueden reunirse en una forma dinámica
Bermejo (2005) y Pöppel (2001)	Tiene carácter trascendente. Significa “ir más allá”	Articula diferencias, teje conexiones e incita a confrontaciones y cambios	Filosófico	Invoca una visión de conjunto	Articulación de racionalidades.
Welsch (2001)	Razón transversal.	Modernidad y posmodernidad.	Filosófico	Posmodernismo intelectualmente	La diferencia, el

				sólido, reflexivo y crítico	disenso, lo reprimido y lo marginal.
Nicolescu Basarab (1998)	La transversalidad presupone desarticular el principio básico que fundamenta las disciplinas: el aislamiento.	Transversalidad y transdisciplinariedad	Socio-lógico Filosófico	La formación de las disciplinas	Campo educativo

Fuente: Corre, D., Pérez, F. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria.

Se puede observar de manera más sintética que el estudio de la transversalidad es muy amplio e integra perspectivas procedentes de diversas fuentes. Asimismo, las interpretaciones de diversos autores tienen una gran importancia para entender que no se trata de una *moda teórica*, como lo mencionan Correa y Pérez, sino que más allá de eso se trata de una apuesta por la “deconstrucción del pensamiento socialmente jerarquizado” que ha impedido pensar los problemas de manera sistémica, integrada y holística (Corra, Pérez, 2022, pág.45)

1.1.1 UNESCO: sobre transversalidad y didáctica de la literatura

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha sido enfática en la importancia que tiene la transversalidad en la educación, pues lo vinculan, además, con la promoción de la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible, así lo indican en la Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible, la cual fue aprobada en el año del 2023. Dicha recomendación es la actualización de un instrumento del año 1974, mismo que vincula la educación con diversos ámbitos como las tecnologías digitales, el cambio climático, el género y las libertades fundamentales, reconociendo que la educación es un factor que influye y es influenciado por todos estos aspectos.

En este sentido, la UNESCO profundiza en la importancia de que la educación sea abordada desde un punto de vista unificador y multidisciplinario, de manera que exista una

integración en los conocimientos. Y si bien la UNESCO no hace alusión de manera directa en el concepto, en sus múltiples documentos habla de la importancia de que los países procuren una educación holística. Es decir, los países tienen que buscar mantener, a través de ello, una mejora continua en los estándares de calidad, y si bien se pueden encontrar una multiplicidad de factores que intervienen en ello, la Si bien se encomia que las y los docentes mexicanos están participando en el codiseño curricular y ejerzan mayor autonomía, también es cierto que requieren de mayores herramientas para llevar a cabo la transformación que se les demanda, sobre todo quienes trabajan en zonas indígenas y de mayor desigualdad. La capacitación se ha diversificado con recursos en línea, pero un reto sigue siendo conformar comunidades de pares que mejoren la práctica en contexto. Asimismo, falta armonizar lo que se enseña en las aulas con lo que dicen los nuevos programas y lo que se aprende en las Normales Si bien se encomia que las y los docentes mexicanos están participando en el codiseño curricular y ejerzan mayor autonomía, también es cierto que requieren de mayores herramientas para llevar a cabo la transformación que se les demanda, sobre todo quienes trabajan en zonas indígenas y de mayor desigualdad. La capacitación se ha diversificado con recursos en línea, pero un reto sigue siendo conformar comunidades de pares que mejoren la práctica en contexto. Asimismo, falta armonizar lo que se enseña en las aulas con lo que dicen los nuevos programas y lo que se aprende en las Normales en su texto “La UNESCO y la educación”, reflexiona en torno a ello, mencionando que: “Los progresos realizados en el acceso a la educación no se pueden mantener sin una mejora simultánea de la calidad. La UNESCO está trabajando con toda una serie de asociados a fin de mejorar la capacidad de evaluar la calidad de la educación y efectuar su seguimiento”. Es por ello, que, bajo condiciones de actualización, haciendo énfasis en el trabajo docente, se deben de buscar las mejores prácticas de calidad y para ello quienes se encargan de la educación en el aula deben de buscar que su formación sea continua.

En este sentido, en el texto “Transformar la educación para lograr el desarrollo sostenible y un futuro de paz, justicia y prosperidad”, se indica que: “Los progresos realizados en el acceso a la educación no se pueden mantener sin una mejora simultánea de la calidad. La UNESCO está trabajando con toda una serie de asociados a fin de mejorar la capacidad de evaluar la calidad de la educación y efectuar su seguimiento”. Para ello, México ha tratado, aunque no con los mejores resultados, de incorporar estas recomendaciones en torno a la calidad educativa.

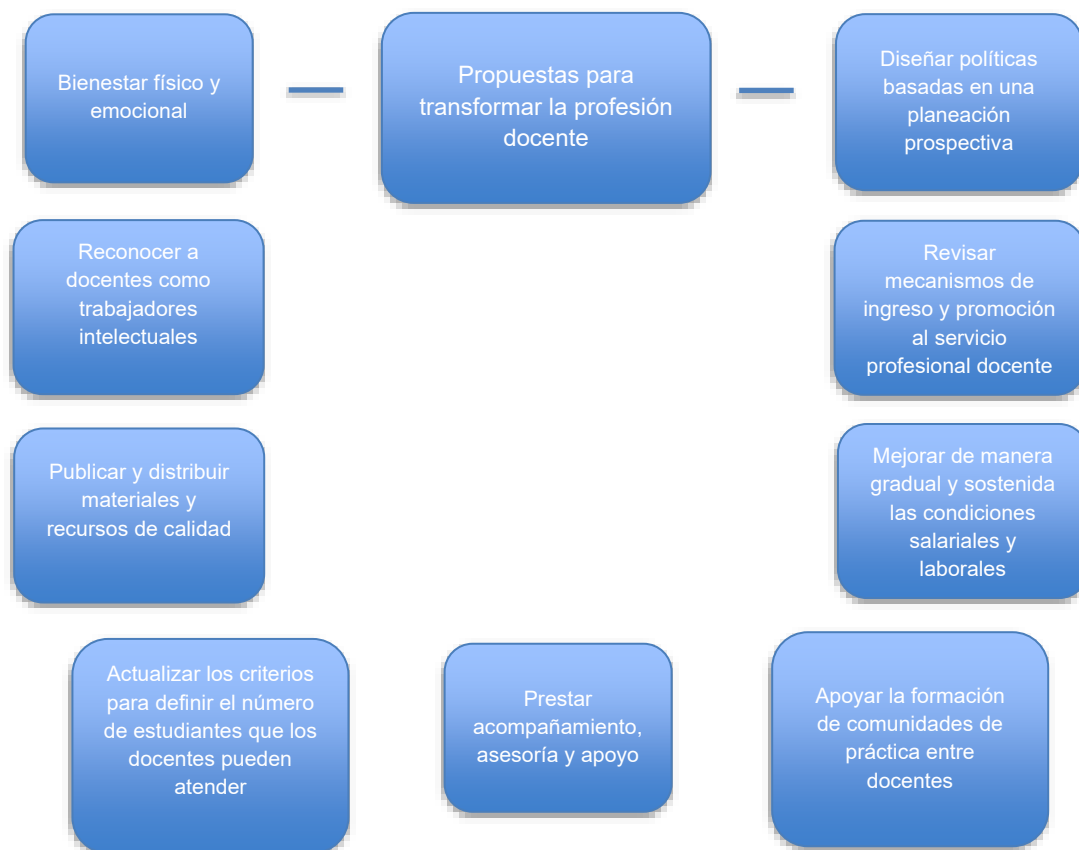
Asimismo, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana los docentes han estado muy activos en las nuevas dinámicas propuestas por este modelo educativo, mismo que invita a los

grupos académicos a tener una participación en el diseño curricular, en este sentido la UNESCO (2024), menciona que:

Si bien se encomia que las y los docentes mexicanos están participando en el codiseño curricular y ejerzan mayor autonomía, también es cierto que requieren de mayores herramientas para llevar a cabo la transformación que se les demanda, sobre todo quienes trabajan en zonas indígenas y de mayor desigualdad. La capacitación se ha diversificado con recursos en línea, pero un reto sigue siendo conformar comunidades de pares que mejoren la práctica en contexto. Asimismo, falta armonizar lo que se enseña en las aulas con lo que dicen los nuevos programas y lo que se aprende en las Normales. (UNESCO, 2024, pág. 10)

De acuerdo lo anterior, también la UNESCO ha hecho propuestas para transformar la profesión docente, en las cuales emiten ciertas recomendaciones para procurar una educación de calidad:

Figura 2: Propuestas para transformar la profesión docente.



Elaboración: propia a partir de datos de la UNESCO

Finalmente, la UNESCO invita a reflexionar sobre la importancia de una educación con sentido vinculativo con otros aspectos formativos de los estudiantes, así lo ha señalado en diversos informes en los que hace alusión a un mundo interdependiente y complejo, que solamente a través de la educación, procurando siempre la calidad, da la posibilidad de formar ciudadanos con una visión humanista y transversal.

1.1.2 OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), es una organización internacional que está integrada por 38 países miembros que trabajan con el propósito de promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas en el mundo. El objetivo principal de esta organización es el de diseñar y promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todos, abordando desafíos económicos, sociales y de gobernanza derivados de la globalización.

En este sentido, en la educación ha destacado la importancia para la construcción de sociedades prósperas. Por ello, la organización ha profundizado, sobre todo, en temas como en la evaluación y mejora de los sistemas educativos a nivel global.

Si se habla de transversalidad en la educación, la OCDE ha manifestado su importancia desde un sentido de enfoque de desarrollo de competencias con la finalidad de identificar y desarrollar conocimientos y habilidades para el trabajo y la vida, mismo que para esta organización tiene un sentido transversal por la necesidad de una formación integral y flexible.

Además, la OCDE indica en el documento Panorama de la educación 2017 que, “la educación permite que las personas desarrollen competencias transversales y les ofrece herramientas para adaptarse a las cambiantes necesidades del mercado laboral”.

Asimismo, esta organización hace alusión a la importancia de la flexibilidad de los sistemas de educación para que éstos se puedan adaptar a las necesidades de los estudiantes de acuerdo con sus contextos, situación que se alinea a una visión transversal de la educación.

En el documento “El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias” (2019) se hace alusión en la necesidad de la edificación y el desarrollo de los conocimientos y habilidades para la vida y el trabajo, factor que está relacionado con la transversalidad ya que están vinculados

Por otro lado, la OCDE invita a “abrir la caja negra de los procesos educativos”, esto quiere decir que de existir un entendimiento en la forma en la que los alumnos aprenden y los profesores enseñan, puesto que es parte esencial de la política educativa.

En este sentido también hace un énfasis importante sobre las competencias sociales y emocionales, mismas que están presentes en la Nueva Escuela Mexicana ya que en este modelo educativo se articulan para lograr una formación integral, de manera que se promuevan habilidades que respondan al contexto que les rodea.

1.1.3 OEA

La Organización de los Estados Americanos (OEA) es un organismo regional que busca el desarrollo sostenible en el continente americano. Entre las muchas funciones que se le atribuyen está la de mejorar la educación, rubro en el que ha realizado diversas iniciativas para promover una educación de calidad.

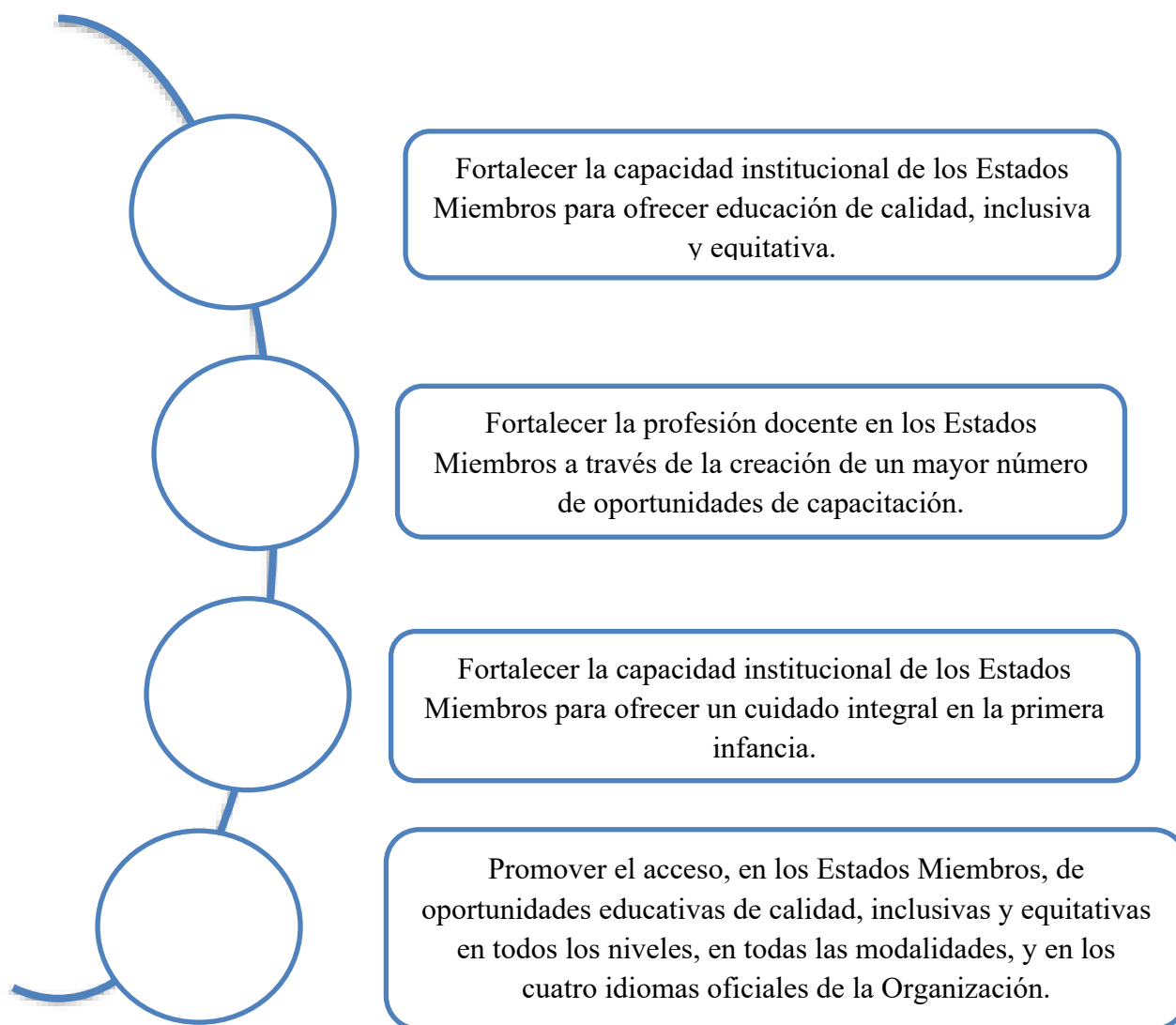
En relación con la transversalidad en la educación, no se logró encontrar información desarrollada plenamente como concepto único, sin embargo, esta organización sí promueve la transversalidad a través de políticas y programas educativos.

En otro sentido, esta organización, de manera global sobre su relación con la educación, la OEA (2019), indica que:

La educación debe hacer frente a los constantes desafíos y evolucionar acorde a las circunstancias cambiantes, adaptando tanto sus contenidos como sus formatos de modo tal que cada país sea capaz de posicionar a sus ciudadanos para crear empleo y ajustarse a los entornos existentes. (Es importante) intercambiar mejores prácticas con el objetivo de aprender de soluciones que se han implementado en otros países y que puedan ser de utilidad para desafíos emergentes en otros países o en la región. (OEA, 2019, pág. 4)

En el mismo sentido, la OEA considera la educación como un tema transversal y propone programas para la mejorar los estándares de la educación, mismos que se indican en la siguiente figura:

Figura 3. Programa para Promover la educación y el desarrollo humano en las Américas



Fuente: Organización de los Estados Americanos

De esta manera, la OEA tiene tres áreas prioritarias:

- Educación de calidad, inclusiva y equitativa
- Fortalecimiento de la profesión docente
- Cuidado integral de la primera infancia

Finalmente, la OEA está avocada a hacer análisis profundos en el ámbito educativo de los países de América para hacer recomendaciones puntuales. Es evidente que los contextos entre países difieren, sin embargo, se entiende que las recomendaciones de esta organización deben de tomarse en cuenta entendiendo las condiciones de cada lugar.

1.1.4 La transversalidad en el mundo: El sistema educativo español en la década de los noventa

El caso del modelo de educación español es muy interesante puesto que, en su momento, innovó la manera en entender la educación, desde una visión transversal que marcó su rumbo. Es por ello por lo que se pueden encontrar muchos documentos al respecto y se parte de ellos para comprender de qué manera se ha abordado lo transversal en un modelo educativo.

En este sentido la aplicación de la transversalidad en la educación ha sido un tópico que desde la última década del siglo XX se estudió y aplicó, de manera puntual sería importante hablar del caso español, que en dicho año con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) introdujo la transversalidad en la educación.

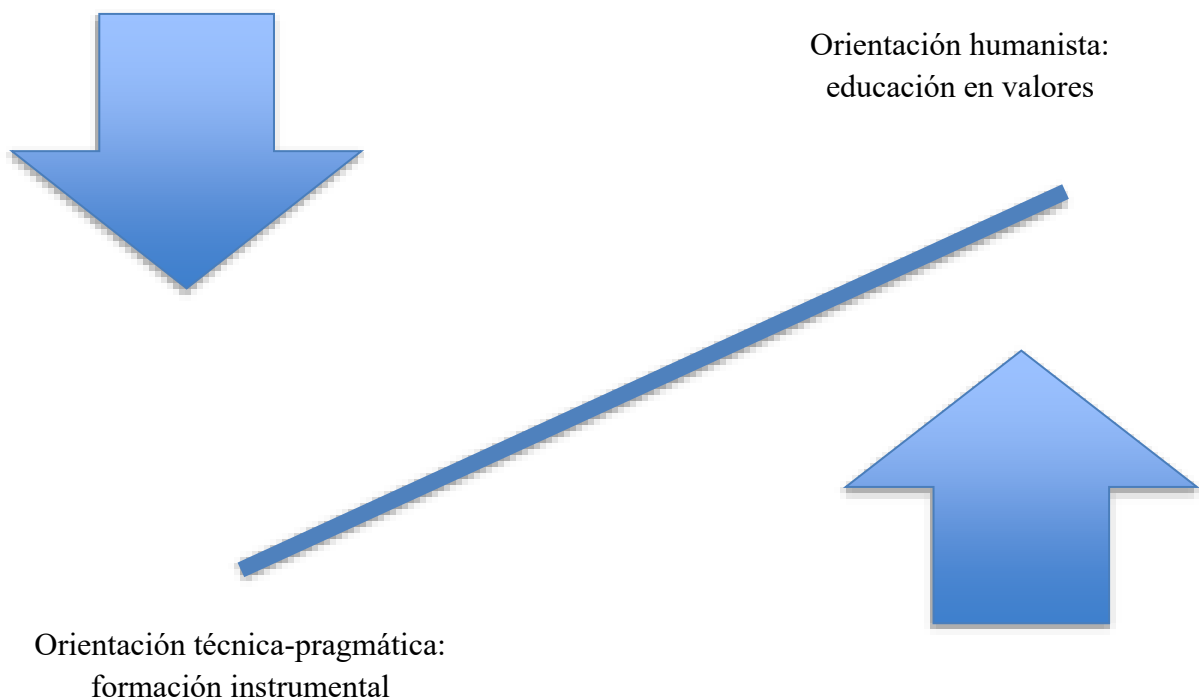
Si bien la transversalidad es un concepto que a lo largo del tiempo se ha adaptado a cada una de las áreas de conocimiento, también es una realidad que dentro de la educación ha adoptado diversas definiciones. De esta manera, el modelo de educación en España que adoptó la transversalidad como un pilar, lo entendió como algo más complejo que no sólo tiene que ver con el currículo y objetivos de aprendizaje, así lo indican Juan Antonio Valdivieso *et al* (2021) citando a Cole y Bradley:

La “transversalidad” en el currículo ha de entenderse como un conjunto de atributos referidos a un modelo curricular en el que los contenidos y objetivos de aprendizaje trascienden los espacios disciplinares y temáticos convencionales, generándose nuevos escenarios que en ocasiones cruzan el currículo en diversas direcciones, en otras sirven de ejes en torno a los cuales giran los demás aprendizajes o, de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares, impregnan las áreas y materias de valores y actitudes que se consideran esenciales para la formación personal, tanto a nivel individual como a nivel social. (Cole y Bradley, 2018; Moreno, 2004).

Durante la década de 1990, el sistema educativo español experimentó una transformación significativa con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. Esta ley introdujo la transversalidad como un principio fundamental del currículo, buscando integrar valores (ético-moral), es decir, inteligencias centrales, y competencias (formativo) clave en todas las áreas y niveles educativos.

Así pues, se buscaba, por un lado, una orientación más humanista y moral, centrada en el desarrollo axiológico y ético de las personas, cuya principal máxima es la educación en valores; y, por otro, una orientación más pragmática, que tiene como finalidad la incorporación de aspectos más técnicos e instruccionales, integrando habilidades y competencias comunicativas y cognitivas. Lo anterior se puede visualizar de manera concreta en la siguiente figura:

Figura 4. Sistema de valores transversales



Fuente: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990

Ahora bien, para el modelo español la transversalidad se entiende como un modelo curricular, concepto que se define, en palabras de Cascioli *et all* (2012) como “una opción para enfocar la educación impartida a los estudiantes, el enfoque particular elegido por los diseñadores del currículo se basa, en cierta medida, en la formulación del problema al que responde”. (Cascioli, *et all.*, pág.11).

Valdivieso *et all*, al respecto, indican que:

Por otro lado, conviene aclarar que las referencias léxicas del término vinculado a la “transversalidad curricular” han sido múltiples, que van desde “enseñanzas”, “temas”, “contenidos”, “elementos”, “aspectos”, “competencias”. Desde la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema

Educativo (LOGSE) se ha hecho extensiva la denominación de “temas transversales”, especialmente en los primeros años de implantación de dicha ley (Busquets, Cainzos, Fernández, Leal, Moreno y Sastre, 1993; López, 2015; Orsini, 2005), siendo una nomenclatura utilizada en la mayor parte de la literatura educativa para referirse a la educación en valores (Ramil y Ucha, 2020). Sin embargo, este aspecto conviene ser revisado desde un enfoque léxico y conceptual más preciso, ya que ha sido tratado de manera diferente por las diversas leyes de ordenación del sistema educativo. (Valdivieso *et all*, 2021, pág. 4)

En este sentido, los temas transversales de la LOGSE determinaron como necesarios tópicos de educación moral y cívica, así como educación para la paz, educación para la salud, etc., mismos que serían los que atravesarían en contenido curricular. Resulta muy interesante observar cómo la transversalidad, en este sentido, tiene que ver con lo curricular, siendo parte de los temas, los cuales se abordan desde una perspectiva específica de acuerdo con lo que rige el modelo educativo. Así como indica Cruz Guerra (1999): "Uno de los aspectos más novedosos del modelo curricular que se deriva de la actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) es, sin lugar a duda, la incorporación en él de los diferentes temas transversales" (Cruz Guerra, Gloria Alicia de la. *La transversalidad en los materiales institucionales*, 1999, p. 1)

Por último, el caso del modelo español de 1990 debe de tomar en cuenta para el análisis de la transversalidad ya que fue una novedad hablar sobre la importancia de los contextos, en términos transversales, así como la formación integral del estudiante y la innovación del sistema educativo.

1.2 Transversalidad y Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana entró en vigor de manera gradual a partir del 2019. Se debe mencionar que este modelo educativo tiene dos sexenios en marcha y de a poco ha ido asentándose, sin embargo, se debe señalar que ha estado envuelto en política.

La transversalidad, uno de los pilares metodológicos de la NEM, si bien no es una novedad, ésta es una poderosa alternativa y estrategia curricular en donde se identifican temas de gran relevancia que se vinculan a partir de ejes transversales que se encuentran en todo el currículum de manera que los estudiantes tienen mayores posibilidades de vínculo en diversas áreas del conocimiento. Aunado a ello es posible también formar a los estudiantes mediante

estrategias que logren profundizar en temas que se puedan contextualizar y ayude a que los conocimientos adquieran un valor distinto, puesto que se pueden plantear desde las vivencias o a partir de condiciones que los alumnos conocen. Para la Nueva Escuela Mexicana, el trabajo transversal es:

Uno de los debates teórico-metodológicos más significativos consiste en las formas de aplicar la transversalidad en el aula. Si bien no se puede definir una metodología única o específica para su abordaje, tiene el propósito de impulsar temáticas de corte común que permitan ser trastocadas por los diversos elementos que componen los programas de estudio del Bachillerato General y de tal forma, propicien un impacto en el contexto inmediato del estudiantado. (SEP, pág. 16)

Es por ello por lo que hablar de transversalidad supone, sin duda, una reflexión en torno a la didáctica del docente, pero, sobre todo, sobre cuál es el papel del estudiante, es decir, de qué manera éste logra relacionar los contenidos logrando así un conocimiento significativo. En este sentido la SEP indica que:

Para el desarrollo de competencias es fundamental la transversalidad. Ésta se desarrolla mediante la definición de los aprendizajes esperados, considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, y que permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas de estudio y se materializan mediante la concreción de los productos esperados. (SEP, pág. 3)

En este sentido, en el nivel medio superior ha calado profundamente esta nueva visión de la educación, haciendo énfasis en la transversalidad que, como indica la SEP: “El Nuevo Currículo de la Educación Media Superior impulsa la transversalidad, con el objetivo de materializar un currículo orientado hacia el desarrollo de competencias, el logro de una educación con mayor pertinencia al contexto en el que se desarrollan los jóvenes y un mejor equilibrio entre la formación teórica y la formación práctica” (SEP, 2022, pág. 3).

La concepción de la NEM en términos transversales, por tanto, indican una estrategia pedagógica que procura la vinculación de conocimientos y valores de diversas áreas curriculares, procurando que entre el conocimiento se establezcan conexiones significativas a partir de cuatro propósitos: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, con la finalidad de que la transversalidad de los aprendizajes sea fundamental para el desarrollo de las competencias que permitirán a los jóvenes egresados de la Educación Media Superior enfrentar con éxito los desafíos de la sociedad futura.

Por otro lado, se destaca que “el Nuevo Currículo de la Educación Media Superior incorpora la transversalidad con un sentido didáctico, tanto para favorecer una mejor práctica docente, como para impulsar el trabajo colegiado docente de manera sistemática y orientado al logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes”, (SEP, 2022, pág. 7). Es relevante esta última cita porque de ahí se desprende que la transversalidad no sólo impacta en el currículo, sino también al trabajo del docente “mediante la funcionalidad y la contextualización de los aprendizajes, y a través de una práctica docente orientada al logro de los aprendizajes esperados”, (SEP, 2022, pág. 7).

Si bien desde este punto de vista la transversalidad conecta y articula saberes, también se manifiesta en la definición de aprendizajes y el desarrollo de competencias a partir de una premisa: conexión equilibrada entre teórica y práctica.

Hablar sobre la NEM es complejo ya que habría muchos tópicos que analizar, sin embargo, la finalidad de esta contextualización no es enmarcar todos los aspectos de este modelo educativo, sino hacer énfasis en su importancia en cuanto al concepto de transversalidad.

Finalmente, la transversalidad representa un componente esencial para la NEM pues permite conectar los conocimientos desde aspectos integrales, contextuales y significativos para los estudiantes, en este sentido, no sólo enriquece los contenidos, sino que además procura una educación reflexiva y encaminada hacia la equidad y justicia social.

1.3 Didáctica de la literatura: una mirada en el análisis nacional

La didáctica es un concepto amplio, que depende de otros factores pedagógicos para poder explicarlo en su complejidad. La panorámica de la didáctica de la literatura, desde su configuración como área disciplinar, no es sencillo, por tanto, se deben de exponer sus orígenes y tendencias de investigación para concluir con las investigaciones sobre ello que le den luz al concepto.

Se está frente a un tema muy específico que requiere de comprender los elementos que lo componen y sobre todo qué se pretende lograr. Felipe Mungia y Ana Margallo (2018) indican al respecto que: “La didáctica de la literatura, como el resto de las didácticas específicas, es una disciplina relativamente reciente que ha tenido una implantación desigual en los países de nuestro entorno”, (Mungia, Margallo, 2018, pág. 155).

No sólo es un problema hablar de didáctica de la literatura en un sentido investigativo porque hay poco sobre ello, sino porque, además, se exponen dos factores determinantes para ello: una institucionalidad débil y un campo científico fuertemente disgregado. El primer factor

tiene que ver con la poca presencia que existe en el ámbito académico para desarrollar investigaciones en relación con la didáctica de la literatura, factor que, entre otras variables, tiene que ver con el poco peso que tienen en el currículo, ya que hay factores de contexto que así lo determinan. En el segundo punto, se hace énfasis en lo complejo que resulta articular las pocas experiencias al respecto ya que no hay espacios que así lo permitan.

En este sentido, Mungia y Margallo indican que:

Dado el complejo panorama anterior, estas páginas esbozan un mapa que atiende a dos dimensiones: la delimitación disciplinar de la didáctica de la literatura, y los ámbitos de investigación y experimentación que han resultado relevantes en el ámbito hispanohablante. Para desarrollar la primera, se resumen los orígenes de la disciplina y se presentan los factores que han incidido en su configuración en el ámbito hispanohablante. En este último punto destaca la articulación epistemológica en torno al modelo de educación literaria y la relación con ciertos factores del contexto social que han resultado determinantes en la configuración de la disciplina en España y Latinoamérica. (Mungia, Margallo, 2018, pág. 155)

Por otro lado, la didáctica de la literatura, cómo área de reflexión y disciplina tiene sus orígenes en los años setenta del siglo XX, momento en el que ésta se basaba en la transmisión de los valores canónicos de la literatura, es decir, de los clásicos, pero, a partir del siglo XX esto ha cambiado, ya que ahora el estudio se determina a partir de los enfoques que priorizan la experiencia de la lectura. En este sentido, Munita y Margallo indican que:

La didáctica de la literatura, como tantas otras disciplinas de las ciencias sociales que se han constituido como ámbito disciplinar durante los últimos 50 años, se encuentra en esa fase inicial en la que todavía debe defender su legitimidad (Reuter, 2014). Por ello, y dadas las reducidas dimensiones de este espacio, se ha considerado pertinente abordar la presentación de la disciplina con un resumen de sus orígenes, ligado al resto de las didácticas específicas, para seleccionar a continuación dos factores determinantes en su implantación en los países de habla hispana. (Munita, Margallo, 2018, pág. 156)

Ahora bien, en este sentido ha habido un gran problema ya que en México las políticas educativas han provocado un gran desinterés por la literatura, los casos de investigación en el área son pocos, por ejemplo la doctora Dalina Flores Hilero, doctora en Filosofía con

acentuación en Estudios de la Cultura por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, docente de la facultad de filosofía y letras de la UANL y editora de la revista de literatura infantil y juvenil Navegantes, así como los doctores de la Universidad Veracruzana: Dr. José Miguel Barajas García, Dr. José Roberto Cruz Arzabal, Dra. Donají Cuéllar Escamilla y Dra. Norma Angélica Cuevas Velasco.

Sobre ello, en el libro “Educación literaria en México” de Tatiana Suárez y José Luis Canto (2020) se menciona que:

Ese desinterés por el sentido humanista de la educación que ha permeado las políticas educativas en México se palpó de manera contundente en 2008, cuando la SEP inició la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Esa primera versión de la RIEMS no contemplaba en el marco curricular común propuesto el área de humanidades ni las asignaturas filosóficas como obligatorias. Es decir, el marco curricular inicial estaba formado por cuatro áreas disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales (donde se ubicó la historia) y comunicación (donde se colocó la literatura). (Suárez, Canto, 2020, pág. 11)

Sin duda las visiones de la educación permean y determinan las áreas de estudio, fueron años en los que se priorizaron las ciencias exactas, en el ideal del alumnado no aparecen las humanidades, la literatura resulta ser una materia más, es decir, es un espacio periférico de la educación, factor que determinó, y sigue determinando, la didáctica de la literatura. Sin duda muchos docentes del área se vieron influidos, en muchas ocasiones, sobre todo a nivel medio superior, los docentes carecen de una formación didáctica sólida que les ayude a estructurar un discurso que influya a los jóvenes a la literatura, hablamos de una visión más positivista, en el que se le busca una función práctica a la literatura: como un elemento para el aprendizaje de la morfología y sintaxis, se habla de la comprensión lectora, etc., a calzador una función y utilidad que pueda considerarse como práctica en el mundo capitalista y neoliberal en el que nos desenvolvemos.

El “utilitarismo” entendido desde una visión positivista y capitalista ha determinado las políticas y programas educativos en México. Esa perspectiva empobrecida de lo “útil” ha relegado la enseñanza de la literatura a espacios periféricos en la formación educativa. No es poco frecuente que, para impartir las asignaturas relacionadas con el campo literario, en educación básica y en media superior, no haya control riguroso de

los perfiles académicos de los docentes, como sí sucede con otras áreas. Difícilmente, un maestro sin formación literaria sólida – peor aún, sin hábitos lectores– sabrá forjar en los estudiantes el gusto por la lectura, que es la base para el desarrollo de una conciencia crítica y de habilidades socioemocionales que nos pueden encaminar al logro de una educación integral. El sentido último y verdadero de la literatura es procurar el placer estético, este fin del texto literario es medular para fomentar en los estudiantes el hábito lector.

Por último, es necesario reflexionar y establecer un diálogo crítico sobre los antecedentes en la didáctica de la literatura en México a partir de una mirada que surja de las experiencias de los docentes y sobre todo promoviendo la literatura en todos los espacios en donde los alumnos se desenvuelvan.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Transversalidad y didáctica de la literatura: paradigmas de la enseñanza en el nivel medio superior

El presente capítulo reúne los fundamentos teórico-pedagógicos relacionados a la transversalidad y didáctica de la literatura, así como conceptos secundarios con las unidades temáticas que desarrollan este trabajo de investigación. Además, fundamenta la concepción de las ideas que permitirá una mejor comprensión del objeto de estudio.

Es importante mencionar que, para hacer una reflexión en torno a la enseñanza de la literatura y el concepto de la transversalidad, así como modelo didáctico, ciencia social, procesos de aprendizaje y transdisciplinariedad es necesario hacer una revisión desde su aspecto teórico que fundamente la visión del trabajo de investigación y sustente su aplicación.

Para el correcto desarrollo de este capítulo se abordarán los conceptos de manera jerárquica y a través de múltiples interpretaciones de éstos, basados en referencias teóricas, para finalmente aportar una definición que englobe la visión de este trabajo desde una óptica crítica y reflexiva. Es por ello, que primero se abordará el concepto de transversalidad, ya que obedece a un concepto central en esta investigación; después se analizará el concepto de enfoque didáctico, puesto que se requiere matizar su uso teórico vinculado con el concepto anteriormente indicado; asimismo, se desarrollará la idea de didáctica de la literatura seguido de los factores que lo amplían: ciencia social, procesos de aprendizaje y transdisciplinariedad.

2.1 El concepto de transversalidad en la historia desde la óptica de la filosofía y la educación

El concepto de transversalidad tiene sus orígenes en la década de los 80 y toma fuerza para la década de los 90, puesto que organismos como la UNESCO y la OCDE realizaron una fuerte campaña de promoción a nuevos enfoques educativos considerados como integrales u holísticos.

A principios de la década de los ochenta, la transversalidad se entendía como un concepto que pretendía la integración de valores y temas específicos en el currículo, es decir,

se buscaba establecer nuevos parámetros de aprendizaje a partir de una visión amplia entre las diversas asignaturas para abordar problemáticas globales.

Para los años noventa, la Ley de Educación en España (LOGSE, 1990) introdujo formalmente los temas transversales en el currículo y se aplicó el concepto de transversalidad en su sistema educativo. Para ello hubo diversas reformas a este rubro que fomentaron su aplicación, así lo indican Valdivieso, Rodríguez y Rey (2021) en su texto *La transversalidad en el sistema educativo español: perspectivas, tendencias e implicaciones*:

(La transversalidad) Se vinculaba exclusivamente a aspectos del desarrollo moral y social en las etapas educativas obligatorias, pero posteriormente se ha ido desarrollando y diversificando en una amalgama de nomenclaturas y conceptos, aplicándose a más niveles educativos y coexistiendo perspectivas de corte más humanista con otras más técnicas o pragmáticas. (Valdivieso, Rodríguez y Rey, pág. 2)

Desde una perspectiva filosófica, Correa y Pérez indican, citando a diversos autores, en su evidente vínculo epistemológico con el campo de la pedagogía:

Los estudios sobre la transversalidad se originan alrededor de dos categorías básicas del pensamiento occidental: la racionalidad y la razón. Estas dos perspectivas se consideran complementarias; sin embargo, en la modernidad se agrupan de manera excluyente. Una cosa es la racionalidad, otra la razón. Alrededor de la razón, la transversalidad se ha considerado fundamental en la obra de Welsch (1998; 2000) y de algunos de sus intérpretes, entre ellos Bermejo (2005), Poppel (2001), y en otros autores de mucha importancia, como Deleuze y Guattari (1988; 1993).

El analizar el concepto de *transversalidad* desde nuestra contemporaneidad es importante porque para el contexto mexicano ha tomado una relevancia fundamental. Sin embargo, hablar de lo transversal no es nuevo y para ello hay que entenderlo desde sus diversos enfoques.

2.2 Transversalidad educativa y su complejidad polisémica

Entender lo transversal desde un punto de vista pedagógico es complejo porque puede verse a través de diversas perspectivas: como una estrategia curricular; desde una relación de conceptos de diferentes materias que permita al estudiante comprender un tema desde diversos

enfoques; también, como una herramienta que permite otra alternativa ante los métodos tradicionales, es decir, como un enfoque didáctico.

En este sentido, y como mencionan Mosquera, Ibarra y Uribe citando a Nicolescu:

La transversalidad es un concepto relativamente complejo. Él es clave para el análisis de la pluralidad y para la integración o inclusión de lo que los paradigmas clásicos han separado o desarticulado a partir del pensamiento unitario de las disciplinas. Por esta razón, las referencias a los antecedentes de la transversalidad se presentan en un amplio marco de relaciones que abarcan varios campos de su emergencia y aplicación como los de las ciencias sociales. (Nicolescu, 1999; Terán Contreras & Bolívar Espinoza, 2013)

A partir de la definición anterior, resulta necesario comprender que cuando se habla de lo transversal se hace referencia a la capacidad de crear nuevas experiencias que permitan ampliar el campo de comprensión, así como de aplicación en torno a una experiencia de aprendizaje, es decir, en término de construcción de conocimiento, es una herramienta que puede ser benéfica para crear aprendizajes significativos a través de visiones diversas, pero, sobre todo, desde la acción del conocimiento.

Pero el concepto de transversalidad es amplio y lo podemos encontrar en diversos campos del conocimiento, como por ejemplo en la filosofía, ciencias sociales, política, cultura, género, etcétera. Sin embargo, sólo se abordarán dos perspectivas que tienen una relación importante: educación y filosofía, por su carácter epistémico.

Asimismo, la transversalidad en el área de la educación va en contra de la fragmentación del conocimiento, esto quiere decir que se entiende el concepto desde un sentido global, en el que el saber cruza las fronteras de las disciplinas y puede insertarse en cualquier tipo de materia porque, desde la transversalidad es posible crear puentes que conecten el conocimiento. En este sentido, Pryor (2014) “plantea que el modelo de la transversalidad se opone al de “producción masiva” de la universidad que ha conducido a la especialización y la fragmentación. Por esta razón, entiende la transversalidad como una forma de interacción”.

Por otro lado, Schrag (1994) “manifiesta que la transversalidad se ocupa de problemas profundamente contextualizados, sociales e históricamente contruidos. Este autor considera

que la transversalidad permite describir algo que hacemos e implica luchar con varias narrativas que pueden reunirse en una forma dinámica”, (Mosquera, Pérez, pág. 2)

A partir de los conceptos anteriores, se puede concluir con que la transversalidad en términos educativos está vinculada a la interacción del conocimiento ya que siempre está entre el saber y la experiencia del aprendizaje, que, a su vez, necesita de una articulación natural a través de la vivencia del aprendiente que le permita articular diversas formas de comprensión de un tema.

En un aspecto muy contemporáneo, la transversalidad se aplica como una estrategia curricular, es decir, un abordaje pedagógico que tienen como fin lograr objetivos de aprendizaje, pero orientado hacia el currículo. Esto es posible gracias al carácter holístico que pretender vincular conceptos, habilidades, valores y actitudes en un plan educativo con la finalidad de desarrollar competencias y conocimientos que puedan ser aplicables en la vida del estudiante. Así pues, la transversalidad parte de la idea de integrar programas de estudio y relacionar aprendizajes esperados a las diversas materias que se contemplan en el plan de estudios, además de fomentar un espíritu de iniciativa.

En México, a partir de la reforma educativa en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador, se creó un nuevo modelo, denominado como Nueva Escuela Mexicana (NEM), que se fundamenta en la transversalidad, así lo indica la Secretaría de Educación Pública (2022) en su documento titulado *Transversalidad Interactivo*:

El Nuevo Currículo de la Educación Media Superior impulsa la transversalidad, con el objetivo de materializar un currículo orientado hacia el desarrollo de competencias, el logro de una educación con mayor pertinencia al contexto en el que se desarrollan los jóvenes y un mejor equilibrio entre la formación teórica y la formación práctica (...) En el Nuevo Currículo de la Educación Media Superior, la transversalidad de los aprendizajes es fundamental para el desarrollo de las competencias que permitirán a los jóvenes egresados de la Educación Media Superior enfrentar con éxito los desafíos de la sociedad futura. (SEP, pág. 3)

En resumen, el concepto de transversalidad tiene una característica polisémica que permite ser entendido desde diversas ópticas y que a lo largo de las últimas décadas ha ido cambiando o mutando, de acuerdo con la interpretación dada.

Después del panorama expuesto, es necesario destacar que para el presente trabajo de investigación, el concepto de transversalidad se aborda como un modelo didáctico que se emplea dentro de cualquier modelo didáctico de la enseñanza de la literatura y que, a través de este, el docente determina los recursos y didáctica para controlar los procesos de adquisición de conocimiento con la finalidad de que los alumnos logren obtener aprendizajes significativos través de la relación del alumno con los contenidos y estrategias de evaluación.

2.3 La transversalidad como modelo didáctico

Hablar sobre modelos didácticos es concientizarse de la importancia y conocer los esquemas o estructuras que determinan el proceso de enseñanza, es decir, que a través del modelo se engloba y organiza el contenido, así como las estrategias y la evaluación con la intención de facilitar la dinámica de aprendizaje a los estudiantes.

En este sentido, un modelo didáctico no debe de ser inflexible, sino por lo contrario, es un marco a través del cual los docentes tienen la posibilidad de planificar y desarrollar su trabajo didáctico de manera más efectiva. Es importante señalar que los modelos didácticos pueden variar en su enfoque, es decir, se puede acoplar (el modelo) a enfoques tradicionales que se basan exclusivamente en transmitir el conocimiento hasta aquellos que centran al alumno como el elemento clave, el centro en la construcción de su propio aprendizaje.

En este sentido, se pueden identificar diferentes tipos de enfoques didácticos, por lo que es necesario clasificarlos:

1. Enfoque tradicional: El maestro es el centro del aprendizaje y transmite conocimientos a los estudiantes, quienes tienen un rol pasivo.
2. Enfoque constructivista: El estudiante es el protagonista de su aprendizaje y construye conocimientos a partir de experiencias previas y nuevas interacciones.
3. Enfoque por competencias: Se centra en el desarrollo de habilidades y destrezas que preparan a los estudiantes para la vida y el trabajo.
4. Enfoque socio-crítico: Busca formar ciudadanos críticos que reflexionen sobre su realidad y contribuyan a la transformación social.

De la clasificación anterior, se destaca el enfoque socio-crítico, ya que, desde la visión de la literatura, el texto es un vehículo para la comprensión del mundo a través de diversos contextos, esto quiere decir que la literatura es emancipadora y tiene la característica de

contemplar desde una perspectiva crítica el mundo. Para ello, los estudiantes tienen la oportunidad de formarse mediante una perspectiva crítica que les permita participar de forma activa procurando la reflexión y consciencia del acto lector con la finalidad de que esto les ayude para ser agentes de transformación social. Es por ello por lo que se habla del texto literario en su amplitud, no sólo como un espacio en donde las sensaciones y lo onírico está presente, sino también, como espejos que reflejan las realidades del mundo.

En este sentido, Rodríguez y Bustos (2022) en su texto *Identificación de los enfoques didácticos usados por los docentes de la escuela particular "William Tell"*, indican que:

Referirse a los enfoques didácticos insta a razonar en la didáctica y su propósito en la educación, que, al estar relacionada directamente con la enseñanza y la instrucción, ha sido aludida como factor positivo para consumir mejores aprendizajes en los estudiantes. Escudero (1980, citado en Venegas, 2013) expresa que la didáctica es una ciencia organizada que orienta el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo integral de los estudiantes, por cuanto se destaca como un modo, un camino, para lograr un aprendizaje pleno en concordancia a sus necesidades. Por su parte, Mallart (2001) se refiere a la didáctica como una ciencia práctica que genera cambios o mejoras en el contexto educativo, al transformar las circunstancias del aprendizaje en oportunidades pensadas en el estudiante. En estas concepciones se destaca al estudiante como la esencia del proceso educativo, donde las condiciones de la enseñanza ameritan ser proporcionales a sus requerimientos formativos en correspondencia a su rol fundamental. (Rodríguez, Bustos, 2022)

Ahora bien, el modelo didáctico es un factor que está presente, así como se acaba de mencionar, en toda la dinámica del trabajo docente, es por ello que se vincula con un enfoque. Una definición clara en torno al modelo didáctico, que permite una claridad cristalina, la indica María Canales García (2013) en su trabajo de tesis *Modelos didácticos, enfoques de aprendizaje y rendimiento del alumnado de primaria*, indicando que:

Si en vez de observar, preguntamos a los docentes, puede que algunos nos digan que no utilizan ningún modelo; pero lo que no saben es que todo lo que se hace en el aula forma una dinámica y forma de trabajar inscrita en un marco epistemológico que recoge

el cómo se genera y se valida el conocimiento fundamentado por una base psicológica y pedagógica en donde todo docente, aunque de distinta forma, formula una serie de objetivos o metas, fija unos contenidos a tratar, prepara actividades, busca estrategias adecuadas y determina cómo evaluará todo lo visto. Todo ello define lo que nosotros ahora consideramos como modelo didáctico. (Canales, 2013, pág.4)

Asimismo, Jean Pierre Astolfi defiende la existencia de modelos que forman parte de la estructura del trabajo docente a través de características predominantes del mismo docente que se basan en la lógica de la selección de recursos, técnicas, contenidos y como se ponen a disposición de la clase, así lo retoma Canales, citando a Astolfi, indicando que:

Cuando hablamos de modelo en un contexto educativo, Jean Pierre Astolfi (1997) defiende la existencia de modelos que actúan como base para los maestros, teniendo como principales características la lógica y la coherencia. Para él existen tres modelos calificados como ejes los cuales forman los cimientos sobre los que se construye y se imparte el conocimiento; ya que es labor del docente enlazar esos conocimientos con la práctica educativa.

Además, el modelo didáctico también se puede concebir como una abstracción teórica del mundo real, esto quiere decir permite asentar la complejidad de la realidad para poner a disposición del alumno los elementos característicos más relevantes, lo que permite que el docente fije los elementos más importantes en su área de conocimiento con el propósito de conseguir resultados claros.

En el mismo sentido, Rafael Yuss (1998) indica sobre el modelo didáctico que:

Los citados principios de procedimiento suponen un grado de concreción mayor de los principios normativos, pero por sí solos no suponen aún una opción metodológica determinada, sino tan sólo pautas de actuación que han de ser vertebradas convenientemente en una determinada secuencia, con arreglo a una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que, en conjunto, conforma lo que llamamos un modelo didáctico. (Yuss, 1998, pág. 200)

A través de la siguiente la tabla se señalan algunas de las diferencias entre modelo y enfoque, lo que permite tener una claridad profunda al respecto tomando en cuenta su

vinculación dentro de la práctica docente, pero que determina cada una, un aspecto específico en la práctica docente, así como en su didáctica:

Tabla 2. Diferencias clave entre enfoque didáctico y estrategia curricular.

CRITERIO	ENFOQUE DIDÁCTICO	MODELO DIDÁCTICO
Nivel de aplicación	Aula y práctica docente	Proyectos curriculares, actividades integradoras y enfoques interdisciplinarios.
Objetivo	Mejorar la enseñanza integrando conocimientos y valores (aprendizaje significativo)	Desarrollar una formación integral del estudiante abordando contenidos que trascienden las asignaturas tradicionales.
Quién lo implementa	Docentes en su metodología	Involucra a los estudiantes, como participantes activos de procesos interdisciplinarios.
Ejemplo	Uso de ABP para conectar ciencias y ciudadanía	

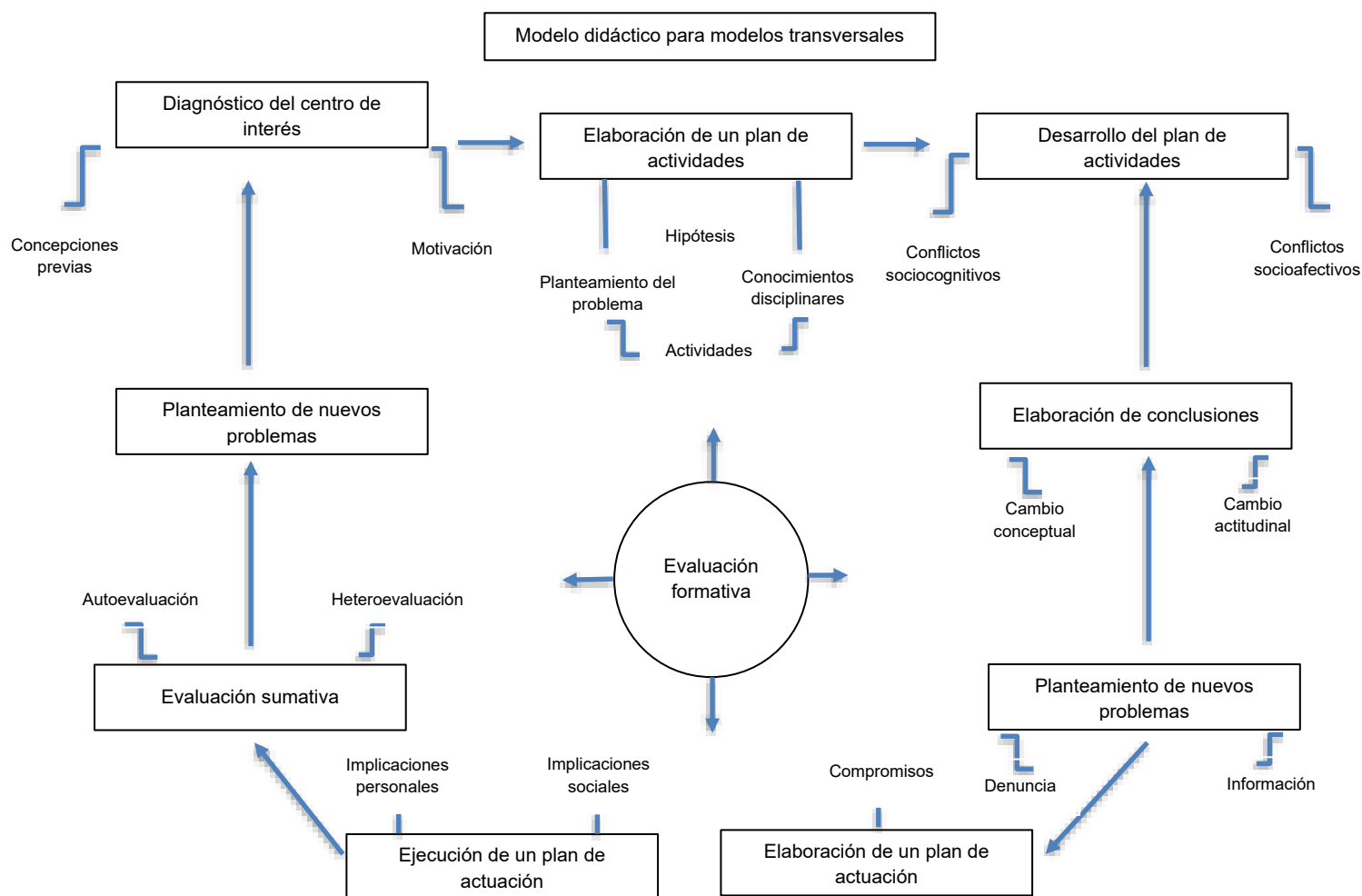
Elaboración: propia

De esta manera, y habiendo clarificado lo que es un modelo didáctico, la transversalidad puede actuar como tal, ya que, entre otras cosas, su finalidad es “paliar los efectos del desarrollismo en el mundo occidental y con una tendencia más mundialista, lo que, después de todo, es normal que suceda en el ámbito de las sociedades industrializadas, en las postrimerías del tercer milenio”. Por otra parte, la transversalidad pone mucho más énfasis en el trabajo a nivel de centro, aunque coincide en su planteamiento globalizador. Este modelo didáctico, que constituye el núcleo de algunas propuestas didácticas de muchos temas transversales, y que otros autores y modelos educativos lo han reflexionado, tal es el caso del colectivo Harimaguada (Gobierno Canario, 1993) para la educación afectivosexual, y otras orientaciones didácticas para otros temas transversales (por ejemplo, MEC, 1992; Junta de Andalucía, 1992, etcétera), puede sistematizarse desde unos principios rectores a su concreción práctica.

Ahora bien, Rafael Yus propone un modelo didáctico para modelos transversales que indican los principios de procedimiento y suponen un grado de concreción mayor de los principios normativos, pero que “por sí solos no son una opción metodológica específica, sino tan sólo pautas de actuación que han de ser vertebradas convenientemente en una determinada secuencia, con arreglo a una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que, en conjunto, conforma lo que llamamos un modelo didáctico” (Yus, 1998, 211). Las propuestas

de actuación de los temas transversales deben de acoplarse con un modelo didáctico que consta de nueve fases, según lo indica el autor:

Figura 5. Modelo didáctico para modelos transversales



Fuente: Yus, 1998, 211

A través del modelo de Rafael Yus es posible divisar la importancia que tiene el modelo didáctico transversal en la didáctica docente que en el caso de los profesores de literatura no cabe duda de que la acción y ejecución de un plan transversal abona a una dinámica de enseñanza más plural y que converge con elementos sociales, reflexivos y críticos entorno a el contexto de los alumnos, dando así por resultado un aprendizaje significativo para el estudiante.

En conclusión, y retomando la definición de Rafael Yus, el modelo didáctico transversal es un componente esencial que detalla el cómo se va a enseñar y aprender en el aula a través de metodologías y estrategias específicas, esto quiere decir que es un proceso a través del cual el docente es consciente de su práctica didáctica, identifica las metodologías más adecuadas para su desempeño dentro de esta.

2.4 Transdisciplinariedad y transversalidad

Existe un vínculo intrínseco entre la transversalidad y la transdisciplinariedad, ambos conceptos se hermanan en la búsqueda de un conocimiento global que se configura entre el saber y el conocer, es por ello por lo que podemos hablar sobre trans-saberes, puesto que así le damos un valor importante al conocimiento no necesariamente normativizado o institucionalizado, sino que más allá, el conocimiento adquirido a través de otras fórmulas también es válido y tiene un valor epistémico. De esta manera “lo transdisciplinario permite incorporar saberes subestimados por los cánones disciplinarios, pero no sólo saberes, sino identidades, formas de aprender, maneras de concebir el conocimiento, hibridaciones culturales, transmisión de experiencias, etc”. (Perez, Alfonso, Curcu, pág. 2)

En este sentido, podemos hablar sobre una “visión transdisciplinaria como una forma global de abordar la realidad se convierte en fuerza creadora para impulsar una nueva manera de concebir la pedagogía y las relaciones del hombre con su entorno y el planeta”, (Perez, Alfonso, Curcu, pág. 3) y es que enseñar requiere de metodologías flexibles capaces de profundizar en el conocimiento a partir de dinámicas que logren establecer un diálogo entre saberes desde ángulos diversos. Zemelman indica al respecto que: “Los conceptos ordenadores reemplazan lo teórico general por una exigencia epistemológica general; esto es, establecer una relación de posibilidad entre los conceptos y avanzar en la especificación de sus contenidos mediante la reconstrucción de la articulación” (Zemelman, pág. 201).

Este enfoque didáctico va más allá de una integración forzada de disciplinas, al igual que la transversalidad, tiene una concepción holística del conocimiento que busca una síntesis profunda en los límites considerados como tradicionales del conocimiento en las disciplinas.

Es por ello por lo que hay que puntualizar algunas características que comparte con la transversalidad:

Superación de fronteras disciplinarias: No se limita a conectar materias como matemáticas, ciencias o historia, sino que busca una integración profunda de los saberes.

Tabla 3. Similitudes entre transversalidad y transdisciplinariedad

Visión holística del conocimiento	Fomenta un aprendizaje basado en la realidad, en lugar de dividirla en materias separadas.
Enfoque en problemas complejos	Aborda cuestiones del mundo real que requieren perspectivas múltiples, como el cambio climático, la ética en la tecnología o la justicia social.
Participación activa del estudiante	Motiva el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía en el aprendizaje.
Incorporación de saberes no académicos	Integra conocimientos de la experiencia, la cultura y la sociedad en el proceso educativo.

Elaboración: propia

Para concluir, la transdisciplinariedad se define como un enfoque que busca conectar conocimientos que están fuera del canon disciplinario no sólo en cuanto a los contenidos, sino también en las metodologías y enfoques didácticos para conectar experiencias y saberes.

2.5 La didáctica de la literatura: una ciencia implicada con la vida de las palabras

La didáctica de la literatura es un reto para los docentes que imparten esta materia, puesto que hay una relación muy débil entre ésta y los alumnos, es por ello por lo que los docentes están obligados a encontrar nuevas maneras para compartir el texto literario y la experiencia lectora, no es casualidad que, ante ello, algunos teóricos de la didáctica de la literatura hayan reflexionado sobre este tema.

Asimismo, es importante mencionar que habitualmente la forma en la que se enseña literatura radica, como lo indican María González García y María Teresa Caro Valverde, en:

Una ciencia social de composición interdisciplinar que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la

instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria. Lo importante no es “enseñar contenidos” sobre la literatura sino “aprender competencia comunicativa” con la literatura. No es una ciencia aplicada sino *una ciencia implicada con la vida de las palabras* (García-María, pág. 2)

Es importante hacer hincapié en que, en sentido estricto, una de las visiones más aceptadas en torno a la didáctica de la materia de literatura en el nivel medio superior es el de seguir formando a los estudiantes dentro de un sentido más bien comunicativo logrando por tanto que éstos sean capaces de expresarse y comunicar sus ideas lo mejor posible. Esto es interesante ya que, observando los programas de estudio, por ejemplo, en el caso del bachillerato BUAP durante quinto semestre, que se lleva por primera vez la materia de literatura, los primeros módulos están orientados hacia temas relacionados con prototipos textuales, específicamente argumentativos, a través de la lectura de textos literarios.

Según los modelos que han imperado en diversos países y sus énfasis en la enseñanza de la literatura, indica María del Pilar Ariztía-Sandoval (2024) se pueden diferenciar los enfoques educativos y su relación con las teorías de análisis literario entre los espacios de origen latino y sus herederos (España, Francia e Italia, y Latinoamérica) y los angloparlantes (Estados Unidos y el Reino Unido).

Los primeros han hecho un recorrido que va desde el análisis historicista (centrado en el contexto y el autor) hasta la recepción del texto —centrado en el lector—, pasando por su estructura y forma —centrado en el texto—. Los segundos, en cambio, han ahondado en el proceso del lector y la estructura del texto más que en la mirada histórica, transitando desde el New Criticism, con influencia formalista, hasta las respuestas lectoras vinculadas a la teoría de la recepción (Agüero, 2006; Clifford, 1979; Colomer, 2010; Galda & Beach, 2001). Estas diferencias de recorridos ejercen gran influencia en las reflexiones actuales en torno a la enseñanza de la literatura en ambos espacios idiomáticos. (Ariztía-Sandoval, 2024, pág. 2)

A partir de esta perspectiva, el foco sobre el texto en España y Latinoamérica, particularmente, se ha ido ampliando para abarcar tanto la experiencia interna del lector como el texto mismo en tanto fenómeno externo. Es por ello por lo que dicha relación ha generado la redefinición de objetivos docentes y prácticas de aula, en virtud de la forma como se entiende la función de la literatura en la sociedad actual (Colomer, 2010).

En los países latinoamericanos, el estudio de la literatura se ha abordado en las escuelas, en los últimos años, desde la búsqueda del placer estético y desde el uso del texto literario como un apoyo al desarrollo de la comprensión e interpretación textual, distinguiéndose actualmente tres enfoques: desde la recreación estética (cultural), desde la concepción de la literatura como un medio para el desarrollo de habilidades (funcional) y desde la identificación de la misma como un género discursivo (comunicativo) (Orealc/Unesco, 2013). Específicamente, a nivel cultural, la enseñanza literaria ha transitado desde un modelo historicista de marcada orientación hispánica y desde un análisis textual bajo una mirada estructuralista o puramente estética (Gysling & Marín, 1992), hacia un enfoque postestructuralista que enfatiza en la recepción del lector (Moreno & Córdoba, 2010) y en el fomento de las competencias literarias asociadas al modelo de educación literaria propuesto por Teresa Colomer (1991, 2005) y desarrollado por autores como Gustavo Bombini o Facundo Nieto en Argentina, Pedro Cerrillo o Antonio Mendoza en España, o Felipe Munita en Chile, entre otros. (Ariztía-Sandoval, 2024, pág. 2)

En este sentido, y en virtud de que el estudio de la didáctica de la literatura es un campo joven y fértil, podemos encontrar información que permite elaborar reflexiones profundas en torno a cómo se debe enseñar la literatura. Ya se veía que hay ciertos enfoques que dentro de la enseñanza de lo literario han sido los más adoptados por los docentes. Cabe destacar que en muchas ocasiones los docentes de literatura han estudiado la teoría de la literatura, más no tienen claro cómo enseñarla, en el caso de aquel que por azares del destino se termine dedicando a la docencia, repite patrones de enseñanza, que de alguna manera se vuelve lo que se heredó por parte de quienes lo instruyeron, y sin embargo, no tiene un sustento pedagógico que le ayude a entender su tarea.

Es por esta razón que, desde un primer momento, el docente debe ser consciente de su papel dentro del aula, ya que él es un pilar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que orienta y guía dichos procesos formativos; asimismo, debe amar la lectura, tiene la obligación de ser un gran lector, y conocer a detalle todos los beneficios cognitivos que ésta puede ofrecer y que se direcciona en todas las áreas del conocimiento. Se puede decir que la lectura se transversaliza, de tal manera que se habla de una enseñanza transversal de la literatura, y llega a todos sin hacer distinciones.

Según lo expuesto, la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y pragmático. En tal sentido, se requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee. (MEN, pp.25, 26).

Es pues, la literatura, desde sus amplias manifestaciones, un camino que puede acercar al estudiante con la cultura y a apropiarse de su identidad; al respecto, Chong (2015), señala que: “La literatura puede activar la apropiación de la cultura en la medida que estimula el pensamiento, fomenta valores, ideas, convicciones y vivencias para vivir conectados con la realidad” (Chong, 2015, pág. 41).

Asimismo, a partir de una perspectiva teórica, se busca generar la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas en torno a la didáctica de la literatura, que incluyen a esta como parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para el estímulo del pensamiento crítico y reflexivo a través de la invitación al disfrute de la literatura no desde el canon literario o su factor intelectual y complejos, sino más allá de eso, el docente debe de aportar conocimientos prácticos.

Adicionalmente, Todas estas habilidades pueden ser desarrolladas en el aula, de manera que, transversalmente, puedan generarse procesos que posibiliten la comprensión, la inferencia, la interpretación y la argumentación. Estudios realizados por la Unesco (2020), destacan la lectura como eje transversal y la importancia de abordar diferentes tipos de textos desde diferentes niveles tanto literal como inferencial, en momentos en que los estudiantes acceden de una manera inmediata a múltiples contenidos digitales en la red. (Montiel, 2023, pág. 50)

De esta manera, la didáctica de la literatura es una disciplina pedagógica que utiliza estrategias, recursos y procedimientos para enseñar y así facilitar los procesos con la intención de formar un pensamiento crítico y reflexivo. Por ello, los docentes pueden integrar la didáctica de la literatura a un modelo transversal que permita a los estudiantes conectar el texto literario

con un factor estético a través del contexto del estudiante con la intención de liberar las mentes de los estudiantes de las concepciones ya dadas por la sociedad, es decir, de lo preestablecido, y romper con estructuras mediante la literatura, como indica Freire.

Por ello, enseñar literatura se vuelve un acto más de compartir, dejando de fuera la normatividad y formalidad, se trata de transmitir el gusto por la literatura y compartir el entusiasmo lector que invita a comprender la existencia de una manera distinta:

No hay forma más segura de adquirir el gusto por la lectura que a través del contagio del entusiasmo lector”, afirma Argüelles (2009, p. 219). Por esta razón, aunque Lázaro Carreter dude de la existencia de un “método que haga lectores” (1991, p. 32), sugerimos una estrategia didáctica del contagio literario: el modelado estético. Esta estrategia se propone a partir del análisis de las clases de Vladimir Nabokov, quien, con mucha maestría, contagió su pasión por la literatura a sus estudiantes cuando se desempeñó como profesor de esta. El modelado estético se sustenta en la teoría del contagio literario, la pedagogía dialogante y la estética general. Estas disciplinas, sobre todo las dos últimas, aportan ideas para configurar una propuesta de educación estética verbal. (Altamirano, 2016, pág. 157)

De tal manera que Altamirano (2012) plantea que la didáctica de la literatura tiene dos funciones fundamentales: el contagio de la literatura y la enseñanza de la literatura. Estas funciones deben ejecutarse en ese orden lógico porque la segunda exige la concreción de la primera cuando se pretende desarrollar la educación literaria. Cuando se altera ese orden, “la sensibilidad literaria es lo primero que se mata en la escuela” (Argüelles, 2009, p. 134) y, por lo mismo, la educación literaria desaparece para dar paso a una materia de estudio de corte cognitivista.

Finalmente, la didáctica de la literatura no es sencilla, el responsable de enseñar debe de saber el porqué de su actividad, entendiendo la importancia de la literatura como un espacio renovador y de reflexión para invitar a los estudiantes a comprender su propio contexto. Dejar de lado la vieja idea de que enseñar literatura solo sirve para desarrollar procesos discursivos y cognitivos básicos es un error, por ello el análisis de lo que es la didáctica de la literatura se vuelve un campo abierto para seguir reflexionando en torno a ello.

2.6 Didáctica de la literatura como disciplina crítica y emancipadora

Para Paulo Freire señala que la literatura dentro de la enseñanza tiene la bondad de hacer observar a los estudiantes diversidad de formas para comprender el mundo, diversos contextos. Un discurso muy gastado, por otro lado, sobre esto, es que además los estudiantes deben de tener la capacidad de ser críticos y reflexivos, aunque en la práctica, esto no sea así. Para lograr los objetivos, inherentes de una materia que está en la frontera de las humanidades y las ciencias sociales, deben de replantearse desde la academia los factores que determinan la práctica docente de una materia como ésta.

En este sentido, Freire menciona que "leer no es caminar sobre las palabras; es tomar conciencia de la relación entre texto y contexto", es por ello que la didáctica de la literatura debe de apuntar hacia una enseñanza que no puede reducirse a la memorización de datos biográficos o a un análisis mecánico de las estructuras narrativas. Más allá de ser un objeto de estudio, la literatura es un espacio de diálogo, un territorio donde convergen la historia, la identidad, la imaginación y la resistencia. Desde una perspectiva crítica, la literatura permite cuestionar las estructuras de poder, deconstruir discursos hegemónicos y dar voz a las experiencias silenciadas. Por esta razón, su enseñanza no puede desvincularse de un enfoque emancipador, que forme lectores capaces de interpretar su realidad y transformarla.

Otra visión de la didáctica de la literatura radica en la comprensión de la acción pedagógica para lograr un modelo de enseñanza "afiado y fundamentado". Así lo indican Felipe Munita y Ana María Margallo, quienes, además, citando a Bronckart y Schneuwly, mencionan que:

(...) la concepción misma de la didáctica como proyecto científico remite, como nos lo recuerdan Bronckart y Schneuwly (1996), a un proyecto social al cual se intenta aportar explotando al máximo posible las capacidades psicológicas y las habilidades sociales de los futuros ciudadanos. Lo anterior conecta con una cierta dimensión política de la didáctica como disciplina *crítica y emancipadora* (Sánchez Corral, 2003), cuya identidad rebasaría el mero espacio de los contenidos académicos para situarse en relación con amplios procesos sociales de circulación y apropiación del conocimiento (Bombini, 2001) que pueden favorecer la autonomía del sujeto frente a los discursos hegemónicos. (Margallo, pág. 3)

Ante esta visión de la didáctica de la literatura, se encuentra su poder para influir en los estudiantes a través de una dinámica de reflexión y crítica, pero sobre todo para lograr la emancipación intelectual del estudiante, de manera que enseñar literatura se vuelve parte de todo un proyecto social que logre infundir en los alumnos la necesidad de pensar por sí mismos y encontrar en la literatura espacios que les ayuden a encontrar nuevas dinámicas de pensamiento.

Sin embargo, y un apunte adicional sobre ello en el texto de Margallo, es que la realidad de la enseñanza de la literatura es que hay poco trabajo sobre la didáctica de esta materia, entiendo, además, lo nuevo de este concepto, ya que sus antecedentes están en la década de los 80 del siglo XX. Así lo indican Munita y Margallo:

En ese nuevo contexto científico, durante las últimas dos décadas del siglo XX se desarrolló una didáctica específica de la lengua y la literatura que, si bien comparte el interés común por el sistema didáctico como objeto central de estudio, se diferencia de las didácticas de las ciencias a la hora de delimitar sus contenidos de enseñanza (Munita, 2017). Esto, debido a que dichos contenidos no remiten únicamente a los saberes de los campos científicos de referencia (las ciencias del lenguaje y la teoría literaria, fundamentalmente), sino también a las prácticas relacionadas con los usos sociales de la lectura y escritura (Camps, 2000).

Asimismo, la problematización de la didáctica de la literatura tiene que ver con aspectos más complejos que no sólo están en el cómo enseñar sino en el para qué enseñar y por ello las aproximaciones deben de ser más precisas, de manera que ante la reflexión se puedan encontrar las variables que determinan que los jóvenes a temprana edad lleven una materia que implica un alto grado de complejidad lectora y de conocimientos, es decir, si el alumno no tiene las capacidades para comprender un texto literario a partir de sus características difícilmente se puede hablar de hacer del estudiante un lector asiduo. Desde el análisis de la didáctica de la literatura como un campo científico resulta sumamente complejo aspirar a que los alumnos, quienes no han tenido una previa preparación en el campo de la literatura, puedan aprovechar los contenidos.

Sobre esto, Munita y Margallo, rescatan las siguientes ideas:

Ahora bien, si la didáctica de la lengua es, como hemos visto, un campo científico reciente, la didáctica de la literatura lo es todavía más (Richard, 2006); el propio proceso de búsqueda de identidad de esta última ha pasado por la problematización de su

relación —más o menos autónoma— con aquélla (Daunay, 2007). Así, si en los años noventa se hablaba de la necesidad de articular procesos de definición sobre la especificidad de una didáctica de la literatura (Reuter, 1995), actualmente se asume su entidad en tanto campo específico al interior de la didáctica de la lengua (Dufays, 2007), con su propio conjunto de saberes teóricos, preguntas de investigación, actores y redes de estudio. (Munita, Margallo, pág. 4)

Por su parte, en la educación como práctica de la libertad y en pedagogía del oprimido, de 1969 y 1970, respectivamente, Paulo Freire desarrolla y sistematiza una “concepción pedagógica crítica liberadora”, en la que se profundiza la tesis martiana, integrada implícitamente a su propuesta teórica que renueva la antropología filosófica de la educación a principios de los años setenta, y se menciona que el acto de la lectura tiene la finalidad de ir más allá de la decodificación de palabras, siendo un acto que implica la lectura crítica del mundo y la interpretación del contexto del lector para transformarlo socialmente. La lectura (de la literatura) es un proceso de liberación que debe de ser guiado a partir de una didáctica propositiva y con sentido, que permita al estudiante desarrollar una conciencia crítica, cuestionar la realidad y actuar para crear un mundo más justo. La literatura, como parte de esa lectura del mundo, es una herramienta para comprender y transformar la realidad que rodea al ser humano y es de vital importancia que el docente sea consciente de ello reflejándose en su didáctica.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Las experiencias recopiladas por la fenomenología hermenéutica

Alguien podrá objetar que cuanto más tiende la obra a la multiplicación de los posibles, más se aleja del unicum que es el self de quien escribe, la sinceridad interior, el descubrimiento de la propia verdad. Al contrario, respondo, qué somos, qué es cada uno de nosotros sino una combinatoria de experiencias, de informaciones, de lecturas, de imaginaciones. Cada vida es una enciclopedia, una biblioteca, un muestrario de estilos donde todo se puede mezclar continuamente y reordenar de todas las formas posibles

Italo Calvino

Seis propuestas para el próximo milenio

El presente trabajo se enfocará en un estudio mixto, en el que se pondera el componente cualitativo, ya que esto permite una análisis más profundo y amplio del fenómeno de estudio, puesto que a través de esto se articulan interpretaciones tanto de las experiencias, percepciones y significados que los sujetos de estudio ha logrado construir en su realidad, de esta manera el proceso investigativo tiene como propósito, como lo indican Taylor y Bogdan, “una fina resolución del problema establecido al inicio del estudio” (Taylor y Bogdan, 1998), es por ello que el problema planteado está expresado en la pregunta de investigación y los objetivos que propone y delimita este trabajo de investigación. Asimismo, esta combinación metodológica, cuantitativo y cualitativo, fortalece la validez de los resultados y proporciona una mirada integral que va más allá de una medición estadística, ya que esos datos se van a situar en el contexto que será analizado a partir de una mirada hermenéutica-fenomenológica, tomando en cuenta los factores social y humano.

Por otro lado, la finalidad de enfocar el trabajo en lo cualitativo se debe a la necesidad de realizar una interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la materia de literatura a partir de una metodología transversal que impacta en la didáctica de la literatura que pone en práctica el docente, puesto que a través de ello se interpretan los procesos, los discursos y las transformaciones que emergen en el contexto educativo. En este sentido, el enfoque cualitativo permite el reconocimiento de los sujetos de estudio, las experiencias subjetivas y las relaciones simbólicas que determinan el fenómeno que este trabajo desarrolla.

Dentro de la lógica que se plantea, en el desarrollo metodológico del presente trabajo de investigación, se empleó la intervención y la entrevista semi estructurada. La primera concebida no sólo como una estrategia práctica, sino como un espacio en donde es posible observar cambios, comportamientos, desarrollos y procesos de aprendizaje, así como de transformación social. La segunda técnica logró favorecer el diálogo abierto para profundizar en la manera en que se entienden las perspectivas individuales y colectivas de los sujetos de estudios.

Finalmente, el diseño mixto, que se propone más cualitativo, asegura una triangulación de fuentes y perspectivas, lo que permiten garantizar la rigurosidad del método científico como lo es la pertinencia interpretativa de los resultados que se obtendrán a través de la aplicación de una intervención. Así pues, el estudio no sólo pretende cuantificar los resultados que se obtendrán, sino explicarlos, contextualizarlos y resignificarlos para generar un conocimiento reflexivo y más completo que contribuya a la didáctica de la literatura y el uso de la transversalidad como modelo didáctico.

3.1 Unidades temáticas

Para Miguel Ángel Villasís Kever y María Guadalupe Miranda Novales (2016) las unidades temáticas (o variables) en un trabajo de investigación son todo aquello que medimos, la información que colectamos, o bien, los datos que se recaban con la finalidad de responder las preguntas de investigación, las cuales habitualmente están especificadas en los objetivos (Villasís, Miranda, 2016, pág. 304). La posibilidad de tener clara la información está estrictamente relacionada con la precisión de las unidades temáticas que se desarrollan en un trabajo de investigación.

Es por ello por lo que el presente trabajo se centra particularmente en dos líneas: didáctica de la literatura y transversalidad. El desarrollo de estas variables gira en torno a la selección de las fuentes que se han encontrado a partir de un exhaustivo trabajo documental para lograr la lucidez argumentativa y de interpretación de estos conceptos.

Asimismo, es necesario destacar, que en el proceso de selección de los autores aquí referenciados se ha hecho una labor de selección a partir de las definiciones y de la afinidad que hay sobre las unidades temáticas.

3.2 Método mixto: recolección de datos cualitativos y cuantitativos

Este trabajo está diseñado a partir de un enfoque mixto que, como indica Sampieri (2018) en su texto *Metodología de la investigación*:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Sampieri, 2018, pág. 651)

En este sentido, se destaca que el enfoque mixto proporciona una mirada más profunda que permite análisis complejos de la información partiendo del hecho de que al tener datos estadísticos, éstos sirven para complementar la profundidad del enfoque cualitativo que por su parte clarifica los procesos sociales que ocurren en un contexto determinado. Por su lado, Chen (2006), citado por Sampieri, indica que:

Chen (2006) los define como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, y señala que estos pueden ser conjuntados de tal manera que los enfoques cuantitativo y cualitativo conserven sus estructuras y procedimientos originales (forma pura de los métodos mixtos); o bien, que dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (forma modificada de los métodos mixtos). (Sampieri, 2018, pág. 651)

Realizar un análisis con claridad es complejo, se tienen que determinar factores que rodean el fenómeno de estudio, es por ello por lo que se buscan las mejores alternativas de diseño metodológico que puedan ayudar en la interpretación de los resultados de manera más fiable. En este sentido, hablar de una investigación mixta es querer entregar un análisis que se aproxime más fielmente al problema de investigación, tomando en cuenta diversos factores que apoyen a la tesis central.

3.2.1 Comprensión de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje a través de lo cualitativo

Como se mencionó anteriormente, si bien el trabajo presenta un enfoque mixto, en el desarrollo se pondera con mayor énfasis el elemento cualitativo, mismo que tienen la finalidad de comprender y analizar, de manera hermenéutica-fenomenológica, los resultados obtenidos tanto de la intervención, así como de las entrevistas semi estructuradas.

Es por ello por lo que a través de esta investigación se han tomado ciertas consideraciones metodológicas necesarias para construir el discurso a partir del análisis de la información y lo conveniente para el desarrollo de este. Así pues, la metodología tiene la intención de aclarar la forma “en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, a la manera de realizar la investigación”, como indica Quecedo y Castañeda en su texto *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. En este sentido, la corriente teórica que sustenta la metodología, y que se considera la más propias para abordar esta investigación, es la fenomenológica, misma que “busca comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Pretende comprender en un nivel personal los motivos y creencias que están detrás de las acciones. (Quecedo y Castañeda, pág., 7).

El interés de esta investigación radica en el encuentro de la realidad que viven los estudiantes de nivel medio superior en torno a la experiencia con la materia de literatura, en donde influye la didáctica docente y el modelo que éste usa para llevar a cabo su trabajo, con la finalidad de que el estudiante logre involucrarse con el texto literario y entablar lazos íntimos con la literatura. En esta dinámica se busca explicar la experiencia docente, la importancia de la didáctica para buscar los resultados más satisfactorios posibles, de acuerdo con una intervención transversal del conocimiento, pero entendida ésta como un modelo didáctico (**ver tabla 2**), para concientizar sobre los elementos pedagógicos que permean la práctica docente.

En este sentido, y haciendo énfasis en la importancia de abordar el trabajo de investigación desde un enfoque cualitativo, a partir de la perspectiva de Taylor, S.J. y Bogdan R. (1986), citados por Quecedo y Castañeda, se deben de tomar los siguientes criterios para un estudio cualitativo:

1. La investigación cualitativa es inductiva: Así, los investigadores:
 - Comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas.
 - Siguen un diseño de investigación flexible

- Comienzan un estudio con interrogantes vagamente formulados
2. Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística:
 - Las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo
 - Estudia a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan.
 3. Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio:
 - Interactúan con los informantes de un modo natural. Aunque no pueden eliminar su influencia en las personas que estudian, tratan de controlarla y reducirla al mínimo. En la observación tratan de no interferir en la estructura; en las entrevistas en profundidad, siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.
 4. El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas:
 - Trata de identificarse con las personas que estudia para comprender cómo experimentan la realidad. Busca aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un observador objetivo y rechazando el papel de unidad actuante.
 5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones:
 - Ha de ver las cosas como si ocurrieran por primera vez, nada se ha de dar por sobrentendido
 6. Todas las perspectivas son valiosas:
 - No se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
 7. Los métodos cualitativos son humanistas:
 - Los métodos con los que se estudia a las personas influyen en cómo se las ve. Si reducimos las palabras y los actos a ecuaciones estadísticas, se pierde el aspecto

humano. El estudio cualitativo permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos, éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos.

8. Los estudios cualitativos dan énfasis a la validez de la investigación:

➤ Aseguran un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente la gente hace y dice.

9. Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio:

➤ Todos los contextos y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido que entre cualquier escenario o grupo de personas se pueden encontrar algunos procesos sociales de tipo general.

10. La investigación cualitativa es un arte:

➤ La investigación cualitativa es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas.

➤ Es un proceso empírico (no una mera especulación, interpretación o reflexión del investigador)

➤ Busca conocer procesos subjetivos

➤ Muestra gran sensibilidad al contexto: Los datos se interpretan desde un contexto, no generalizaciones; Estudia la forma en que los procesos se desenvuelven en tales contextos; Relaciona lo que quiere estudiar con los contextos que le influyen como fenómeno. (Quecedo y Castañeda, págs. 8-9)

En conclusión, el hecho de que el enfoque cualitativo tome mayor importancia en esta investigación es porque permite una visión más nítida de la realidad en su complejidad, puesto que es posible reconocer los fenómenos sociales que es imposible de entenderlos si se aíslan de su contexto. De esta manera, este enfoque revela valores adicionales como las experiencias, las percepciones y los significados que se construyen mediante la interacción del investigador con el entorno, lo que provoca un análisis más profundo y situado. Por ello se privilegia la observación, la interpretación y la flexibilidad en el proceso de investigación, tanto en la implementación de los instrumentos como en su análisis e interpretación, ya que el enfoque cualitativo se fundamenta como una herramienta que permite visualizar matices que bajo otro enfoque sería imposible de ver.

3.3 La fenomenología hermenéutica en la educación

El presente trabajo se sustenta bajo un enfoque cualitativo a través de una metodología fenomenológica-hermenéutica puesto que ésta nos permite profundizar en lo que acontece en la práctica pedagógica a través de la observación, la experiencia y las variantes que permitan mejorar la práctica didáctica. En sentido estricto, la fenomenología-hermenéutica en la educación constituye un enfoque que pretende comprender la experiencia vivida de los estudiantes a partir de su interpretación en contextos específicos. Autores como Husserl y Heidegger han explorado este campo, y el ámbito educativo la aplicación de este factor filosófico permite indagar en el sentido que estudiantes y docentes les dan a los procesos formativos, ya que no sólo se trata de describir sino de interpretar lo que las vivencias significan para ellos. De esta manera, la fenomenología-hermenéutica provee de un marco filosófico sólido para comprender la complejidad de la realidad educativa a través de una comprensión profunda del contexto y una reflexión crítica.

En este sentido, la fenomenología-hermenéutica como un enfoque que permite interpretar condiciones, acciones y formas de comunicar en su contexto natural para entender la subjetividad del entorno abre las puertas a reflexiones en torno a la pedagogía. Todo aquello que está dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje es posible comprenderlo de forma más certera a través de este enfoque. La pedagogía, explicada en esta mirada, a partir de a interpretación de Fuster, se entiende de la siguiente manera:

La palabra pedagogía proviene del griego *paidos* que significa ‘niño’ y "agein" que significa ‘guiar, conducir’. Por tanto, la pedagogía se apoya en acciones, procedimientos y métodos prioritarios para la solución de problemas existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, es una ciencia multidisciplinaria y fusiona áreas como la filosofía, psicología, antropología, sociología y economía. Destaca el papel de la filosofía, ya que, por medio de ella, el individuo se reconoce como parte y transformador del mundo. De esta manera, el presente trabajo propone una revisión fenomenológica, ya que a través del análisis de la información se asume el análisis de los aspectos complejos en torno a la función de la literatura en el nivel Medio Superior y cómo ésta pudiera ser un factor determinante para la obtención de aprendizajes significativos siempre y cuando funcionara como un eje transversal dentro del uso de la transversalidad como herramienta pedagógica. (Fuster, 204)

La finalidad de este trabajo es comprender la esencia y la veracidad de los fenómenos que ocurren cuando hablamos de los factores pedagógicos que se hacen presentes en esta investigación. Comprender como el modelo didáctico transversal se ajusta en cualquier enfoque para enseñar literatura con la finalidad de lograr aprendizajes significativos, por ejemplo.

En tanto que en este trabajo se realiza un análisis fenomenológico, Aguirre y Jaramillo (2012) indican, a manera de definición del concepto, que:

La fenomenología es una disciplina filosófica y método. Husserl poco habló de las ciencias sociales; sin embargo, algunos de sus educandos establecieron importantes relaciones entre la disciplina fenomenológica y algunas ciencias sociales. Haciendo referencia al estudio de los hechos sociales, es prioritario concebir las realidades como una dinámica de factores y actores que integran una totalidad organizada, interactuante y sistémica, cuyo estudio y comprensión requiere la captación de esa estructura dinámica interna que la define, precisando el empleo de una metodología cualitativo-estructural. Martínez (1994).

Finalmente, esta investigación propone que el elemento de la vivencia proporcione la posibilidad de encontrar una realidad dentro de un espacio específico, y, en este sentido, el enfoque fenomenológico “proyecte una crítica radical frente al naturalismo científico, el cual asume que el objeto de la ciencia es hallar leyes que gobiernan lo real, donde la persona es concebida como un objeto más de naturaleza”. (Fuster, 203).

3.4 Sujeto: estudio de caso y selección de la muestra

El estudio de caso se llevó a cabo durante el semestre agosto-diciembre del 2024; asimismo, se realizaron una serie de entrevistas semiestructuradas a docentes que imparten la materia de literatura con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana y a docentes con el modelo Minerva de la BUAP, de manera que se generó un análisis que acerca a dos realidades distintas.

La selección del grupo seleccionado para la intervención se determinó a partir de las siguientes consideraciones:

- Estudiantes de quinto y sexto semestre que cursaron la materia de literatura.

La selección del grupo seleccionado para las entrevistas se determinó a partir de las siguientes consideraciones:

- Docentes del quinto semestre de bachillerato que estén impartiendo la materia de literatura y que tengan experiencia previa a la NEM.
- Docentes que estén impartiendo la materia de literatura en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana.
- Docentes con perfil de licenciatura en letras.
- Docentes que den la materia de literatura con el Modelo Minerva de la BUAP.

3.5 Instrumento: Entrevista semiestructurada

El instrumento de la entrevista semiestructurada puede brindar información pertinente para la comprensión del problema de investigación, ya que es necesario percibir las sensaciones y experiencias de los docentes, es por ello por lo que los entrevistados pudieron desarrollar con libertad sus respuestas para expresar ideas y experiencias, lo que generó resultados profundamente reveladores en torno a las vivencias de estos.

Por otro lado, es importante manejar la información de acuerdo con las necesidades de la investigación, en ese sentido “la entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar”, (Díaz, Martínez, Varela, pág. 163). Asimismo, se tomará como base los siguientes componentes de la entrevista para desarrollarlos en las preguntas que contendrá:

1. Descriptivas, tratan de reconocer tanto el lenguaje del informante, así como la forma particular con la cual describe un acontecimiento.
2. Estructurales, muestran cómo el entrevistado organiza su conocimiento sobre el tema.
3. Preguntas de contraste, proporcionan información sobre el significado que utiliza el sujeto para diferenciar los objetos y acontecimientos de su realidad. (Díaz, Martínez, Varela, pág. 164)

Asimismo, se tomarán las siguientes consideraciones la formulación de las preguntas de la entrevista:

- Ser sencillas (breves y comprensibles), pero adecuadas para el objetivo de la pregunta de investigación.

- Ser válidas, es decir, que los indicadores informen sobre lo que se requiere explorar. Planteadas de tal forma que los entrevistados las entiendan de la misma manera.
- Aun cuando las preguntas se encuentren en un cuestionario escrito, deben estar formuladas en la forma de lenguaje oral y no escrito.
- Referirse a un solo hecho.
- No contener presuposiciones.
- Adecuarse a la percepción, el conocimiento y el horizonte de previsión del entrevistado.
- Evitar enunciarlas de forma sugerente. (Díaz, Martínez, Varela, pág. 164)

Atendiendo a las estrategias ya mencionadas, Díaz, Martínez y Varela mencionan que es necesario seguir una serie de fases a través de su desarrollo, en donde, mencionan “se presentan determinados momentos homogéneos”, los cuales, son los siguientes (Véase figura 1):

Primera fase: preparación. Es el momento previo a la entrevista, en el cual se planifican los aspectos organizativos de la misma como son los objetivos, redacción de preguntas guía y convocatoria; segunda fase: apertura. Es la fase cuando se está con el entrevistado en el lugar de la cita, en el que se plantean los objetivos que se pretenden con la entrevista, el tiempo de duración. También, es el momento oportuno para solicitar el consentimiento de grabar o filmar la conversación; Tercera fase: desarrollo. Constituye el núcleo de la entrevista, en el que se intercambia información siguiendo la guía de preguntas con flexibilidad. Es cuando el entrevistador hace uso de sus recursos para obtener la información que se requiere; Cuarta fase: cierre. Es el momento en el que conviene anticipar el final de la entrevista para que el entrevistado recapitule mentalmente lo que ha dicho y provocar en él la oportunidad de que profundice o exprese ideas que no ha mencionado. se hace una síntesis de la conversación para puntualizar la información obtenida y finalmente se agradece al entrevistado su participación en el estudio. (Díaz, Martínez, Varela, pág. 165)

Figura 5. Fases de la entrevista

PRIMERA FASE PREPARACIÓN		
Reunión de la información	Publicación de la entrevista	Preparación de la cita
SEGUNDA FASE APERTURA		
Hacer explícito: motivo, confidencialidad y duración	Convenir los propósitos y condiciones	
TERCERA FASE APERTURA		
Intercambio de información	Identificación de puntos de acuerdo	
CUARTA FASE APERTURA		
Hacer explícitas las conclusiones	Realizar síntesis	

Fuente: Díaz-Bravo, et all. Pág. 164

3.6 Instrumento: listado de preguntas para la aplicación de la entrevista semi estructurada a docentes de literatura del nivel medio superior

Para llevar a cabo este instrumento se realizó la redacción de preguntas con la finalidad conversar con el entrevistado y conocer tanto sus conocimientos en torno a los conceptos que se trabajan en esta investigación, así como sus experiencias que estuvieran vinculadas con la transversalidad, en cualquiera de sus acepciones, así como con sus vivencias en torno a la didáctica de la literatura.

Es importante que el entrevistado se sienta cómodo con la dinámica de la entrevista para que pueda desarrollar sus respuestas con confianza y para ello se permitirá que desarrolle las ideas sin interrupciones, mostrando un real interés por parte del entrevistador. Las preguntas estarán divididas en secciones, para que se pueda focalizar en temáticas claras, dándole flexibilidad al entrevistado para responder de acuerdo con lo que sabe y ha vivido.

Se parte del hecho de que la entrevista semiestructurada:

Como su nombre lo indica, “se caracteriza porque el entrevistador tiene trazado un plan de desarrollo, pero procede con más libertad de acción y mayor agilidad” (Ibáñez y López, 1996, p. 29), es decir, se preparan las preguntas con anterioridad, pero hay libertad en el manejo de temas durante su desarrollo. Es una estrategia de recolección de materiales de punto medio, en la que las preguntas, planificadas con anterioridad, tienen como propósito buscar registros de actuación lingüística (datos fonético-fonológicos, discursivos, de entonación) o datos lingüísticos de manera directa tales como léxicos u otros usos lingüísticos que se pretenden comprobar desde una perspectiva deductiva. La entrevista semiestructurada es la que generalmente se realiza en investigaciones sociolingüísticas. (Noguera et al, 2011, pág. 14)

En este sentido, se llevará a cabo el análisis de los datos recabados para realizar una interpretación de la realidad que brindará una mirada a las experiencias de docentes involucrados en estas dinámicas.

3.7 Fenomenología de la didáctica de literatura: intervención en estudiantes de nivel medio superior

Para llevar a cabo la presente intervención se consideró al grupo de quinto semestre del ciclo escolar 2024-2025 del bachillerato incorporado a la BUAP Instituto para la educación Gandhi A.C. el cual está formado por:

Tabla 4. Relación de estudiantes del quinto semestre

Grupo	5° A	Total
Hombres	12	28
Mujeres	16	

Fuente: elaboración propia

A partir de la problemática expuesta en el presente trabajo de investigación se planteó la necesidad de realizar una intervención a manera de taller con la finalidad de implementar acciones dentro de la materia de literatura que mejoren las dinámicas de los estudiantes en esta asignatura. En este sentido, el concepto de intervención a partir de los aportes de Ana Mari Soroscinski (2002), se entiende como: “El tomar parte, hacerse cargo de un trabajo en torno al conocimiento con relación a otro, en un lugar y momento específico (...) específicamente, a ciertas intervenciones de enseñanza que tienen lugar en un espacio determinado (el aula), en referencia a interacciones en torno a un contenido de enseñanza.

Por otro lado, la intervención tiene la finalidad de hacer una “reflexión crítica sobre las prácticas (que) permite, por un lado, analizar el sustento teórico en que las mismas (aun de manera implícita) se apoyan y, por otro, reconocer la propia y específica lógica de las mismas prácticas”, (Harfuch, Foures, pág. 3) en tanto a didáctica se refiere. Es por ello que el mismo proyecto de investigación, el cual aborda dos líneas temáticas bien definidas: transversalidad y didáctica de la literatura, exige un análisis a partir de una realidad en donde a partir de un método fenomenológico-hermenéutico se pueda interpretar y describir las experiencias vividas a través de una didáctica de la literatura que se fundamente en la transversalidad.

Para llevar a cabo la intervención, se parte de la idea de que este trabajo de investigación tiene los elementos epistémicos que sustentan y argumentan la necesidad de una nueva forma de enseñanza de la literatura, por ello es necesario que se articulen la teoría con la práctica, así lo mencionan Harfuch y Foures en su texto “Un análisis de las intervenciones docentes en el aula”:

Hablar de un docente que pone en juego procesos reflexivos para encontrar alternativas a su acción con la intención de analizar, comprender, revisar y mejorar sus prácticas, nos hace pensar (aunque no necesariamente) en los desarrollos de la investigación-acción. El uso de esta denominación no tiene una interpretación unívoca. Si bien es posible hallar puntos de contacto en las diferentes maneras de entenderla, también hay formas que difieren en cuanto a su significado, justificación y modos de implantación. (Harfuch y Foures, pág. 3)

Uno de los principales factores que a través de la intervención se quieren reflexionar es la práctica didáctica en torno a la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior y que sin duda supone un gran reto en el que en la mayoría de los casos encontramos una relación de

enseñanza desde la complejidad de lo literario sin tomar en cuenta el contexto de los estudiantes y sus bases cognitivas que pudieran en un determinado momento permitirles darle un sentido mayor al texto literario. Es por esta razón que hay una necesidad de hablar sobre la transversalidad de tal manera que tanto contenido como recursos puedan ser intervenidos y suplantados por un esquema de trabajo que se adapta las circunstancias de los alumnos en tanto su horizonte de conocimiento, así como en la práctica docente.

Asimismo, tener un espacio en el que se pueda trabajar desde la perspectiva ya mencionada permite que “la investigación-acción se relacione con los problemas de la práctica, intentando que los docentes comprendamos y exploremos las dimensiones de esa práctica en un contexto específico para actuar sobre ellas”, (Harfuch y Foures, pág. 4).

3.7.1 Método fenomenológico-hermenéutico: Descripción e interpretación de la esencia de las experiencias vividas

La fundamentación metodológica de la intervención se fundamenta en lo fenomenológico-hermenéutico, ya que es necesario que se realice una descripción de lo vivido a partir de las experiencias de la intervención llevada a cabo. En este sentido, Husserl indica que: “La fenomenología otorga un nuevo método descriptivo y una ciencia apriorística que se desglosa de él y que está destinada a suministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica”. (Husserl, pág. 52).

Por otro lado, Heidegger indicó que la fenomenología: “Pone énfasis en la ciencia de los fenómenos. Esta radica en permitir y percibir lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo; en consecuencia, es un fenómeno objetivo, por lo tanto, verdadero y a la vez científico” (Heidegger, pág.99)

Desde estas perspectivas, es posible advertir que el enfoque fenomenológico parte del estudio de la experiencia humana en un contexto determinado en el que se busca comprender a los fenómenos bajo sus propios términos y no en los factores externos al sujeto, de manera que se pueda comprender desde una perspectiva vivencial, en este caso particular, del docente y alumnos.

Por otra parte, el concepto de hermenéutica, del verbo griego *hermeneuein* que viene a ser “interpretar”, plantea un vínculo entre la conciencia y la palabra, así lo proponía Dilthey (citado en Martínez, 2014), en donde define este concepto como: “El proceso que permite revelar los significados de las cosas que se encuentran en la conciencia de la persona e

interpretarlas por medio de la palabra. Postula también que los textos escritos, las actitudes, acciones y todo tipo de expresión del hombre nos llevan a descubrir los significados”. (Fuster, 5)

3.8 Aplicación del instrumento de evaluación en alumnos

El análisis de los datos es de suma importancia puesto que se deben de tomar en cuenta diversos factores que dentro del análisis fenomenológico afectan tanto en la didáctica como en el aprendizaje de la literatura.

Para el análisis de los alumnos se aplicó un pre y un postest, mismos que fueron elaborados a partir de las inquietudes más habituales de los alumnos en la materia de literatura.

La aplicación de las pruebas no estandarizadas será de suma importancia puesto que a través de ellas se quiere conocer, de manera muy puntual y fiable, con qué conocimientos literarios cuenta un estudiante que se enfrenta a su primer semestre con la materia de literatura. A través de esta prueba, no sólo se buscará que el alumno reconozca nombre y títulos de obras literarias, sino que reflexione sobre el uso que se le puede dar al conocimiento literario, así como hacerlo relacionar el texto literario con otros conocimientos. Es de suma importancia que el alumno no perciba la sensación de estar haciendo un examen habitual o estandarizado, el propósito es que éstos proporcionen datos de valor que ayuden al análisis y la interpretación con la finalidad de encontrar el vínculo emocional ineludible que tiene un estudiante promedio con la materia de literatura.

Asimismo, a partir de la información obtenida resultado de las pruebas, se llevó a cabo una intervención con los alumnos de la Preparatoria Instituto para la Educación Gandhi A.C. incorporada a la BUAP, misma que duró un total de cinco sesiones.

El objetivo de la intervención es abordar a los estudiantes a partir de un enfoque más propositivo en la materia de literatura, en el que propondrá la selección de textos que corresponden a narrativa contemporánea mexicana, hablando de los últimos cinco años, que aborden temas de actualidad.

Para poder implementar la intervención se realizó un diagrama de actividades, ya que, como indica el doctor Merce Jariot i Garcia, en su tesis doctoral *La evaluación de la intervención mediante programas de orientación*: “En el momento de plantearnos la evaluación de nuestra realidad, debemos de tener presente que toda investigación evaluativa parte de un proceso sistemático para llegar a corroborar los objetivos que se plantea de antemano”.

Asimismo, se presentará la siguiente tabla de contenidos que nace de la propuesta de Bonifacio Jiménez Jiménez en su texto “Las cuestiones que debe de contemplar un diseño de evaluación” (1999) y que, para fines de esta investigación, será retomado para llevar un control adecuado de la información y sistematizar el proceso de evaluación con la finalidad de realizar un adecuado análisis de los datos obtenidos.

Tabla 5. Contenidos de la investigación evaluativa: Intervención didáctica a manera de taller

Finalidad	Evaluar la intervención misma a través del éxito o fracaso mediante un taller.	
Objeto	Evaluar el proceso de la intervención	
	Variables, indicadores objetivos	Didáctica de la literatura y transversalidad
	Referentes y criterios de evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis del contexto de la intervención. 2. Evaluación de la programación de la intervención. 3. Evaluación del desarrollo de la intervención. 4. Análisis del logro o eficacia de la intervención.

		5. Evaluación del impacto de la intervención.
Metodología	Mixta (Con mayor énfasis en el enfoque cualitativo)	Indagación y realización de inferencias sobre los datos recogidos, así como en análisis de los datos estadísticos.
	Fenomenológica	Descripción general del programa y el proceso de intervención a partir de la perspectiva de los participantes.
	Hermenéutica	Compresión de las experiencias desde las perspectivas de los alumnos.
	Validez, fiabilidad y credibilidad: Epokhé	Suspensión del juicio y de toda presuposición, que permite acceder al ámbito de las vivencias propias del mundo de la vida.
Fuentes de información	Selección de sujetos	
Instrumentalización	Selección y aplicación de pruebas protocolo	
Aplicación y recogida de datos y de información	Estudio de población	
Temporalización	Momentos	

Tratamiento de la información	Datos cualitativos	
Audiencias destinatarias de las conclusiones	Informe	

Fuente: elaboración propia

3.8.1 Cronograma de actividades

Para fines del desarrollo del presente instrumento de evaluación es de suma importancia señalar la cronología de actividades.

Tabla 6. Cronograma de actividades

Fecha	Contenido	Instrumento (texto literario)	Actividad	Ejes transversales
Viernes 22 de noviembre	¿Es la literatura una manifestación social que reflexiona sobre la contemporaneidad?	Microficciones. Viaje sin regreso – Servando Clemens; Violencias permitidas -Adán Echeverría	Pretest e introducción Organización por equipos. Selección de texto por equipo. Círculos de lectura. Dibujo en cartulina representativo de la lectura Discusión en grupo	Eje transversal social Eje transversal de habilidades lectoras
Viernes 29 de noviembre	¿Es posible encontrar en la literatura el sentido de la vida?	Cuento La catarata Alberto Chimal Manda Fuego, pág. 49	Trabajo en equipo – Recreación del texto literario Escritura reflexiva: ¿Qué dice mi nombre de mí? Lectura en binas: interpretación desde la realidad del lector. La literatura y sus	Eje transversal social Eje transversal de habilidades lectoras

			múltiples interpretaciones	
Viernes 6 de diciembre	¿Tiene la literatura una misión frente a los problemas sociales?	Del libro Trancapalanca Merzapoyera Elmer Mendoza; Ya te llevó la chingada, Roberto, Karla M. C.; Fragmento de Fiesta en la madriguera de Juan Pablo Villalobos (2010)	Trabajo en equipo Corridos tumbados – Análisis del lenguaje.	Eje transversal social Eje transversal de habilidades lectoras Eje transversal histórico
Viernes 17 de enero	¿Influye lo literario en mi realidad?	El último verano de Pascal Cristina Rivera-Garza	Trabajo en equipo	Eje transversal social Eje transversal de habilidades lectoras
Viernes 24 de enero	¿Influye lo literario en mi realidad y cómo concibo la vida?	Después del paraíso, la sombra. Ana clavel	Trabajo en equipo	Eje transversal social Eje transversal de habilidades lectoras
Jueves 6 de febrero	¿Es la literatura una manifestación social que reflexiona sobre la contemporaneidad?	Corazón de pollo y La vida no vale nada de Fernanda Melchor	Postest y conclusión de la intervención	Eje transversal social Eje transversal de habilidades lectoras

Fuente: elaboración propia

3.8.2 Aplicación del instrumento de evaluación en docentes

En el contexto educativo actual, el cual se caracteriza por la cantidad de enfoques y, en una materia como literatura, la urgencia de formar estudiantes que comprendan la importancia de esta materia que se relacione con sus procesos de aprendizaje de habilidades complejas, como lo son las habilidades críticas y argumentativas, así como la innegable importancia que tiene para formar jóvenes que logren vincularse con su realidad e interpretarla a través de los textos literarios, es necesario analizar cómo se enseña literatura, es decir, cuáles son los métodos que usan los docentes.

En este sentido, el análisis de la práctica de docentes que se dedican a enseñar literatura se vuelve imprescindible ya que no se debe limitarse a un análisis cuantitativo que proporcionan resultados generales y superficiales, es necesario ir más allá a través de una aproximación

humana que profundice en la comprensión del fenómeno de estudio. La decisión de aplicar entrevistas semi estructuradas como un instrumento de evaluación se da por la decisión de aplicarlo bajo un enfoque hermenéutico-fenomenológico, como se propone en propone en esta investigación, permite explorar las vivencias de los docentes de literatura para comprender como desarrollan su didáctica y de qué manera aplican la transversalidad, entendiendo los significados que otorgan a sus decisiones pedagógicas en el contexto en el que se desenvuelven.

Por otro lado, la aplicación de entrevistas semi estructuradas responde a la necesidad de captar los múltiples contextos en donde los docentes se desarrollan. Por ello, la estrategia que se presenta aquí recoge información valiosa para fortalecer la validez y credibilidad del estudio, así como brindar perspectivas diversas, proceso que es vital para evitar generalizaciones sesgadas.

Se presenta la siguiente tabla que desglosa el aparato teórico que fundamenta las preguntas que se harán en las entrevistas:

Tabla 7. Aparato teórico del instrumento de recolección de datos: entrevista

Finalidad	Conocer las prácticas didácticas de los docentes y los enfoques que principalmente utilizan para desarrollar la clase de literatura.	
Objeto	Dimensiones, categorías o subcategorías	Transversalidad Didáctica de la literatura
	Variables, indicadores objetivos	

	Referentes y criterios de evaluación	
Metodología	Mixta	Conocer la experiencia docente.
	Fenomenológica	Comprender las decisiones del docente en su didáctica a partir de los fenómenos que ocurren en clase.
	Hermenéutica	
	Validez, fiabilidad y credibilidad: Epokhé	Evadir el juicio propio para conocer las realidades de los docentes sin prejuicios.
Fuentes de información	Selección de sujetos	Docentes que imparten la materia de literatura en el nivel medio superior para conocer sus prácticas didácticas y enfoques para

		impartir la materia.
Instrumentalización	Selección y aplicación de instrumento	Instrumento de evaluación para conocer la didáctica de la literatura del docente y su conocimiento sobre el concepto de transversalidad.
Aplicación y recogida de datos y de información	Estudio de población	Docentes de escuela públicas y privadas del Estado de Puebla.
Temporalización	Momentos	Se aplicó a partir de la última semana del mes de noviembre del 2024 hasta enero del 2025
Tratamiento de la información	Datos cualitativos	Conocer el contexto de los docentes que imparten docentes de literatura.

Audiencias destinatarias de las conclusiones	Informe	
--	---------	--

Fuente: elaboración propia

Finalmente, evaluar el proceso de enseñanza de los docentes que imparten literatura desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica a través de una metodología mixta, representa una decisión adecuada para el desarrollo del trabajo de investigación por su exigencia ética, así como epistemológica. Será posible construir conocimiento transparente y genuino sobre la didáctica de la literatura de docentes que se dedican a ello para realizar un análisis profundo y promover la reflexión de ello en el campo de la enseñanza de la literatura para promover mejoras significativas que respondan a las necesidades reales del aula.

3.9 Prueba protocolo

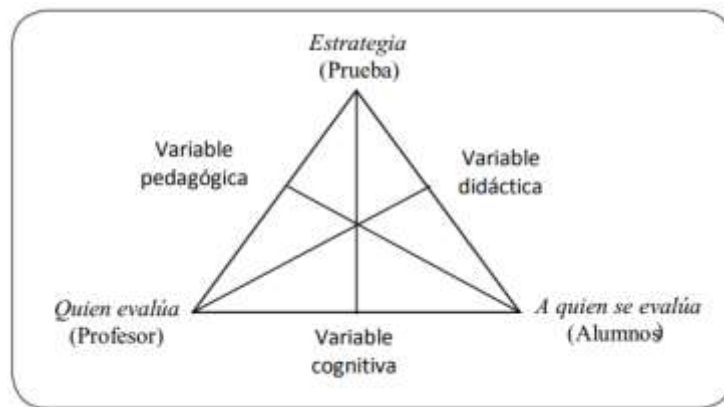
Una prueba protocolo tiene como finalidad identificar cuáles son las bases que permiten a un alumno construir conocimiento

Los instrumentos deben ser sensibles para que a través de ellos sea factible detectar no solo la corrección o incorrección de las respuestas del alumno, sino proporcionar información funcional sobre los procesos conducentes a los aciertos y errores del estudiante en cada asignatura.

De esta manera, a través de la prueba protocolo podemos identificar áreas de oportunidad y fortalezas para partir de ello y brindar mejores dinámicas de aprendizaje. El docente está sujeto al tipo de alumnos con los que debe de trabajar, todos distintos incluso dentro de un aula, y sabes cuáles son sus capacidades brinda mejores condiciones para la selección de metodologías de trabajo.

Asimismo, un análisis cualitativo de la prueba escrita posibilitaría el realizar interpretaciones sobre la concepción, elaboración y uso de las pruebas escritas en la evaluación de aprendizajes, y en este sentido se debe de identificar que la prueba se concibe como un sistema de interrelaciones para identificar variables pedagógicas y didácticas, así como otros elementos:

Figura 6. La evaluación entendida como un sistema de interrelaciones



Fuente: Kumul et al. (2013). Pruebas escritas como estrategia de evaluación de aprendizajes matemáticos: un estudio de caso a nivel medio superior

Finalmente, a través de este método se busca identificar alternativas para resolver los retos fundamentales de la educación, así lo indica Ana Isabel Mora Vargas (2004) en su texto La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"

La búsqueda de alternativas a la solución de problemas es el reto fundamental de la evaluación como proceso para el mejoramiento de la calidad de la educación. Para ello es necesario crear un clima organizacional donde se facilite y propicie la práctica evaluativa. En los procesos participativos que ha realizado la autora en sus proyectos de investigación, el clima organizacional de la evaluación se inicia con la indagación de la forma en que las personas interesadas entienden el proceso evaluativo y como se han llevado a cabo otras evaluaciones anteriores; es decir, que ha sido lo positivo de esos procesos y qué se debe mejorar.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Epokhé o una investigación exhaustiva emprendida con rigor y espíritu crítico

*Tenemos el juicio suspendido sobre todas las
aseveraciones filosóficas que consideramos.
Y nuestra expectativa obviamente no puede sino
ser la de ser nosotros análogamente llevados a la
epokhé acerca de cualquier aseveración filosófica que
vayamos a considerar*

(Reinoso, Guadalupe; Junqueira Smith, Plínio, 2020, 226)

En el presente capítulo se encuentran los procedimientos que corresponden a la metodología, misma que deriva de dos tipos de instrumentos de recolección de datos: el primero corresponde a una intervención en la Preparatoria Instituto para la Educación Gandhi A.C. incorporada a la BUAP a estudiantes del sexto semestre de bachillerato que llevan la materia de literatura a quienes se les aplicó un pre y pos test; por otro lado, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a catedráticos de literatura de nivel preparatoria de escuelas públicas SEP y BUAP.

La prueba se elaboró a partir de una serie de reactivos de diversos tipos y que tienen la finalidad de medir diversos aspectos con la finalidad de identificar habilidades y destrezas dentro de la materia. Es importante señalar que la prueba se aplicó tanto en el inicio como al final de la intervención, para medir cuáles fueron los resultados de esta; además, se trabajó solamente con un grupo, el de quinto semestre, siendo el grupo experimental. Por circunstancias de tiempo, el inicio de la intervención comenzó en el mes de noviembre del 2024 y concluyó en enero de 2025.

Por otro lado, en el caso de las entrevistas semiestructuradas, se desarrollaron diez preguntas en total con dos temáticas: transversalidad y didáctica de la literatura. El total de los docentes entrevistados fue de quince, en donde se buscó que fueran de dos sistemas distintos: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Secretaría de Educación Pública.

4.1 Intervención

La intervención es un proceso de investigación en el que se llevan a cabo acciones planificadas con el propósito de generar un cambio positivo en un estudiante o en un grupo, en el que se han detectado ciertas deficiencias y necesidades específicas con el propósito de mejorar su rendimiento académico.

En palabras de Julio Meneses y David Rodríguez Gómez en su texto *Investigación educativa. Una competencia profesional para la intervención*, también se puede entender como:

(...) Una práctica habitual de muchos profesionales que, en sus ámbitos específicos de actuación, se proponen planificar e implementar acciones que conduzcan a mejorar las oportunidades en la vida de las personas. Ya sea en el ámbito de la educación formal como en el sociocomunitario o en el laboral, el éxito de las intervenciones que se plantean estos profesionales está íntimamente ligado a su capacidad de reflexión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje que promueven y, particularmente, a la manera que tienen de fundamentarlas y evaluarlas para intentar desarrollarlas de la mejor manera posible.

La intervención comenzó con la aplicación de un pretest, el cual tuvo la intención de medir las capacidades de los alumnos en el área de literatura, así como conocer percepciones particulares de ellos en torno a la materia. Para ello, la prueba se realizó con base en la Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC), a partir de la metodología de la *Guía de trabajo para la Planeación* (2024) de la doctora Yanet Gómez Bonilla, con la finalidad de conocer los cambios de la conducta que se producen en los sujetos en cuanto derivados del ejercicio o práctica continuada.

Para ello, la evaluación tuvo la intención de medir los niveles de mejora “que en el plano del conocimiento y de las habilidades cognitivas personales aparecen en la conducta de los estudiantes como consecuencia de las experiencias vividas en el aula y fundamentalmente de lo que hacen para alcanzar los objetivos educativos asignados a la institución escolar”. (Gómez, 2024, pág. 25)

Tabla 8. Modelos de Evaluación Escolar para el binomio aprendizaje-evaluación

INDICADORES	CONDUCTISMO	COGNITIVISMO
DEFINICIÓN	El aprendizaje se explica por la conexión entre cadenas de estímulos y respuestas	Un conjunto de acciones internas puestas por el aprendiz y encaminadas a dar a los saberes nuevos significados
APLICACIÓN	La atención de los enseñantes y alumnos se centra en el momento final del PEA, (en las calificaciones que se mide de las respuestas dadas en los exámenes)	Pone de manifiesto que el conocimiento de la conducta humana va más allá del comportamiento externo (el sujeto aporta su propia actividad interna con los que modula y transforma la realidad que recibe en una interpretación simbólica)
PAPEL DEL ALUMNO	Se basa en responder el mensaje del profesor que le evaluará en función de su habilidad para reproducir tal mensaje (Memorístico y repetitivo)	Se aprende a partir de los estímulos que le llegan a la mente, el estudiante realiza sus procesos mediadores externos y da respuestas finales.
LOGROS	<ul style="list-style-type: none"> * Considera aquellos datos o fenómenos que son accesibles a la observación directa del profesor. * En el campo del aprendizaje impera la enseñanza programada o asistida que permite asimilar bloques variados de conocimientos. 	<p>Análisis de protocolos, son pruebas de las que se extrae información sobre la conducta del alumno, y considera los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Invita al alumno a describir cada cierto tiempo lo que acaba de hacer. * Son pruebas relativamente abiertas. * Cubren la secuencia global del proceso de aprender. * Indaga comportamientos del estudiante con respecto a la materia específica
LIMITACIONES	Rechazo del docente de la existencia de variables internas y/o externas emitidas por el estudiante	El proceso del aprendizaje interpretándolo a partir de la analogía del computador artificial implica enmarcar el proceso dentro de unos límites estrechos que no explican coherentemente la complejidad de la conducta humana de los aprendices y de la mente humana en general

Fuente: Gómez, *Guía de trabajo para la Planeación 2024*, pág. 25

En este sentido, la prueba se basó en cinco dimensiones:

Tabla 9. Estructura y Contenido de la Escala ESEAC.

Dimensión	Estrategias	Variables
I. Dominio General del Tema	<ul style="list-style-type: none"> * Base de la Comprensión y Planificación de la tarea. * Hipótesis de actuación, aciertos, lagunas y dudas. 	Comprensión, Planificación y Ejecución
II. Calidad de Razonamiento	* Procesos diferenciales	Organización.
III. Nivel de Abstracción	* Grado de abstracción	Nivel de Dominio

IV. Conciencia Cognitiva	* Metacognición	Metaconocimiento
VII. Nivel de Motivación- Ansiedad	* Motivación-Control de Ansiedad	Conocimiento

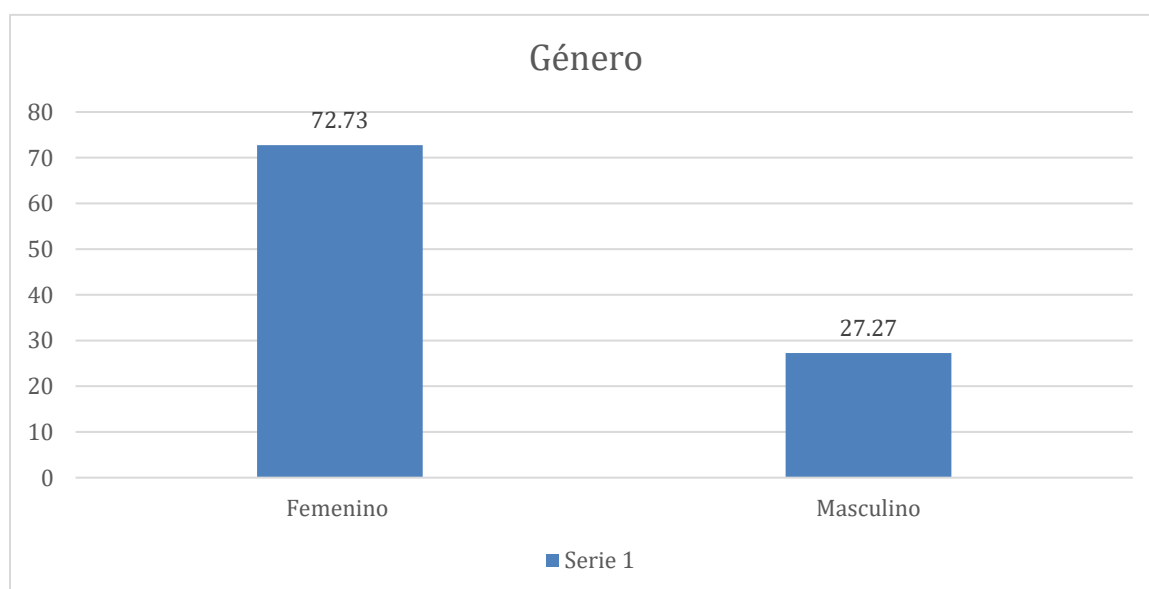
Fuente: Gómez, *Guía de trabajo para la Planeación 2024*, pág. 26

Cabe mencionar que la escala ESEAC cuenta con siete dimensiones distintas pero que, por la necesidad de esta investigación, solo se tomaron en cuenta cinco: dominio general del tema, calidad de razonamiento, nivel de abstracción, conciencia cognitiva y nivel de motivación-ansiedad.

4.1.1 Datos de identificación

El grupo de quinto semestre del Instituto Gandhi está conformado por 28 alumnos, de los cuales 16 son del género femenino, mientras que 12 son del género masculino. La dinámica del grupo es compleja, puesto que, al ser un bachillerato incorporado a la BUAP, el perfil del alumno es peculiar: en general se percibe apatía y desgano. Asimismo, los alumnos se distraen con facilidad y está dividido en varios grupos. A pesar de ello, en general, el grupo muestra un comportamiento bueno, algunos de los integrantes, mujeres, sobre todo, suelen participar con mayor interés. La primera gráfica indica la cantidad de estudiantes por género.

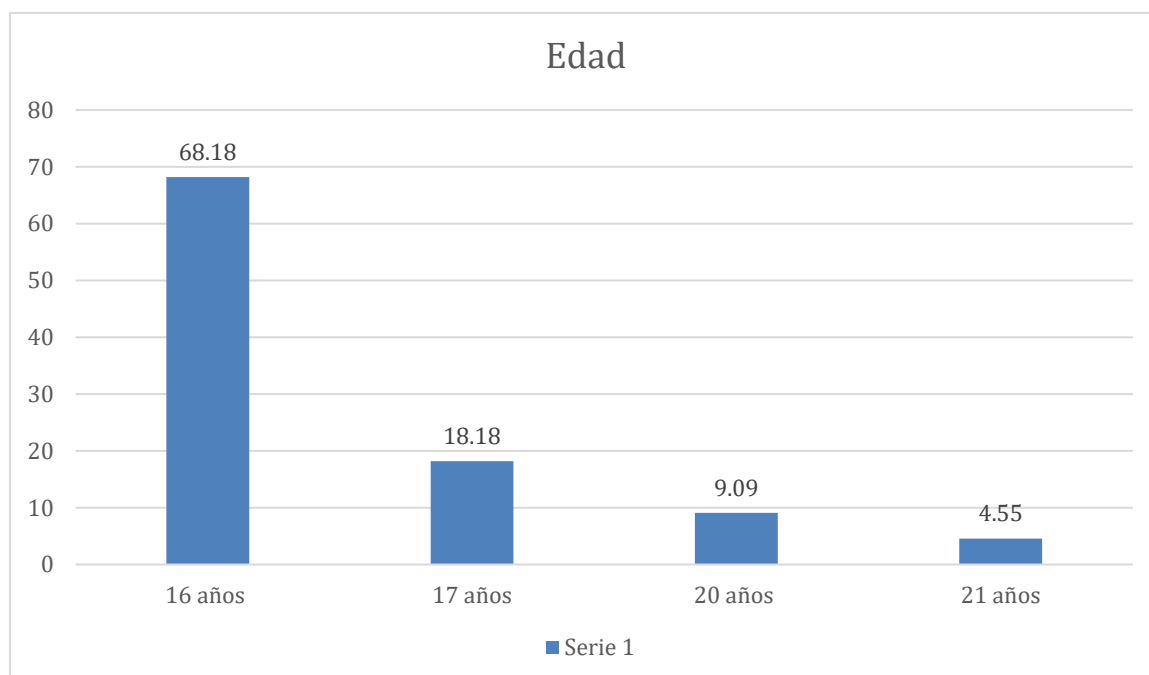
Gráfica 1. Género de los sujetos de estudio



Fuente: elaboración propia

Otro dato para tomar en cuenta fue la edad de los alumnos, mismos que oscilaban entre los 16 y los 21 años. La siguiente gráfica lo indica de manera concreta:

Gráfica 2. Edad de los sujetos de estudio



Fuente: elaboración propia

4.1.2 Pretest

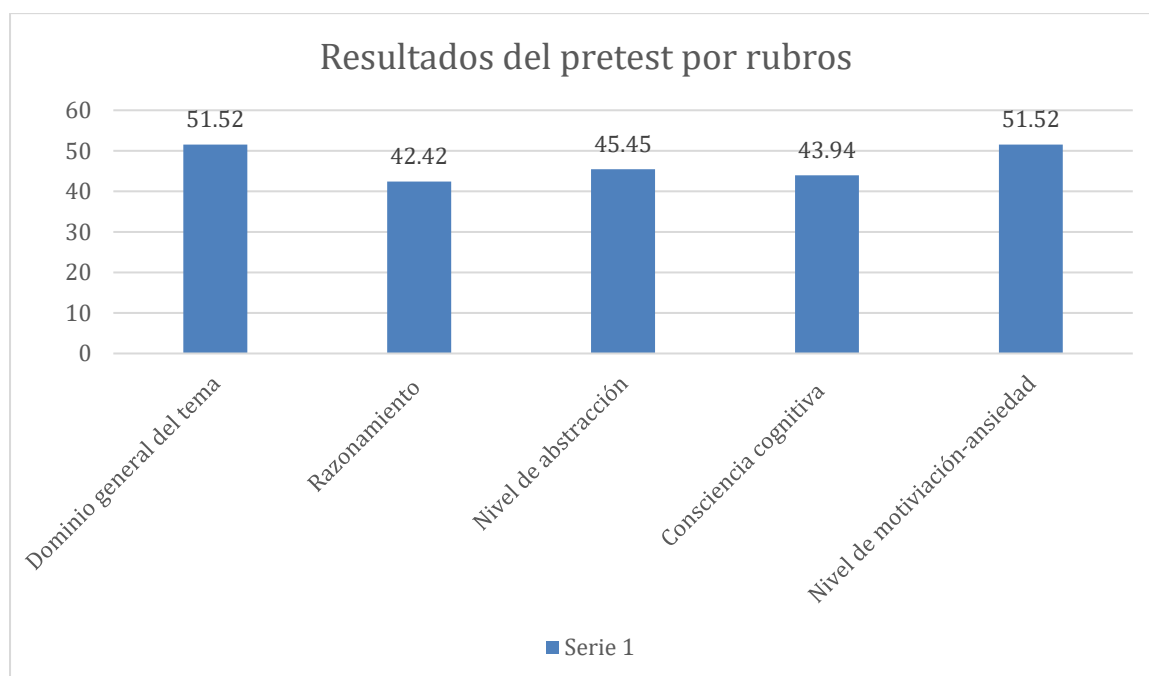
En el diseño de la presente investigación, se llevó a cabo la aplicación de un pretest en un grupo experimental ya que a través de esto se pueden conocer habilidades y actitudes con los que los estudiantes comienzan en la intervención. En el caso de la materia de literatura, en el nivel medio superior, el pretest brinda información valiosa sobre los conocimientos y habilidades relacionadas con la materia de literatura. Esta medición inicial no sólo posibilita establecer un punto de inicio, sino que también es un punto de comparación con los resultados que posteriormente se obtendrán a través del postest.

Este procedimiento ayuda a garantizar la validez de los hallazgos al mostrar si los cambios observados se deben a la intervención y no a factores externos. Es por esto que el pretest se convierte en un factor importante que permite realizar una evaluación de una estrategia de enseñanza de la literatura, que se centra en la transversalidad como modelo didáctico, fortaleciendo la pertinencia y el rigor del proceso de investigación.

4.1.3 Grupo experimental

En el presente apartado se muestran los resultados obtenidos de las cinco dimensiones que fueron analizadas a través del pretest. A través de este análisis se puede observar que la variable más alta fueron dominio general del tema y nivel de motivación-ansiedad, ambas con un 51.52%; posteriormente, nivel de abstracción que tuvo un 45.45%; después, conciencia cognitiva con un 43.94% y, finalmente, calidad de razonamiento con un 42.42%.

Gráfica 3. Resultado del pretest por rubros



Fuente: elaboración propia

A partir de la gráfica tres, podemos identificar que los resultados muestran un panorama difícil y complejo que permite reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de los alumnos en la materia de literatura. Cabe destacar que el pretest tuvo la finalidad de hacer pensar al alumno desde una perspectiva crítica a partir de ideas como la importancia de la materia en el currículo, su perspectiva personal sobre lo que significa la literatura, entre otras.

En el caso de la dimensión de dominio general del tema, revela que los alumnos sí poseen ciertos conocimientos de literatura, sin embargo, estos son muy básicos o limitados que no les permite lograr un desempeño sólido. Sin meter en el tema el tipo de didáctica, enfoque o modelo utilizado por el docente, hay una gran debilidad de los alumnos para manejar datos generales que, de tenerlos, les permitiría lograr mejores dinámicas de aprendizaje y abordaje en la materia. El porcentaje de 51.52 % refleja que en el mejor de los casos han adquirido

nociones elementales de nombres de autores y obras, en menor medida géneros y movimientos literarios, pero sin lograr una consolidación como lectores y encontrar en los contenidos formas de interpretación de pensamiento complejo.

En contraste, en el rubro de calidad de razonamiento, el cual obtuvo un 42.42 %, fue el más bajo de los indicadores. A partir de esta información, se logra identificar las dificultades que tienen los jóvenes para dialogar sobre el texto literario, así como explicarlo, interpretarlo, construir argumentos y establecer relaciones significativas entre la lectura y la realidad. En el mismo sentido, el nivel de abstracción, el cual alcanzó el 45.45 %, confirma que los estudiantes tienen muchas dificultades para hacer análisis más allá de una lectura superficial, esto quiere decir que les cuesta interpretar las lecturas desde perspectivas reflexivas, críticas o simbólicas, factores que limitan la posibilidad de generar aprendizajes significativos.

Por otro lado, en la dimensión de conciencia cognitiva, la cual se situó en el 43.94 %, desveló otro punto de gran preocupación, puesto que demuestra que muchos alumnos no son plenamente conscientes de sus propios procesos de aprendizaje. En este sentido, se puede abordar un análisis desde aspectos cognitivos y metacognitivos deficientes que suponen dificultades en el camino del estudiante para aprender a aprender.

Por último, la dimensión de motivación-ansiedad, con un 51.52 % nos muestra que los alumnos tienen poco interés por la literatura, sin embargo, hay cierto nivel de inseguridad en su desempeño. En este rubro también es importante señalar que, en una reflexión más profunda, los alumnos identifican la materia de literatura como un elemento de relleno que no impacta en su formación y, en la mayoría de los casos, no entiende por qué deben de tomarla.

En conclusión, lo que se puede observar a partir del análisis de resultados es que persiste un nivel medio-bajo en el desempeño de los alumnos en la materia de literatura. Este escenario muestra la urgencia de trabajar de manera diferente e implementar recursos diversos, así como el cambio de discurso, para atraer a los alumnos al mundo de la literatura, pero no desde su formalidad, sino más bien, desde un acto más libre, que permita a los alumnos dialogar sin ataduras academicistas y llevarlo a un sentido personal. Solo así, los alumnos podrán trascender en el conocimiento literario y construir un aprendizaje significativo en la materia de literatura.

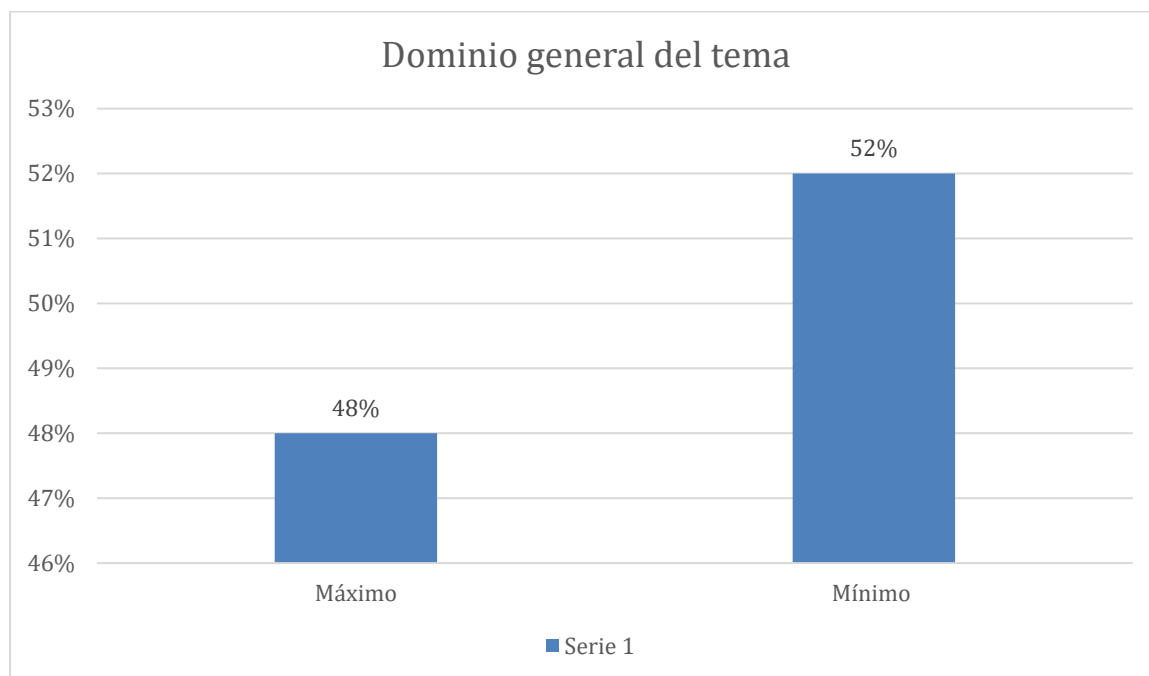
4.1.4 Dominio general del tema

En esta primera medición se evaluaron “estrategias del escolar relacionadas con: saber que tiene que hacer, cómo lo va a hacer, y cómo lo ha hecho realmente”. (cita) Antes de

comenzar con la intervención era importante conocer cuáles eran los conocimientos que el estudiante ya tenía para poder partir de ahí y determinar la pertinencia de la intervención a partir del contexto de los estudiantes. En este sentido, permite que el docente conozca “las consignas que propone el alumno con respecto a su aprendizaje”. (cita).

Los resultados de este rubro fueron los siguientes:

Gráfica 4. Dominio general del tema



Fuente: elaboración propia

A partir de los resultados obtenidos, se puede observar que una parte de los estudiantes tienen conocimientos básicos que se pueden aplicar para el desarrollo de la clase, sin embargo, también se identifica que otros alumnos no tienen los elementos básicos para poder desarrollarse plenamente en la materia.

En general lo que se requiere es una nivelación y acompañamiento con los estudiantes para reforzar los conocimientos y evitar desigualdades en el grupo. Se toma en cuenta también la necesidad que la misma intervención requiere, pensando en el tipo de estrategias que se llevarán a cabo desde el tipo de enfoque y modelo didácticos que se van a emplear.

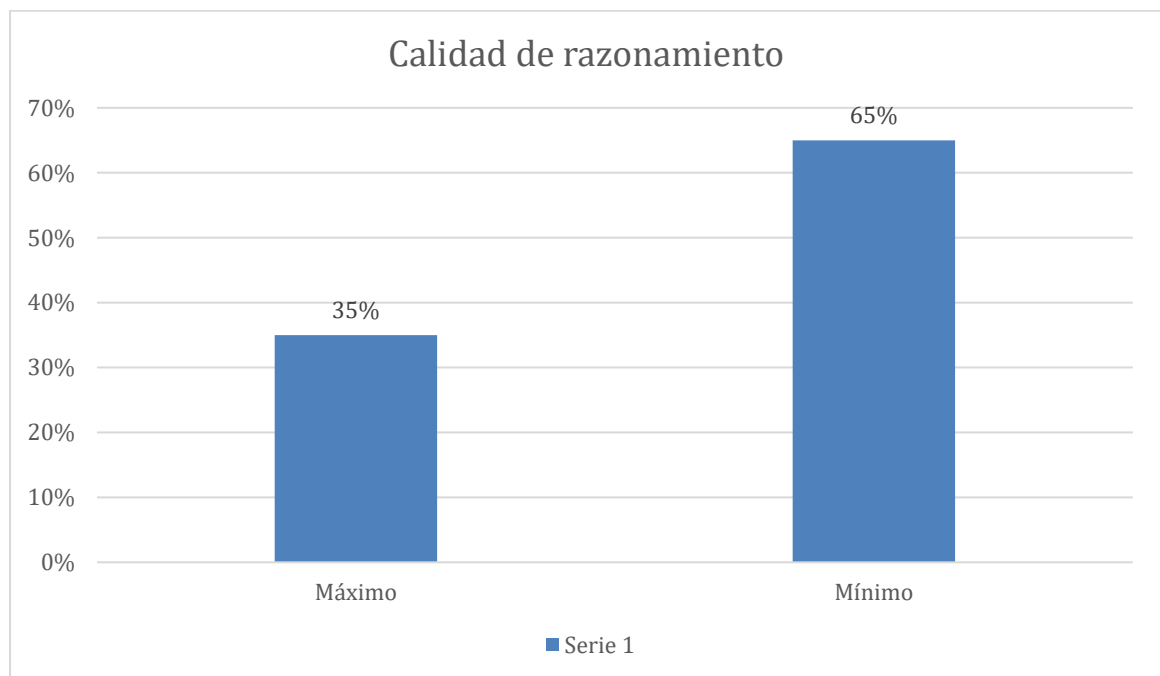
4.1.5 Calidad de razonamiento

En este segundo rubro se busca conocer la lógica del alumno para inferir ciertos conocimientos a partir de otros, esto quiere decir que sean capaces de llegar a conclusiones

lógicas y fundamentadas mediante procesos cognitivos complejos que sean sustentados a partir de lo que ya conocen. Este proceso dio la posibilidad de conocer la manera en la que los estudiantes realizan procesos de aprendizaje fundamentados en aprendizajes previos, así como de la información que tienen para realizar juicios o valoraciones a partir del uso de lenguaje, así como procesos reflexivos y críticos mediante textos literarios.

Los resultados obtenidos en este rubro fueron los siguientes:

Gráfica 5. Calidad de razonamiento



Fuente: elaboración propia

El bajo rendimiento de los alumnos en este rubro indica que existe una debilidad generalizada en la capacidad de construir argumentos y fundamentar sus ideas, ya que en la mayoría de los casos los alumnos no cuentan con elementos que permitan razonar de manera compleja, esto puede deberse a muchos factores, pero principalmente a que responde a maneras tradicionales de aprendizaje en donde lo memorístico o superficial tiene preponderancia, en este sentido, los alumnos no han logrado establecer un valor de importancia para la materia de literatura, situación que provoca un olvido de los datos o experiencias que en algún momento pudieron tener. Los alumnos, en lo general, no establecen relaciones entre textos y contextos, tampoco hay una vinculación entre el texto literario y sus experiencias de vida porque no encuentran un sentido en lo que leen.

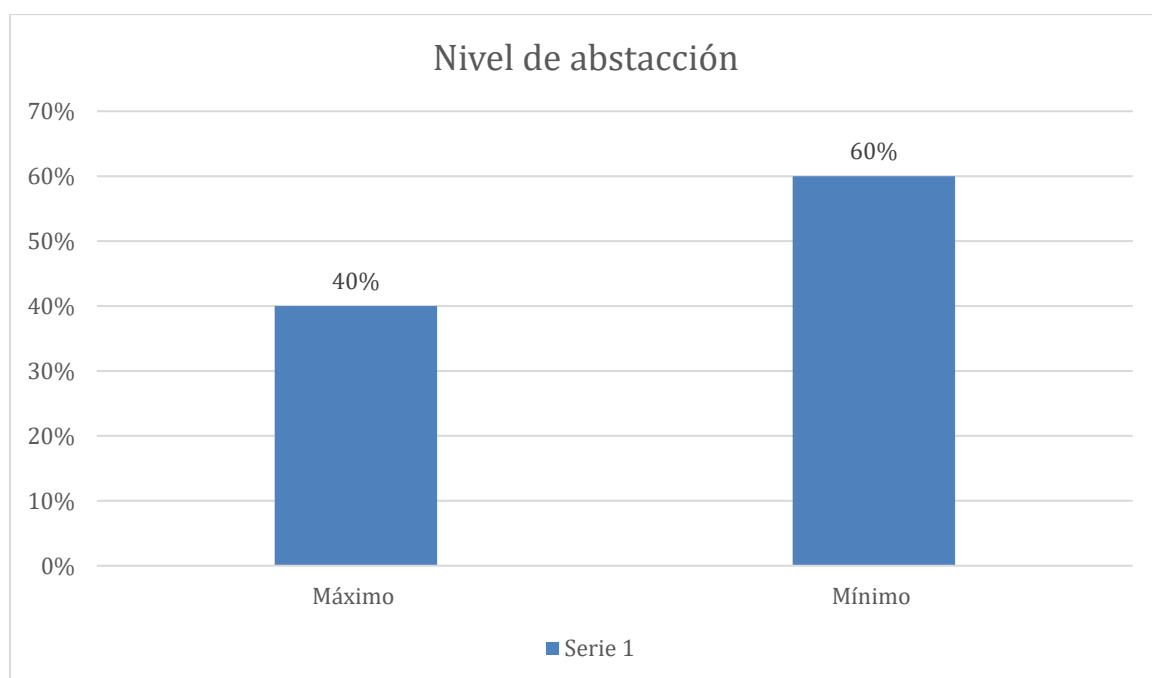
La importancia de mejorar en calidad de razonamiento radica en el hecho de que les permitirá a los estudiantes expresar sus opiniones de manera concreta y sobre todo sustentada, así como desarrollar un pensamiento crítico y enfrentarse con el texto literario de manera más profunda, estableciendo relaciones entre lo que se lee y su propio contexto.

4.1.6 Nivel de abstracción

El rubro de nivel de abstracción es muy interesante, puesto que a través de esto se pueden identificar la facilidad que tienen los alumnos para comprender ideas complejas, conceptos que no son tangibles y que requieren que se reflexionen e interpreten a partir de una base de conocimiento previa, así como a la transferencia de conocimientos entre diferentes situaciones.

Hay diversos elementos que se pueden identificar a partir de este rubro, como por ejemplo la comprensión de conceptos, identificar patrones o resolver problemas complejos, es decir, que los alumnos demuestren que tienen conocimientos suficientes para comprender. En este sentido, los ejercicios se basaron en la aplicación de textos literarios para que los alumnos hicieran generalizaciones, no basarse en lo concreto y el uso de un lenguaje complejo o próximo a su nivel de formación. Sin embargo, los resultados arrojaron lo siguiente:

Gráfica 6. Nivel de abstracción



Fuente: elaboración propia

A partir de esta información se puede observar que los resultados fueron deficientes, ya que refleja que la mayoría de los alumnos tiene una comprensión literal del texto literario, lo que quiere decir que no son capaces de hacer interpretaciones a partir de lo simbólicos, tampoco tienen la habilidad para comprender un lenguaje metafórico, tampoco logran hacer un proceso de inferencia a partir de los mensajes implícitos lo cual, como resultado, arroja un aprendizaje poco profundo y una lectura superficial.

Esta situación podría deberse a múltiples factores, pero principalmente a la poca práctica que tienen como lectores, es decir, no tienen experiencia en el abordaje de lecturas críticas y tampoco la experiencia con obras que exigen una interpretación profunda.

Es importante señalar que los alumnos deben de mejorar en este rubro, ya que la abstracción les permite conectar la literatura con su contexto, con problemáticas del presente y de esta manera comprender visiones complejas del mundo con la intención de desarrollar creatividad intelectual.

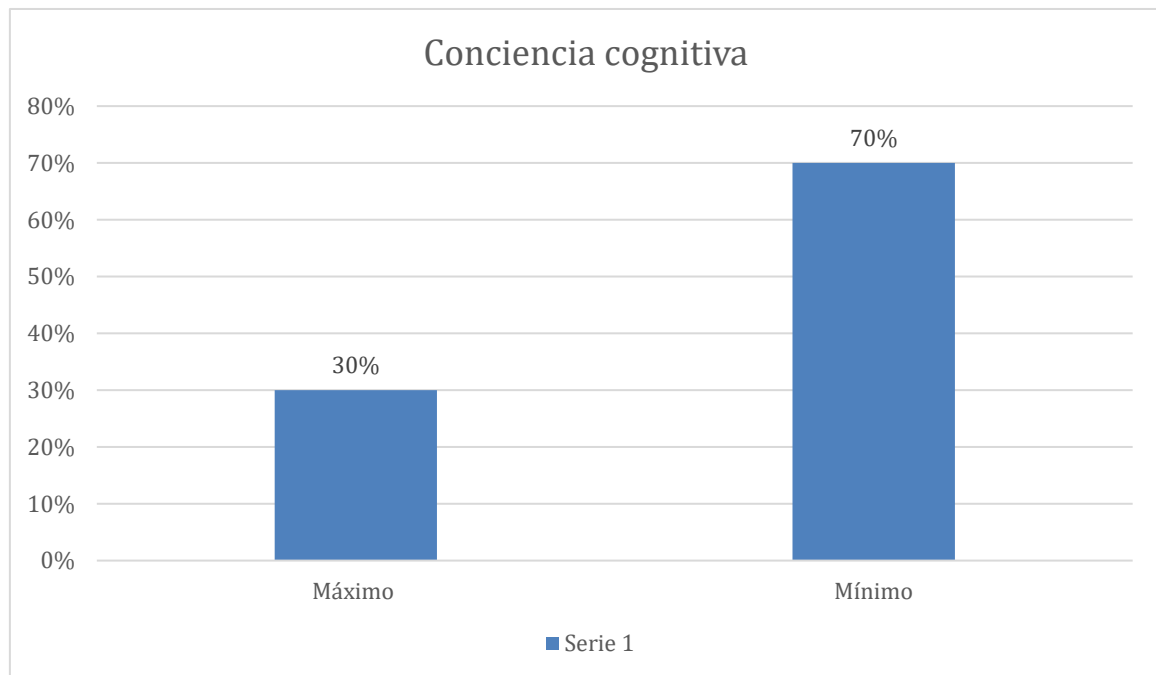
4.1.7 Conciencia cognitiva

En este rubro se buscó conocer el factor metacognitivo de los estudiantes, es decir, qué tanto son capaces de identificar conceptos, ideas, etc., a través de la literatura para lograr establecer análisis complejos y conectarlo con su aprendizaje. Si bien no se tenía la intención de hacer un análisis formal del texto literario, sí se pretendía que los estudiantes logaran profundizar en la lectura, es decir, no realizar juicios de manera superficial.

Este indicador reflejó resultados muy preocupantes, ya que el 70 % de los alumnos no tienen conciencia de sus procesos de aprendizaje. Esto quiere decir que no identifican los elementos que componen el proceso de lectura para después aplicarlos en estrategias de autorregulación del propio conocimiento, aplicándolo de manera concreta a partir de ejemplos o situaciones específicas. Esta situación puede deberse a diversos factores, uno de ellos es que no tienen espacios de reflexión, los análisis de pensamiento no se priorizan, solamente les importa el resultado final a partir de algo palpable.

Es necesario fortalecer esta dimensión, ya que si los estudiantes logran desarrollar conciencia cognitiva podrán tener autonomía de sus propios factores de aprendizaje, reconociendo habilidades para poner en práctica lo que saben y han aprendido a través de lecturas complejas, en donde el lenguaje, el razonamiento, la reflexión y el análisis no sean obstáculos para que ellos saquen provecho del texto literario

Gráfica 7. Conciencia cognitiva



Fuente: elaboración propia

El gráfico nos arroja información importante para determinar la importancia de este factor, ya que: “Es el aspecto que analiza las estrategias mediante las cuales el estudiante controla su propio proceso de aprender”, (cita).

Para que los alumnos logren establecer procesos cognitivos conscientes se requieren estrategias que les incentiven a reconocer virtudes y fortalezas, a través de la literatura y procesos de aprendizaje conscientes, no enfocados en la formalidad del texto, sino más bien en análisis complejos y reflexivos los estudiantes deben de lograr conectar con el texto literario de forma profunda para establecer diferentes procesos cognitivos y lo reconozcan a través de la práctica como lectores.

4.1.8 Nivel de motivación-ansiedad

El último rubro corresponde a identificar las: “Conductas influidas por la aparición y regulación de vivencias emotivas”, (cita), mismas que dan a conocer lo que influye de manera significativa en el rendimiento del alumno. Es decir, se identifica como la ansiedad puede afectar de manera negativa en la atención, la concentración y la memoria, factores cognitivos fundamentales para que los alumnos logren conectar con el texto literario, ya que de lo contrario se encuentra una disminución en el rendimiento del alumno en torno a la comprensión lectora.

Por esta razón, se debe de impactar de manera positiva en los jóvenes, estimulando su curiosidad por la literatura y el proceso lector, impulsando al estudiante a desarrollar capacidades para alcanzar metas específicas a través de la literatura.

Es por ello que se debe de priorizar una interacción saludable entre la motivación y la ansiedad, de manera que, si el estudiante detecta un factor que le restrinja seguir aprendiendo, logre encontrar las rutas necesarias para resolver y continuar con el aprendizaje.

Gráfica 8. Nivel de motivación – ansiedad



Fuente: elaboración propia

La gráfica arroja datos interesantes, puesto que se puede observar un equilibrio entre alumnos motivados y aquellos que muestran desinterés o apatía, esto puede deberse a factores relacionados con el proceso de aprendizaje en donde carecen de ciertos elementos básicos para entender, relacionar y descubrir a través de la lectura.

Aquí se podría culpar a los procesos de enseñanza tradicionales o a los contenidos de la materia, mismos que muchas veces no ayudan para establecer una conexión real entre el texto literario y los alumnos, ya que cuando la literatura se enseña como una obligación lo normal es que genere rechazo, sin embargo, si se logra vincular con intereses de los estudiantes se puede despertar la curiosidad y el entusiasmo.

Es importante mejorar en esta dimensión, ya que es crucial para los alumnos puesto que la motivación es uno de los motores para el aprendizaje, en este sentido, un alumno motivado se esfuerza más y persiste más ante la dificultad y se arriesga a pensar de manera crítica.

4.2 Desarrollo de la intervención

El proceso de intervención se llevó a cabo durante seis sesiones en la materia de literatura I y literatura II, esto debido a que la intervención comenzó en el mes de noviembre del 2024 y concluyó en el mes de febrero del 2025 debido a días festivos, así como vacaciones de invierno, destacando que para la intervención sólo contaba con una hora un día a la semana, habitualmente los viernes, aunque al final de la intervención cambió a los jueves.

El trabajo que se llevó a cabo de sumamente de provecho ya que, si bien al principio fue complicado crear un ambiente de confianza con los estudiantes, poco a poco dieron signos de seguridad en lo que se estaba trabajando. Es importante destacar que desde el principio se les dio a conocer el plan de trabajo y lo que se esperaba conseguir, también se indicó que había libertad en el esquema de trabajo, por lo que ellos, de acuerdo con lo esperado, podían ir proponiendo cambios, siempre se mostró flexibilidad para tratar de hacerlos sentir en confianza.

Asimismo, en todas las sesiones el abordaje de los textos que se propusieron se trató de analizar desde una perspectiva personal, dejando de lado la formalidad de lo literario, ya que el propósito era identificar como, a través de un trabajo transversal, los alumnos conectaban los textos con sus experiencias de vida, contextos o conocimientos. En este sentido, el bastión fundamental de la intervención era que lo transversal fungiera como el modelo didáctico que fundamentaba el enfoque a través del cual se impartía el conocimiento, factores que también se indicaron, ya que para la finalidad de la intervención era importante que los alumnos tuvieran un conocimiento completo del porqué se estaba trabajando de dicha manera.

En todo momento se invitó a los alumnos a platicar de manera abierta sobre los textos que se iban leyendo, además en un momento de la clase se invitaba a que ellos tomaran la batuta y terminaran con la dinámica de trabajo.

Al finalizar cada sesión, de manera aleatoria se les solicitaba a tres alumnos concluyeran con un comentario general para conocer cómo había sido la experiencia del día.

De esta manera, el día 22 de noviembre del 2024 se comenzó con la intervención, en la que se puso el pretest y se inició la primera sesión haciendo una pregunta central: ¿Es la literatura una manifestación social que reflexiona sobre la contemporaneidad? Dentro de esta primera clase se buscó que los jóvenes empezaran a vincular la literatura con su realidad, haciendo énfasis en que, si bien los clásicos de la literatura son importantes, también lo es aquello que se escribe bajo el contexto en el que están viviendo, por lo que se planteó una

conversación amena, que no se sintiera como la típica clase de literatura, y en donde ellos llevaban la voz cantante. Para esto, se les pidió que se organizaran en un círculo y todos podían utilizar sus herramientas digitales para buscar información, ya que no se trataba de ver quién sabía más, sino cómo, en comunidad, se podía llegar a una reflexión a partir de las ideas y experiencias de todos y todas. En esta primera actividad, los estudiantes lograron recordar datos interesantes y ello sirvió para que cada uno respondiera la pregunta central. Posteriormente, se proporcionaron las microficciones “Viaje sin regreso” de Servando Clemens y “Violencias permitidas” de Adán Echeverría. En este caso, no se profundizó en teoría literaria, la intención era que la lectura no generara ansiedad, sino que se sintieran cómodos, por lo que sólo se les comentó que la microficción era un género narrativo. Se seleccionaron dos alumnos quienes dieron lectura en voz alta y todos hicieron comentarios al respecto. Después, se les pidió hacer equipos de tres personas, se les compartió material e hicieron una cartulina en donde realizaron un par de dibujos que representaran los microcuentos leídos. Finalmente, por equipos hicieron comentarios sobre sus cartulinas y se cerró con comentarios finales.

Para la segunda sesión, la cual se llevó a cabo el día 29 de noviembre del 2024, se comenzó con la pregunta: ¿Tiene la literatura una misión frente a los problemas sociales? El objetivo de esta segunda sesión era hablar sobre una cuestión central del acto literario: arte por arte o arte social. Si bien esta pregunta se planteó en el siglo XVIII, sigue teniendo vigencia, ya que hace reflexionar sobre el propósito de la literatura en la sociedad. Para ello, se abordó el texto “La catarata” de Alberto Chimal de su libro Manda Fuego. Tal cual la primera sesión, se hizo un círculo y primer se trató de responder a la pregunta a partir de sus consideraciones personales, se les solicitó hacer una reflexión lo más objetiva posible y se pudo identificar que para los alumnos, en la mayoría de los casos, la literatura no cumple una función social, sin embargo, también fue posible apreciar que detrás de sus respuestas hay muchos prejuicios que no les permiten comprender o hacer una reflexión profunda y más cercana a la realidad. Antes de leer el cuento, se les pidió a los alumnos contestar la pregunta: ¿Qué dice mi nombre de mí? Las respuestas fueron muy variadas y se debe de hacer la acotación de que fue una sesión muy motivante, ya que, la pregunta llevó a la mayoría de los alumnos a replantearse lo que creen de ellos mismos. Posteriormente, se realizó la lectura del cuento, lo que motivó una serie de comentarios fuertes en donde tres alumnas, profundizaron en sus vidas y experiencias. La actividad final correspondió en hacer una reflexión por escrito y a los alumnos que la compartieron se les regaló un libro.

En la tercera sesión, del viernes 6 de diciembre, se planteó la pregunta: ¿Tiene la literatura una misión frente a los problemas sociales? El camino ya se había allanado en la sesión anterior, por lo que ahora el tema fue directo al grano y se presentaron textos que plantean situaciones actuales, problemas sociales que, en lo general, se han normalizado no sólo porque suceden cotidianamente, sino también porque hay circunstancias de mercado que han hecho apología a ello, como lo es con la violencia y el narcotráfico. Para esta sesión se abordaron los siguientes cuentos: del libro Trancapalanca “Merzapoyera” de Elmer Mendoza y “Ya te llevó la chingada, Roberto” de Karla M. C. y un Fragmento de Fiesta en la madriguera de Juan Pablo Villalobos. En el caso del texto de Villalobos, si bien desde un principio se planteó la importancia de leer textos completos, se hizo una excepción por la importancia del texto para esta sesión. Antes de comenzar con las lecturas, se escucharon dos corridos tumbados: *Siempre pendientes* interpretado por Luis R. Conriquez y Peso Pluma en el que se mencionan las iniciales de Joaquín “El Chapo” Guzmán, exlíder del Cártel de Sinaloa y también *Cuerno Azulado* de Natanel Cano y Gabito Ballesteros, corrido tumbado que hace mención sobre el tráfico de drogas, la corrupción del gobierno, además de mencionar a narcotraficantes famosos. Ambos corridos sirvieron para que los estudiantes comenzaran a hacer comentarios muy diversos, por un lado, estaban aquellos que abogaban por la libertad de expresión y la no censura a pesar de los temas tratados, otros alumnos indicaron que este tipo de música hacía daño a la sociedad ya que se normalizaban situaciones que ponen en riesgo la paz y la estabilidad social. Una vez terminados los comentarios, se les solicitó hacer el primer ejercicio: un análisis del tipo de palabras que usaban y reflexionar si ellos las usaban en su cotidianidad. Después se hizo la lectura de los textos y nuevamente se planteó la pregunta detonadora del principio. Los alumnos realizaron como ejercicio final una búsqueda de notas periodísticas que tocaban temas referentes al narco y, después de ello, se hicieron comentarios finales.

La intervención continuó el viernes 17 de enero, esto debido a las vacaciones de invierno, así como pendientes de la docente encargada del grupo en la primera semana de clases. El corte al ritmo que se logró fue algo que se complicó en las sesiones posteriores, tomando en cuenta también que los alumnos habían pasado al sexto semestre, situación que, comentaron les generaba cierta ansiedad. A pesar de estos inconvenientes, la sesión empezó como lo programado, se hizo una pregunta detonadora: ¿Influye lo literario en mi realidad? Ahora la intención era que los jóvenes trataran de empatizar con el texto desde una perspectiva personal, se trató de hacerles ver que leer es un acto íntimo y que puede generarse por diversas situaciones: la duda, la experiencia, la novedad, la tristeza, la necesidad de conocer, etc., y, por

lo tanto, los resultados de la experiencia de leer también pueden ser muy diversos. Para esta sesión, se leyó el texto “El último verano de Pascal” de Cristina Rivera-Garza, un cuento muy íntimo, cercano en lenguaje y experiencias, la idea era que no hubiera prejuicios como lectores y que las opiniones, antes de emitirlas, fueran bien pensadas. Se trabajó en comunidad, ya que el cuento era largo, se decidió que todos leyeran una parte, esto ayudó para que todos estuvieran atentos a la lectura. Una vez que se concluyó con la lectura, se les pidió como ejercicio que hicieran una lista de diez preguntas sobre su vida, de manera que pudieran, a partir de la lectura, cuestionarse sobre lo que les hace ser individuos con ciertas características y creencias. Fue una sesión muy emotiva en donde los sentimientos estuvieron a flor de piel, pero que generó a su vez empatía en la mayoría de los alumnos, por saber lo que sus otros compañeros vivían o habían vivido y cómo eso, a ese momento, seguía siendo una influencia importante en sus vidas. La sesión concluyó con la redacción de una carta que estaba dirigida a sí mismos, en donde expresaban cosas personales.

En la penúltima sesión del viernes 24 de enero el objetivo fue que los alumnos reflexionaran sobre la posibilidad de que la literatura sea un modificador de realidades, ideas y convicciones. Para esta sesión se ocupó el texto “Después del paraíso, la sombra” de Ana Clavel en donde aborda temas de sexualidad, el deseo, el tabú y lo prohibido. Un tema que, como siempre, les saca risas tímidas, porque es evidente que son dudas que tienen pero que no hablan, muchas ni con sus amigos, por lo que tuvo cierta complejidad que el tema lo tomaran en serio. A pesar de ello, los temas que iban saliendo se trataban con naturalidad, el objetivo era que comprendieran que un tema que, podría considerarse incluso banal para algunos, genera muchas inquietudes e incluso problemas que se arrastran durante la vida. Lo primero que se les solicitó a los alumnos es que dibujaran un árbol con manzanas y cada manzana llevaría una inquietud en sus vidas; posteriormente, tenían que escribir sobre cada una de las inquietudes un texto literario de los que hasta el momento se habían leído que empatara con la inquietud, si ellos determinaban que ninguno de los textos leídos hasta el momento se podía vincular con su inquietud se quedaba en blanco. La intención con esta actividad es que ellos fueran relacionando lo leído hasta el momento con emociones, curiosidades, inquietudes que tenían en sus vidas. Como en la sesión anterior, se leyó el texto de Clavel de manera grupal, una vez terminado, se les pidió que cada uno pasara al pizarrón para escribir una palabra que estuviera en la lectura y hubieran considerado importante, después de ello, en comunidad se analizaron las palabras de acuerdo con sus inquietudes, ejercicio que provocó una concientización de cómo la literatura, cuando se hace como un acto consciente, impacta en nuestras vidas.

Para la última sesión, el jueves 6 de febrero, se cerró con la aplicación del posttest, se regalaron libros y se hicieron comentarios finales.

De esta manera, se llevó a cabo la intervención durante seis sesiones en donde los alumnos fueron de menos a más, logrando una sinergia como grupo que propició un desarrollo de las sesiones de maneras muy productivas. Si bien el nivel de interés fue variando, es importante mencionar que todo el tiempo se prestaron al diálogo, lo cual es un logro puesto que, de antemano se sabía que era un grupo apático y renuente a la participación.

En este sentido, uno de los factores que benefició que se abordó la literatura como un elemento de desarrollo no forzado, no formal y cambiando las dinámicas de manera que sintieran interés por lo que se proponía siendo ellos el factor principal del desarrollo de clase, así mismo, la lectura de textos de escritores que con contemporáneos a su tiempo facilitó el interés ya que no eran complicados de leer, se procuró siempre la lectura de textos relativamente cortos y sobre todo textos que se pudieran leer en clase, algo de lo que manifestaron algunos de los jóvenes fue que “hacía mucho tiempo que no leían un texto completo”.

El éxito de la intervención es relativo, pero fue una experiencia que dio luz a los elementos teóricos que se manejan en torno a la didáctica de la literatura y la transversalidad como un modelo didáctica que puede ser utilizado bajo cualquier enfoque para enseñar literatura, sin embargo, se debe de ser consciente de los elementos que ayudan a los alumnos a desarrollar el interés, estimularlos a partir de la emoción por la literatura e ir descubriendo junto a ellos la emoción que genera los caminos que se encuentran a través de la literatura para poder pensar y repensar lo que somos y lo que creemos que existe a nuestro alrededor. El objetivo principal, hacer transversalidad en cada sesión se logró, ya que los estudiantes experimentaron la literatura como un factor de formación integral, en donde se abordaron aspectos éticos, sociales y culturales que están presentes en la manera como entendemos la realidad, se logró también una visión multidimensional, alejándose del aprendizaje tradicional y haciendo un especial énfasis en el análisis de los textos de manera contextual.

En este caso no se solicitó que se hiciera una conexión curricular, puesto que el propósito no era, desde la necesidad de la intervención, de aplicar la transversalidad como un enfoque curricular, es decir, la intención no era articular los saberes con otras disciplinas, y vale la pena hacer la aclaración para que se comprenda la intención concreta de la intervención.

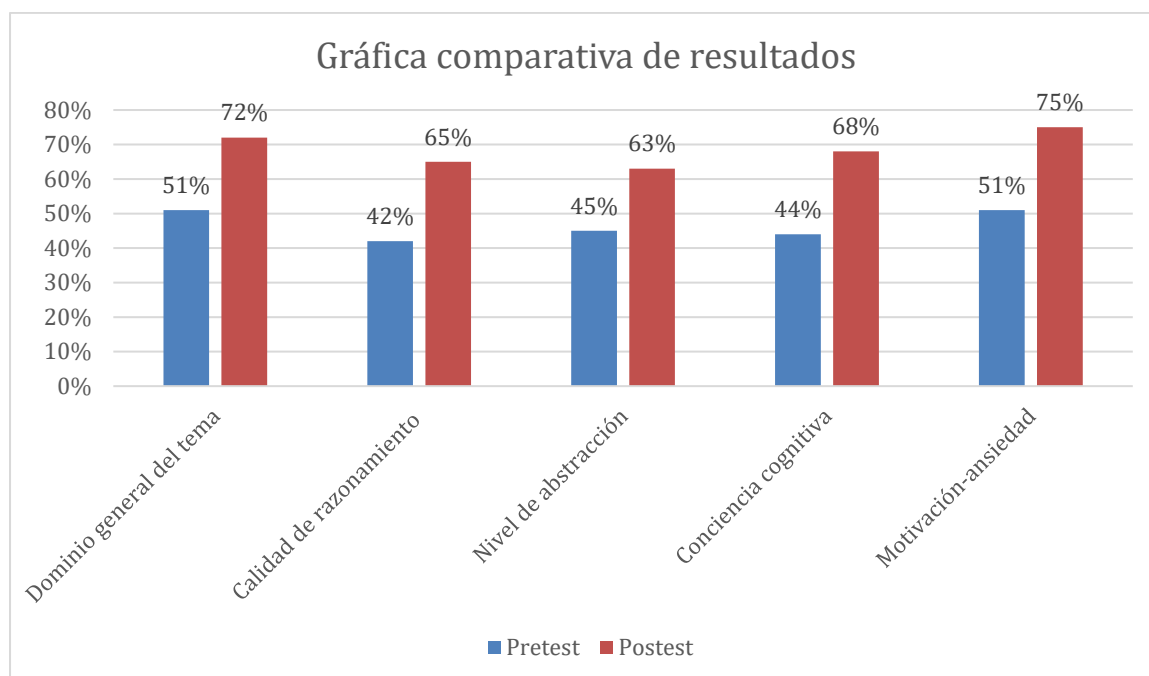
Finalmente, la intervención se llevó a cabo como se tenía planeado en lo general, se tuvieron que realizar algunas modificaciones en el camino, pero no fue impedimento para obtener una experiencia enriquecedora.

4.3 Posttest

Una vez terminada la intervención de cinco sesiones en la materia de literatura, de manera consciente se trabajó, a través del cronograma de actividades ya antes elaborado, con las dimensiones que abarcó el pretest y sobre todo en aquellas que arrojaron resultados adversos. En este sentido, el método de trabajo fue: enfoque de respuesta personal y enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza de la literatura, a través de un modelo transversal con una didáctica de la literatura con énfasis en el lector. Se ponderan dos factores que son los sustentos teóricos de la presente investigación: **didáctica de la literatura y transversalidad**.

Por otro lado, la aplicación del posttest fue de manera presencial. Se presentan los resultados de esta prueba organizados por indicadores. Se presenta la siguiente gráfica comparativa de resultados entre el pre y posttest.

Gráfica 9. Comparativa de resultados pre y posttest



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, después de la intervención los resultados obtenidos fueron mejores en general, sobre todo se destaca el rubro de motivación-ansiedad, ya que indica que los jóvenes sentían más seguridad para responder los ejercicios y establecer juicios y

reflexiones de manera con mayor confianza, sin el temor que habitualmente les genera la materia.

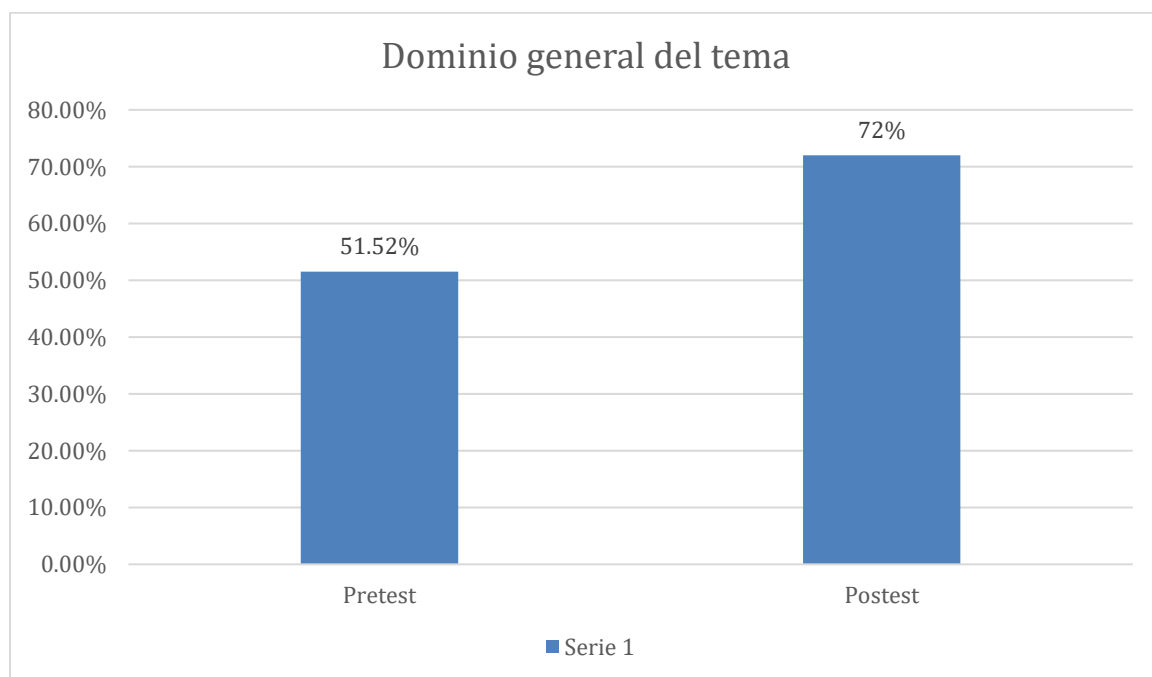
El postest deja en evidencia que el desempeño mejoró gracias al ambiente propiciado, así como la dinámica en clase y la selección de actividades, de esta manera se identifican rasgos sumamente importantes a considerar dentro de la clase de literatura que lleve a mejores dinámicas de aprendizaje.

4.3.1 Dominio general del tema

En el primer indicador se puede observar un incremento que, si bueno es moderado, es importante señalar que los alumnos, en lo general, tuvieron una mejor comprensión de la información, lo que los llevó a establecer mejores juicios e interpretaciones de los ejercicios que, en lo general, atendían hacia a comprensión lectora, la reflexión y análisis de la información.

A continuación, se presenta la gráfica comparativa de la dimensión dominio general del tema:

Gráfica 10. Dominio general del tema – postest



Fuente: elaboración propia

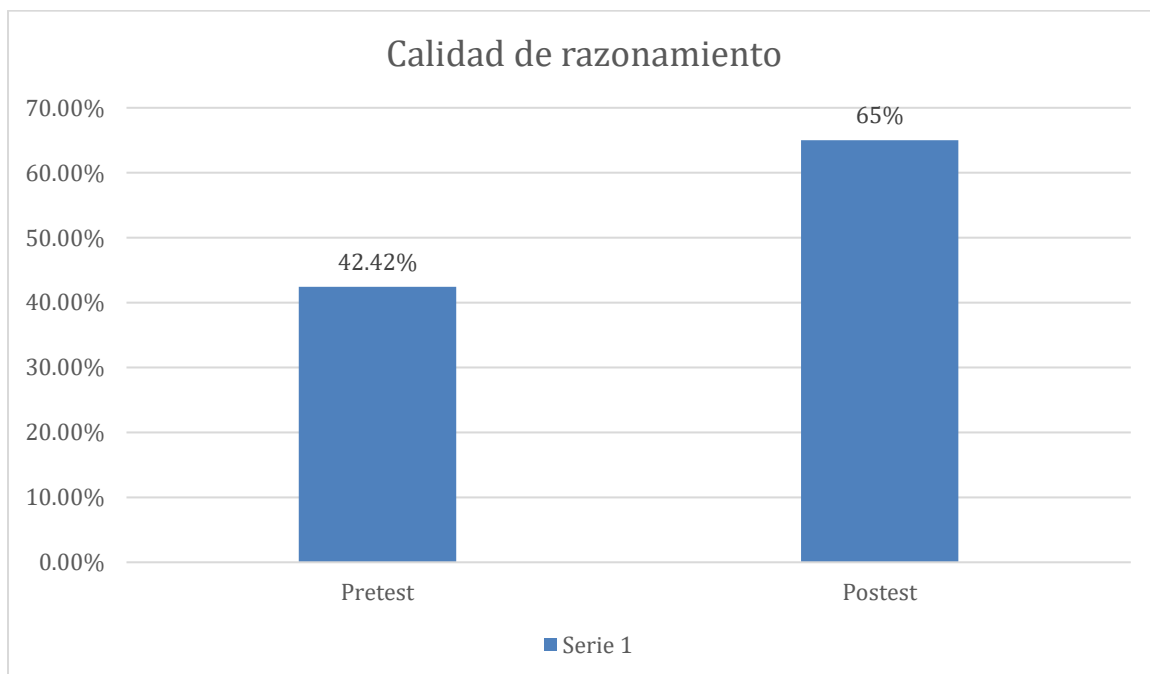
Este progreso muestra que los alumnos no solo obtuvieron y memorizaron información nueva, sino que lograron establecer conexiones más profundas y claras, sin embargo, se

requiere seguir fortaleciendo las habilidades que se pusieron en práctica para que los alumnos sigan en un camino de aprendizaje propositivo y práctico, dejando de lado las dinámicas habituales.

4.3.2 Calidad de razonamiento

En este segundo rubro se obtuvieron avances significativos, entiendo que lograr una mejora en los procesos complejos de pensamiento, como el pensamiento crítico y reflexivo, sin embargo, el proceso de intervención dio como resultado una mejor dinámica de abordaje de los textos literarios. En este sentido, los alumnos tuvieron un mejor desarrollo de sus ideas de acuerdo con sus procesos lectores, factor que determinó que éstos logran mejores resultados en el postest. Se muestra la siguiente gráfica comparativa:

Gráfica 11. Calidad de razonamiento - postest



Fuente: elaboración propia

Antes del proceso de intervención, los alumnos tendían a querer responder de manera literal o memorística, esto quiere decir que sus respuestas eran muy limitadas, no había un análisis o proceso reflexivo que fundamentara lo que respondían, por esta razón no podían profundizar en el texto.

Sin embargo, posteriormente se logró observar un cambio importante en la redacción de argumentos un poco más sólidos, mejor sustentados y con una intención comunicativa más concreta, aunque es válido mencionar que no fue el caso de todos los alumnos, en aquellos jóvenes que lograron establecer mejores procesos de pensamiento complejo demostraron que la selección de una mejor didáctica fundamentada en un modelo didáctico transversal sí mejora los procesos de aprendizaje.

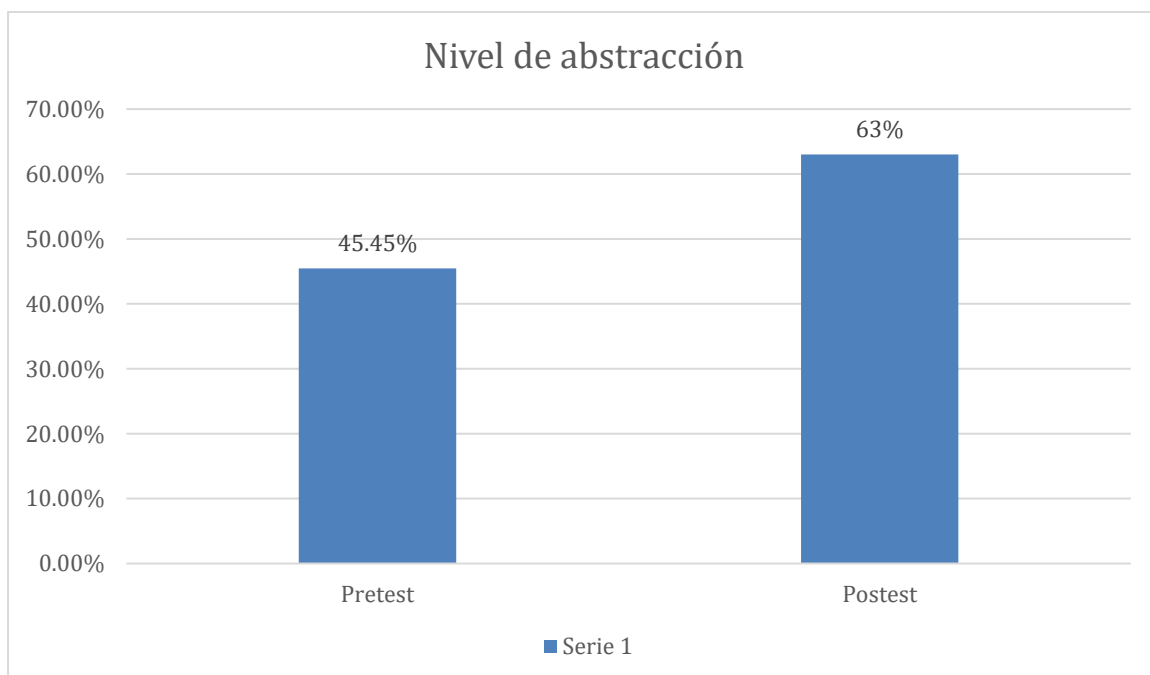
Aunque este rubro sigue siendo un desafío, puesto que el desarrollo de habilidades del pensamiento complejo no es posible de manera inmediata ni en unas pocas sesiones, se requiere que los jóvenes tengan una práctica constante del proceso de lectura y posterior debate de las ideas para el fortalecimiento del aprendizaje significativo.

4.3.3 Nivel de abstracción

En la tercera dimensión se trabajó con las habilidades de los jóvenes para aprender de manera autónoma, por lo que en el transcurso de la intervención de les dio espacio que propiciara sus procesos de aprendizaje, trabajando sobre todo con la abstracción de información, es decir la manera en que pueden comprender un todo complejo, en el caso de la literatura el texto, y extraer información relevante para su análisis y reflexión.

A continuación, se presenta la siguiente gráfica comparativa de resultados:

Gráfica 12. Nivel de abstracción – postest



Fuente: elaboración propia

El incremento que se muestra en la gráfica demuestra que los alumnos lograron en su capacidad de interpretar de manera simbólica y metafórica, puesto que lograron reconocer dimensiones más profundas en los textos literarios, uno de los factores más importantes que se procuró fomentar a través de la intervención. Sin embargo, hay que mencionar que muchos estudiantes siguen haciendo sólo lecturas superficiales de los textos literarios, cuestión que les restringe análisis complejos. Los principales factores que dificultan el progreso de esta dimensión son la falta de experiencias previas de lectura crítica y la dificultad de muchos alumnos para vincular los textos con sus propios contextos, es decir, sociales, emocionales, éticos, morales, etc.

El fortalecimiento de esta dimensión requiere de estrategias que integren la literatura con la realidad, generando así aprendizajes que trasciendan el aula.

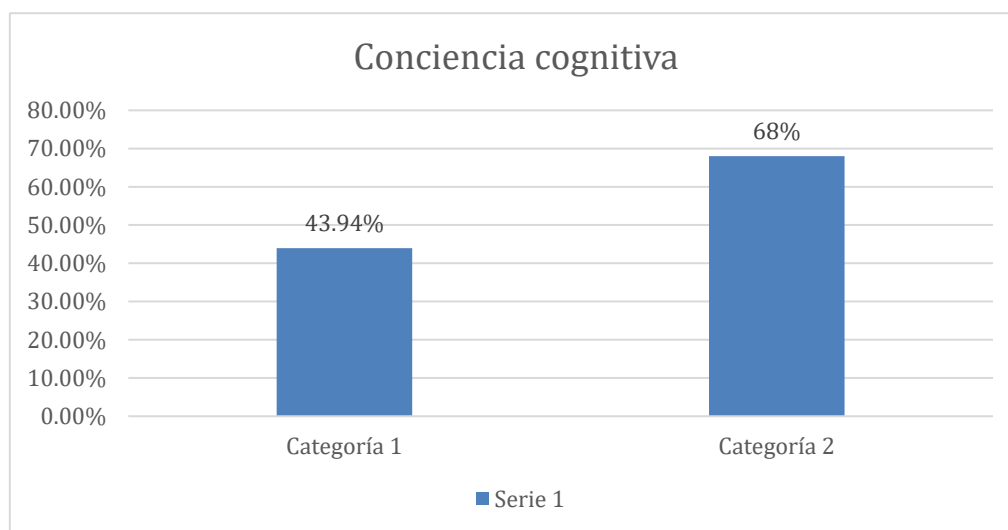
4.3.4 Conciencia cognitiva

En la dimensión de conciencia cognitiva se tiene presente el elemento metacognitivo, en el que el alumno desarrolla habilidades para tener la capacidad de resolver problema en su proceso de aprendizaje. Los alumnos demostraron, no sólo en el postest, sino también a través de la intervención, que sus capacidades de reflexionar y comprender los propios procesos mentales no están muy desarrolladas, es decir que su capacidad de adaptación al entorno y el manejo de información son factores complejos para ellos.

Esta dimensión tuvo un crecimiento importante, lo que indica que los estudiantes fueron siendo conscientes de sus propios procesos de aprendizaje, es decir, pudieron identificar qué saben y qué les falta por aprender, así como identificar las estrategias que ellos crean más convenientes para regular sus aprendizajes.

La siguiente gráfica muestra los avances en este rubro:

Gráfica 13. Conciencia cognitiva – postest



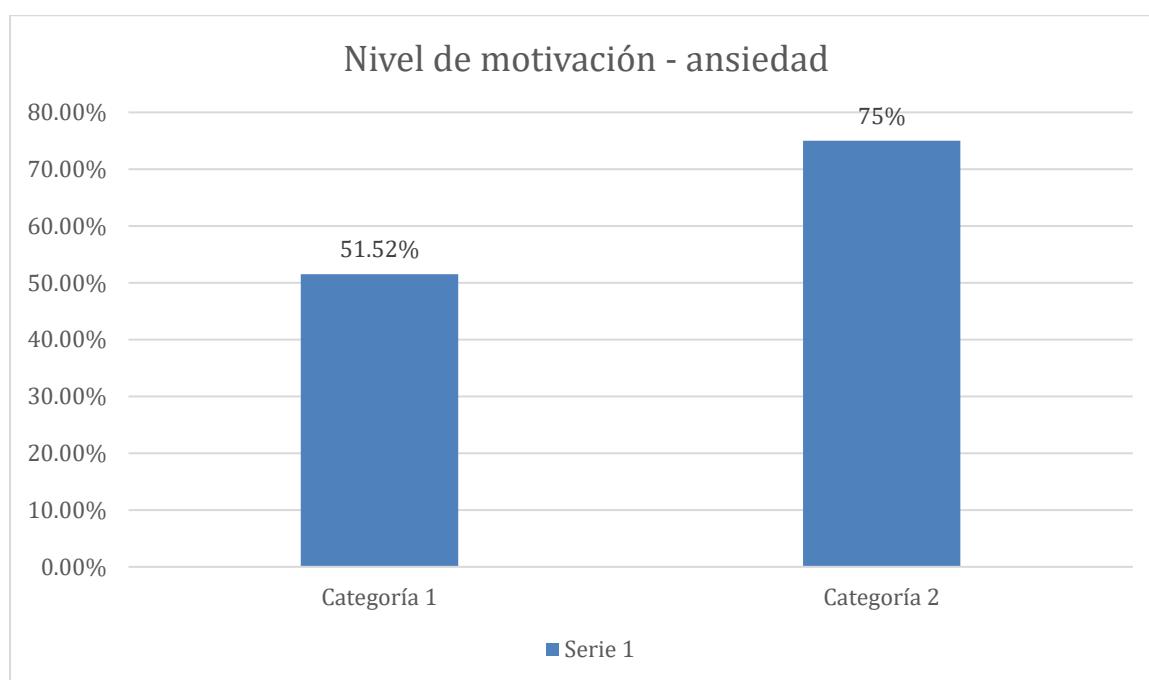
A pesar de los avances, se deben de seguir haciendo esfuerzos que ayuden a los estudiantes a no dejar de lado la importancia del autoconocimiento de sus procesos mentales y análisis de patrones de pensamiento, sobre todo en la materia de literatura ser autogestivo ayuda a que exista mayor interés a través del descubrimiento, así como de los procesos de habilidades del pensamiento complejo que se desarrollan a través de la lectura de textos literarios.

4.3.5 Nivel de motivación-ansiedad

En esta última dimensión se pueden observar rasgos que tienen que ver con la empatía, ansiedad y motivación. En una materia como literatura estos factores juegan un papel crucial, porque habitualmente lo que se puede observar es que los alumnos tienen actitudes negativas por esta materia. A través del postest se pudo comprobar como hubo una diferencia notable entre cómo se sentían y la motivación que tenían antes y después de haber contestado la prueba.

Se presentan los siguientes datos a través de la gráfica:

Gráfica 14. Nivel de motivación – ansiedad – postest



Fuente: elaboración propia

Se puede identificar así que los estudiantes sintieron más seguridad e interés frente a la materia, esto quiere decir que sus resultados, de manera general, también están estrechamente relacionados con los niveles de interés que se genera en ellos aplicando técnicas didácticas que los lleven a ello, con la finalidad de que haya una mejora cognitiva a través de la lectura de textos literarios.

Análisis de la información recabada en las entrevistas dirigida a docentes de nivel medio superior

Temática: transversalidad

Sección I - Transversalidad

Tabla 10. Entrevista - pregunta 1

1. ¿Cómo entiende usted el concepto de transversalidad en la educación y de qué manera considera que se vincula específicamente con la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior?	
Entrevistado 1	Me obliga a no quedarme en la clase magistral. Ahora diseño actividades que pretenden ir más allá, de manera que la literatura pueda cruzar fronteras, y se pueda transformar mi práctica docente.
Entrevistado 2	Lo entiendo como una manera de romper paradigmas. La literatura no se debe de enseñar de manera aislada, debe de estar ligada con la experiencia personal y otros conocimientos.

Entrevistado 3	En mi escuela aplico la transversalidad como un vínculo para relacionar la literatura con problemáticas sociales, intento que los alumnos comprendan que los textos hablan del mundo real.
Entrevistado 4	Para mí es un modelo didáctico que da sentido a la enseñanza, tomando en cuenta la importancia del enfoque que utilizo para enseñar literatura. En la literatura significa leer autores y obras para entender la sociedad, el mundo y la cultura.
Entrevistado 5	Es la posibilidad de que los jóvenes aprendan a pensar de manera global, la literatura es un puente entre lo humano y lo artístico.
Entrevistado 6	En la escuela trabajamos la transversalidad como en la NEM, pero tengo entendido que el concepto se puede interpretar de diversas maneras. Lo que intento es conectar los textos con el contexto histórico y que los jóvenes intenten entenderlo desde su contexto.
Entrevistado 7	Yo lo entiendo como un enfoque que fomenta aprendizajes integrales. En la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior se debe de conectar el texto con otros conocimientos que le complementen.
Entrevistado 8	La transversalidad es como un hilo conductor que articula conocimientos diferentes.
Entrevistado 9	Yo creo que la transversalidad en la literatura humaniza, es evidente que la literatura toca todas las áreas de la vida.
Entrevistado 10	Lo entiendo como una posibilidad de formar alumnos críticos, ya que la literatura analiza discursos y eligiendo el texto correcto los alumnos pueden comprender lo que ocurre en nuestra sociedad.
Entrevistado 11	Es una base para que entiendan de manera global el texto literario. En mi clase, la transversalidad intento que se refleje en la interpretación de las lecturas que pongo y cómo lo relacionamos con su nuestro entorno inmediato.
Entrevistado 12	El modelo transversal nos permite que la literatura no se reduzca solo a obras y autores considerados como canónicos, a través de un modelo transversal los alumnos aprenden a interpretar las lecturas mediante sus contextos.
Entrevistado 13	Yo pienso que la transversalidad es una herramienta que conecta lo académico con lo cotidiano, en la literatura se ve cuando se explican las realidades sociales a través del texto con lo que los alumnos viven.
Entrevistado 14	Pienso que la transversalidad es un puente lógico en un terreno fértil como la literatura que habla de muchas cosas como la historia, la filosofía entre otras cosas y que los alumnos deben comprender desde una visión más general.
Entrevistado 15	La transversalidad es un modelo que integra y no fragmenta, por lo que la literatura demuestra que se puede dialogar con otros conocimientos que ayudan a complementar la formación del alumno.

Fuente: elaboración propia

El concepto de transversalidad ha logrado enraizarse en la práctica docente, sobre todo tomando en cuenta que a los que trabajan en sistema SEP y que deben de aplicarlo forzosamente; sin embargo, se ha podido constatar que, en la mayoría de los casos, estos entienden el concepto como una **estrategia curricular**, en la que hay **ejes transversales** que

conectan materias, así como la NEM ha querido que se comprenda. Esto supone una limitante conceptual, ya que en la mayoría de los casos no toman en cuenta la posibilidad de que la transversalidad sea también entendido como un modelo didáctico que sirve para estructurar y organizar los métodos, estrategias y contenidos de una materia que, a su vez, ocupa de un enfoque didáctico, en el caso de la literatura pudiera ser un enfoque historicista, estructuralista, sociocultural, etc., que en términos de enseñanza profundiza y hace énfasis en el logro de aprendizajes significativos a partir de la experiencia lectora y su vinculación con la realidad, que, en este tenor, invita a evaluar de maneras distintas a los enfoques tradicionales ya que, lo que se busca es fomentar la conciencia crítica, analítica y reflexiva.

A pesar de esto, es importante mencionar que la transversalidad está presente en panorama general docente, aunque es importante destacar que hace falta profundizar en el concepto para que sea una opción más en la didáctica de los docentes de literatura.

Tabla 11. Entrevista - pregunta 2

2. Desde su experiencia, ¿cómo contribuye la transversalidad, como modelo didáctico, a que los estudiantes, independiente del enfoque que el docente seleccione, desarrollen una comprensión profunda y más amplia de su contexto a través de la literatura?	
Entrevistado 1	Creo que la transversalidad permite que la literatura no se vea como algo que está aislado, por ejemplo, cuando mis estudiantes leen un texto literario, por ejemplo, de Rulfo, tratamos de conectarlo con lo que los estudiantes conocen sobre la vida en el campo mexicano, también intento que haya factores históricos y geográficos que le ayuden a conectar el texto desde una visión más integral de su realidad.
Entrevistado 2	Lo valioso es que cuando trabajamos de manera transversal los alumnos pueden ver que la literatura tiene como objetivo desvelar diversas realidades. Yo trato de que la transversalidad aplique en mi didáctica y en la manera en la que ellos amplían su mirada del texto literario.
Entrevistado 3	En la Nueva Escuela Mexicana nos piden formar ciudadanos críticos. Si leo con mis estudiantes un poema de Rosario Castellanos, lo natural es que se use para enseñar la parte formal del poema, quiero decir su estructura, tipo de lenguaje, figuras, etc. Yo prefiero que lo vinculemos desde un aspecto más significativo para un joven de preparatoria, por eso lo contextualizo y lo vínculo con la lucha de la mujer, con el feminismo, con los roles de género, entonces así entienden mejor su contexto social mediante el poema.
Entrevistado 4	Con la transversalidad aplicada en mi didáctica les muestro a los estudiantes que un texto literario puede ser un punto de partida para comprender mejor los fenómenos sociales. Lo importante es que los alumnos dejen de ver el texto solo como letras y pase a convertirse en una experiencia social.
Entrevistado 5	Aplicando el modelo minerva en la BUAP, entendemos que se pretende conectar la literatura con diversos conocimientos, tomando ciertos

	valores institucionales como bastión, por ejemplo, el humanismo. Yo siempre intento que, si les encargo un ensayo literario, como investigadores no se queden solo en el análisis de la forma, sino que vayan más allá y conecten con la historia, con la cultura. La literatura, desde un punto de vista académico, debe de invitar al alumno a investigar su realidad social.
Entrevistado 6	Yo noto que la transversalidad aplicada en mi didáctica despierta en mis alumnos la capacidad de relacionar lo que leen con lo que viven y eso para mí es bien importante. Si leemos la Odisea, que solamente podemos leer unos fragmentos y no la obra completa, yo no lo dejo en la época de la Grecia antigua. Lo que yo intento hacer es conectarlo con el tema de la migración, en sentido de la búsqueda y con la resiliencia. Eso hace que podamos ahondar en el texto literario y traerlo a nuestra contemporaneidad.
Entrevistado 7	Trabajar transversalmente me permite que mis alumnos entiendan que la literatura está viva. Cuando conectamos un texto literario con temas sociales, ellos entienden que la condición humana siempre expresa una relación con su entorno, eso yo creo que es aprendizaje significativo en la literatura.
Entrevistado 8	La transversalidad me ha permitido fomentar el pensamiento crítico, eso quiere decir que cuando hacemos el análisis de un texto literario siempre tratamos de entenderlo desde nuestra realidad y como base usamos factores filosóficos, históricos, sociológicos, por ejemplo. De esta el estudiante no sólo interpreta un cuento, sino que elabora una postura frente a la vida.
Entrevistado 9	Yo creo que tal cual nos han solicitado que apliquemos transversalidad en la NEM, en mis clases se refleja en el diseño de proyectos integradores. Yo entiendo que la transversalidad tiene varias definiciones y puede adaptarse a diversos factores pedagógicos. Mi misión es que el aprendizaje, mediante la transversalidad, cruce fronteras disciplinarias.
Entrevistado 10	Creo que la literatura, al enseñarla de forma transversal, los estudiantes reconocen la diversidad cultural. Yo les hago ver cómo los textos literarios plasman diferentes visiones del mundo, no existe una verdadera, todas son distintas y válidas y justo eso lo hace muy valioso.
Entrevistado 11	Me gusta pensar que la transversalidad ayuda a que la literatura sirva como un espejo social. Los alumnos comparan lo que leen con su realidad familiar, con la política o la tecnología. En vez de que ellos vean la materia como una obligación, les ayudo a que la vean como una herramienta para entender su propio contexto.
Entrevistado 12	Desde mi experiencia, la transversalidad me ha permitido evaluar de formas diferentes. Yo no puedo calificar solamente las redacciones de los trabajos que les solicito para que aprueben la materia, yo les pido proyectos donde relacionen la literatura con su vida, esa complejidad le exige a ello más reflexión y análisis porque conectan el texto con la realidad.
Entrevistado 13	Con la transversalidad logramos que literatura no sea percibida como un conocimiento muerto. Si la vinculamos con temas de actualidad, los alumnos se enganchan y reflexionan más críticamente sobre lo que viven.

Entrevistado 14	Yo pienso que la transversalidad implica generar empatía con el texto literario. Es un concepto complejo y no lo quiero reducir a una definición formal. En el caso de nosotros que enseñamos literatura, si hablamos de enseñanza transversal fermentada en la didáctica, tenemos que ser conscientes de su relación con las problemáticas sociales, pero también con la experiencia artística de lo literario, son dos factores distintos. Es fundamental para su formación integral.
Entrevistado 15	Lo que yo observo, gracias a la transversalidad, es que mis alumnos aprenden literatura como una red de conexiones. Les invito a relacionar un poema o un cuento con una pintura, por ejemplo, eso ayuda a que piensen de manera compleja y crítica.

Fuente: elaboración propia

Los docentes de educación media superior son conscientes de que a través de un trabajo transversal las posibilidades de que el alumno tenga un mejor aprendizaje son mayores, es por ello por lo que desarrollan, de alguna u otra manera, ejercicios que les permiten integrar la transversalidad en su didáctica. Es importante destacar que, en todos los casos, los docentes sí conciben la transversalidad como un factor que se incorpora a su didáctica. En la pregunta, de manera expresa, se hace referencia a la importancia de concebir lo transversal como un modelo didáctico que se añade a un enfoque didáctico y, en ese sentido, fue posible detectar que algunos docentes no tienen claros los conceptos y tampoco tienen el panorama claro en torno a las diversas definiciones del concepto de transversalidad.

Si bien es cierto que los docentes muchas veces hacen uso de herramientas didácticas de manera conceptual y en la práctica, en algunas ocasiones no conocen cuáles son los límites o finalidades sobre ello porque desconocen de manera profunda la conceptualización.

Es necesario destacar que, a pesar de estos inconvenientes, sí existe una práctica continua de ejercicios en donde la transversalidad está presente y poco a poco se va haciendo a un lado la idea genérica, por no decir general, de una enseñanza clásica de la literatura.

Tabla 12. Entrevista - pregunta 3

3. ¿Cuáles son los retos y desafíos a los que se ha enfrentado al implementar la transversalidad, tomando en cuenta el conocimiento que tiene sobre el concepto, y cómo los ha abordado para que esta implementación sea efectiva?	
Entrevistado 1	El primer reto fue comprender que la transversalidad no quiere decir dar más contenido, sino relacionar el conocimiento literario con las vivencias de las personas. Al inicio mis colegas pensaban que hablar de transversalidad era invadir otras materias, yo les comenté que si se piensa así es más bien como un trabajo inter y transdisciplinario. Aunque para mí, en la didáctica, es algo más profundo que eso.
Entrevistado 2	Uno de los desafíos más grandes es cambiar la dinámica de las clases tradicionales. La transversalidad ayuda a eso. Planteo proyectos concretos, pero siempre pensando transversalmente, lo que no quiere

	decir que yo piense en conectar con otras materias, sino más bien, cruzar las fronteras habituales y darle un sentido muy personal al texto literario. Es un trabajo muy difícil, porque depende de la disposición del alumno, pero la literatura no debe de enseñarse de forma mecanizada.
Entrevistado 3	Para mí, uno de los problemas más grandes es el tiempo. Desde lo que hemos podido ver, aplicar transversalidad en la NEM implica más tiempo, planeaciones más largas y coordinación con los maestros. Aunque entiendo que la transversalidad no es nada más eso. Creo que, en mi caso, y por trabajar en escuela de la SEP, aplicamos la transversalidad tal cual el modelo educativo.
Entrevistado 4	El reto mayor es que los alumnos quieran que el texto literario les provea de más elementos, no sólo en el sentido del lenguaje y la comprensión lectora. Yo les insisto en que se trata de interpretar realidades sociales, y para ello requieren de hacer lecturas profundas, por lo que la paciencia es un factor importante en la formación de nuevos lectores.
Entrevistado 5	Es un gran desafío, pienso que siempre la transversalidad ha estado presente, pero es importante que los docentes seamos conscientes de ello. Yo pienso que al final entre el docente y los alumnos, en la materia de literatura, debe de haber cierta complicidad, ellos proponen las conexiones del texto literario con la realidad, yo profundizo con mis conocimientos y experiencia y vamos complementando una manera distinta de compartir la literatura.
Entrevistado 6	Implementar la transversalidad, así como lo entiendo, exige que tengamos las condiciones necesarias, hablando de la formación de mis estudiantes y en el contexto de la materia de literatura, para que ellos logren desarrollarse en sintonía con un pensamiento reflexivo y crítico.
Entrevistado 7	El principal reto es que los alumnos piensen que si hablamos de transversalidad no es sinónimo de actividades o ejercicios concretos. Yo siempre trato de aclararlo, la transversalidad buscar dar un sentido profundo de algo que se quite entender y con todo aquello que está conectado. Lo abordo desde su vida diaria, la música, el amor, las películas o la sociedad.
Entrevistado 8	Me he enfrentado a que no todos los maestros entendemos lo mismo por el concepto de transversalidad, el nivel de compromiso es distinto. Muchos ven el concepto de transversalidad como una moda y sobre por la NEM, pero yo pienso que es más que eso.
Entrevistado 9	Entre muchas cosas, para mí ha sido un reto la manera de evaluar. Aquí tú preguntas sobre el concepto de transversalidad de una manera muy particular. Así como yo lo aplico y entiendo, hablando de conocimientos y su relación con mi manera de enseñar, he decidido que lo mejor es juntar lo transversal con lo interdisciplinar a partir de proyectos integradores donde los alumnos demuestren un conocimiento transversal, con esto quiero decir, profundo y sin limitantes.
Entrevistado 10	Me parece que tratar de convencer a los alumnos de maneras no convencionales de trabajo es un gran reto, porque para mí es necesario que, si hablamos de transversalidad, el docente invite a que los alumnos tengan autonomía. Es necesario plantear proyectos que permitan un producto que proyecte su nivel de análisis, comprensión y reflexión.

Entrevistado 11	Para mí a transversalidad también trae como reto que los alumnos construyan su propio conocimiento, el reto creo que está en invitarlos a que ellos construyan a partir de lo que ya saben.
Entrevistado 12	Bueno, hay muchos retos si hablamos de transversalidad. Uno de los principales, a mi parecer, es el rol del docente. Mi tarea no se limita a transmitir conocimiento o ser un facilitador. Eso implica tener el control y limita que los estudiantes sean capaces de tener libertad en el aprendizaje.
Entrevistado 13	Pues, mira, un gran problema es la limitante de los programas oficiales. Todos sabemos que a partir de la NEM pues el concepto está de moda y hay una visión bien clara de entenderlo y aplicarlo. Yo lo que hago es aprovechar esa información que nos han dado, también he investigado por mi cuenta y eso me ha dado mayor comprensión del tema. No hablamos sólo de contenidos y vincular materias. Es más complejo que eso.
Entrevistado 14	Cada uno entiende la transversalidad como ha logrado captar la información. Para los académicos ha sido complejo transmitir de manera muy concreta lo que es la transversalidad. En el caso de nosotros que enseñamos literatura, no se trata sólo de leer cuentos y poemas. Siempre explico, y ahí encuentro un reto grande, que enseñar literatura desde la transversalidad implica un alto grado de disposición y la voluntad de que los jóvenes se conviertan en lectores con habilidades que, a través del texto, puedan lograr una formación integral en términos sociales, humanos, etc.
Entrevistado 15	Uno de los retos más fuertes es el de articular transversalmente con pertinencia. Debemos de tomar en cuenta los contextos de nuestros alumnos. Yo siempre trato de usar narrativas que sean cercanas a ellos, sólo así la transversalidad cobra sentido.

En el caso de esta pregunta, se pudieron detectar diversos inconvenientes relacionados con la experiencia del docente en el campo de trabajo, la mayoría tienen en su panorama que tanto la manera de enseñar literatura, así como el modelo educativo y los contenidos, tomando en cuenta que cada experiencia a partir de su contexto puede ser mayormente compleja, son factores que afectan directamente el desempeño del docente cuando desea implementar alguna estrategia didáctica que crea conveniente en su contexto. Específicamente, la transversalidad, en términos prácticos, se relaciona con la interdisciplinariedad, algunos docentes que trabajan en escuelas privadas comentaron que en sus casos ni siquiera se habla como tal de transversalidad, el concepto no está presente y como muestra de ello, un par de casos mostraron sus planeaciones para constatar dicha situación.

Es muy interesante observar que no podemos generalizar que todos los docentes entienden o conocen desde la experiencia, el concepto de transversalidad, cada contexto es muy independiente, tomando en cuenta que en México las escuelas particulares tienen muy diversos métodos de trabajo, lo que supone para los docentes un gran reto.

En el caso de los docentes que laboran escuelas oficiales, la aplicación de la transversalidad es algo cotidiano, pero viéndolo como una estrategia curricular, en este sentido, también se pudo constatar que no todos los docentes que laboran en escuela oficial pudieron definir el concepto de dicha manera.

Tabla 13 Entrevista - pregunta 4

4. En su opinión, ¿qué papel tiene la transversalidad, como modelo didáctico, para formar alumnos críticos y reflexivos a través de la literatura, y cuáles son sus implicaciones para el futuro de la enseñanza en el bachillerato?	
Entrevistado 1	La transversalidad, para los docentes que enseñamos literatura, nos permite que los estudiantes no se queden en un análisis superficial del texto literario, sino que confronten el texto con su realidad social. En mi experiencia, si he logrado notar que los jóvenes tienden a ser más críticos bajo este esquema de trabajo.
Entrevistado 2	Me ha pasado que, después de vencer la pereza que hace que los alumnos se quejen de la lectura, propongo un trabajo transversal a partir del texto literario
Entrevistado 3	La transversalidad permite que la literatura deje de estar aislada en el plan de estudios, yo siempre he pensado que cuando una persona lee literatura conversa con la historia, con la sociedad o con la identidad. Eso, pienso yo, los hace más críticos. Al final, los docentes tenemos que romper la barrera de ser el centro de atención para dar paso a nuevas y mejores formas de compartir la literatura.
Entrevistado 4	Considero que la transversalidad obliga a replantear la manera en la que damos la clase. Es verdad que hay bases pedagógicas que sostienen nuestro trabajo, pero también es cierto que no siempre somos tan conscientes de factores que pueden darnos mejores resultados. Es un modelo que exige creatividad docente y una visión universal.
Entrevistado 5	Yo he notado que cuando trabajamos la literatura con un enfoque transversal, los alumnos encuentran conexiones en lo que leen y su vida cotidiana. Eso los motiva a reflexionar.
Entrevistado 6	La transversalidad en la literatura permite que los textos sean espejos o ventanas a otras realidades. Yo creo que eso es lo que encamina, desde mi materia, a los alumnos a un pensamiento crítico.
Entrevistado 7	Pienso que la transversalidad le da un nuevo sentido a la enseñanza de la literatura. Quiero decir que ya no se trata de memorizar autores y obras y dar un contexto básico en términos de historia de la literatura, sino que se vuelve una forma de analizar la sociedad.
Entrevistado 8	En mi experiencia, la transversalidad aplicada en mi metodología de trabajo hace que los alumnos se sorprendan al descubrir un sinnúmero de cosas a través del texto. Yo creo que la literatura debe enseñarse transversalmente con la cotidianidad, la vida y la sociedad.
Entrevistado 9	La transversalidad en la literatura es vital porque ayuda a desarrollar empatía a través del texto literario, este modelo, así como lo mencionas, nos ayuda a que los alumnos relacionen personajes, situaciones, reflexiones, etc. con la vida y sus avatares.

Entrevistado 10	Bueno, la transversalidad, y necesitaríamos coincidir en la definición exacta, es darle un valor amplio al conocimiento, desde mi posición como docente de literatura, puedo expandirla a horizontes novedosos para los alumnos.
Entrevistado 11	La literatura debe tener un papel importante y no sólo por la novedad de la NEM, hablamos de una cuestión que en términos de didáctica potencializa el conocimiento.
Entrevistado 12	Aprender a pensar de forma compleja es difícil, pero la transversalidad es un factor que influye en la manera en la que los alumnos aprenden, de ahí yo creo que su importancia.
Entrevistado 13	La transversalidad, y como dicen algunos autores, es un puente. Ya sabemos cómo funciona con esto de la Nueva Escuela Mexicana, pero yo creo que hay otros factores pedagógicos relacionados con la transversalidad que como docentes no tomamos en cuenta y son fundamentales para crear otros ambientes de trabajo.
Entrevistado 14	En mi opinión, la transversalidad ayuda a que la literatura no sea visto como al inútil o sin valor académico. Depende del docente, por su puesto, la manera en la que discursivamente atrae a los alumnos al mundo de la literatura, pero lo transversal le ayuda a generar mayor interés.
Entrevistado 15	La transversalidad es clave porque permite desarrollar un pensamiento crítico, de manera que los alumnos se enfrentan a diversas voces, entre ellas las de los autores, y empiezan a cuestionar lo que leen.

Fuente: elaboración propia

En la mayoría de los casos los docentes no tuvieron la posibilidad conceptual de hablar sobre la transversalidad como un modelo didáctico, en ese sentido lo que se permitió en la entrevista es que hablaran sobre cómo entienden la relación entre lo transversal y promover el pensamiento crítico y reflexivo a través de la materia de literatura en los alumnos de nivel medio superior. Esta situación supuso un reto, ya que para la presente investigación es muy importante la comprensión conceptual de lo que se está trabajando, sin embargo, tampoco supuso una limitante, pues fue importante la flexibilidad para que los entrevistados desarrollaran sus respuestas.

En este tenor, en general los docentes coinciden en que el trabajo transversal, ya sea en el aula a través de la didáctica, o mediante la vinculación de conocimiento entre materias, sí genera formas de pensar más críticas, posiblemente también más reflexivas, aunque coinciden en que un factor para ello es la libertad del docente de manejar su espacio y contenidos. Entre mayor rigidez haya por parte de las autoridades escolares y se quiera tener un control del docente y trabajo, más difícil será que se desarrollen estos factores de manera plena.

Tabla 13. Entrevista - pregunta 5

5. ¿Podría compartir un ejemplo concreto de cómo ha integrado la transversalidad como modelo didáctico y qué impacto a observado en sus estudiantes?	
Entrevistado 1	Bueno, en alguna ocasión, trabajé la novela de <i>Los de abajo</i> , y es complicado porque habla sobre la revolución y para la mayoría de los alumnos es un problema porque no conocen y por lo tanto no pueden contextualizar el texto. Pero lo que yo hago es hablar sobre las carencias sociales, los menos favorecidos y lo comparo con nuestra realidad, el impacto entonces es distinto y doy pie a que los jóvenes puedan hablar sobre ello y lo reconozcan en su vida cotidiana.
Entrevistado 2	A mi parecer, y como entiendo la transversalidad, te diré que en una ocasión leímos cuentos de Issac Asimov e hice mancuerna con el profesor de física. El explicaba la parte científica y yo lo literario.
Entrevistado 3	Trabajamos con la materia de ética el texto de <i>Antígona</i> , y fue muy interesante porque pudimos reflexionar sobre dilemas morales en torno a la ley y la conciencia.
Entrevistado 4	En una ocasión leímos textos precolombinos, es interesante porque habitualmente los alumnos tienen poco contexto histórico y entonces el texto les dice muy poco, por no decir que nada. Empecé a relacionar esta literatura con la fugacidad de la existencia, la memoria, los recuerdos y ellos, al reflexionar en lo efímero que somos, se sensibilizaron. Creo que hubo transversalidad porque el texto trascendió a su realidad.
Entrevistado 5	En alguna ocasión planteé la siguiente pregunta: ¿Cómo se representa la desigualdad en la literatura mexicana? A partir de ello, los estudiantes buscaron textos y autores, obras que para ellos fuesen significativas, de esa manera hubo debates interesantes en donde los enfoques fueron diversos, desde el tema de género hasta el canon literario. Ahí hubo transversalidad porque los alumnos construyeron conocimiento a partir de sus experiencias con la literatura.
Entrevistado 6	En mi escuela he usado transversalidad cuando leímos testimonios sobre adicciones y después los alumnos aplicaron la información en su entorno y experiencias. El impacto fue realmente satisfactorio.
Entrevistado 7	Recuerdo cuando trabajé la novela <i>Ensayo sobre la ceguera</i> , fue interesante debido a que, a partir de ello, logramos hablar sobre el papel de nosotros en la sociedad y las repercusiones de ser seres sociales.
Entrevistado 8	Te doy un ejemplo relativamente reciente. Si bien lo que use como material no es algo convencional, para mí fue significativo. Les puse corridos y, posteriormente, analizamos las letras, pero no en términos de lenguaje o figuras retóricas, sino en lo que expresan como apología al narcotráfico, la violencia, etc.
Entrevistado 9	En mi caso, uno de los momentos de lo que yo considero transversalidad en mi clase, fue cuando leímos <i>Cien años de soledad</i> . Hablamos sobre la importancia de conocer la historia de América Latina y ellos tuvieron la tarea de profundizar en el contexto histórico de ese momento, pero con la finalidad de hacer paralelismos con lo que vivimos actualmente.
Entrevistado 10	Alguna vez trabajé obras de Shakespeare y los alumnos tuvieron que relacionarlo con procesos psicológicos. Es bien interesante porque hablamos de un contexto social muy distinto al nuestro, por lo que los alumnos hicieron reflexiones interesantes.

Entrevistado 11	Yo siempre trato de que haya transversalidad en mi clase y creo que cuando enseñamos literatura es prácticamente una obligación como docentes, por ejemplo, hablar sobre temas de discriminación y violencia es fundamental para mí, cuando comparto los textos siempre solicito que los alumnos, por grupos, se encarguen de hacer un análisis profundo de la lectura, principalmente cortas, y ellos comparten con sus compañeros la experiencia del texto y cómo lo relacionan con la vida y nuestra contemporaneidad.
Entrevistado 12	Yo integré la transversalidad al analizar leyendas y vincularme con el profesor de geografía. En mi experiencia los alumnos profundizaron en los temas y eso nos dio la posibilidad de que ellos fueran construyendo su aprendizaje.
Entrevistado 13	Fíjate que, desde mi experiencia, los contenidos son claves. Entiendo que tenemos ciertos contenidos claves, pero la realidad es que en la práctica muchas veces no son lo que necesitamos. Yo aplico transversalidad en todas mis clases en donde el contenido, métodos y formas de evaluación de los alumnos.
Entrevistado 14	Un ejemplo que tengo es uno que está vinculado con el tema de género y feminismo. Leímos a poetas y narradores actuales y a través de ellos fuimos dialogando a partir de las experiencias de los alumnos.
Entrevistado 15	Yo trato de enseñar literatura desde un modelo transversal, siempre procuro que mis clases se vinculen con la experiencia lectora y las sensaciones que producen los textos literarios y cómo éstos se vinculan con nuestras vidas.

Fuente: elaboración propia

De manera concreta los entrevistados pudieron compartir, desde su perspectiva, lo que consideran fue haber implementado la transversalidad en el aula. El común denominador es que los docentes, al vincularse con otra materia, ya dan por hecho que están haciendo transversalidad y, aunque no se comentó en el a entrevista, se pudo constatar que, en varios casos, a partir de las planeaciones mostradas, la transversalidad era algo sumamente forzado, que en muchos casos no tenía sentido.

Ahora bien, es necesario decir que no cien por ciento culpa de los docentes, sino más bien de un sistema que no ha logrado entender de manera profunda la transversalidad como un factor más allá de relacionar materias.

Asimismo, los docentes, en general, tienen la idea de que también es importante, en el caso de la literatura, llevar el texto literario hacia un factor personal, en donde se vincule el joven con la lectura y a partir de allí genere enlaces que le ayuden a reflexionar sobre su entorno inmediato. Para ello no se necesita que los alumnos sean los mejores lectores o que tengan habilidades muy desarrolladas, más bien, lo que se busca a través de la transversalidad, y se pudo platicar con los entrevistados, es que se desarrolle un factor emocional o emotivo a través de pequeñas lecturas que den a los alumnos diversos panoramas para comprender su realidad.

Los docentes coinciden en la importancia de revalorizar la transversalidad en la didáctica de la literatura, puesto que ellos piensan que se desarrolla una nueva perspectiva de enseñanza que permite resultados diferentes en los estudiantes.

Temática: didáctica de la literatura

Sección II – didáctica de la literatura

Tabla 14. Entrevista - pregunta 1

1. ¿Por qué considera que exista la necesidad de una didáctica de la literatura sustentada en la transversalidad como modelo didáctico en el nivel medio superior, y qué vacíos educativos cree que podría cubrir en la formación de los estudiantes?	
Entrevistado 1	Pienso que todos los docentes necesitamos de una didáctica, en este caso si hablamos de que su base sea la transversalidad porque vinculamos el texto con la realidad, diría que eso cambia la visión de la materia, de lo formal a un vehículo para interpretar el mundo.
Entrevistado 2	El estudio de la literatura requiere de un marco que integre diversos factores y que nos permita enseñar la literatura de mejor forma.
Entrevistado 3	En el caso de una didáctica de la literatura transversal sería importante destacar que esta no fragmenta el conocimiento, sino que lo une, como una especie de eje articulador.
Entrevistado 4	La literatura se debe de vincular con la vida y los proyectos de los estudiantes, de esa manera es posible que la literatura tenga sentido. Mientras eso no suceda, los alumnos no entenderán el sentido.
Entrevistado 5	Yo creo que la transversalidad aplicada en la didáctica de la literatura tiene como resultado trabajar con otras competencias, como lo es la comprensión lectora, la escritura creativa, la argumentación, etc.
Entrevistado 6	Hay que aprender a conectar la literatura con todo lo que rodea al estudiante e implementarlo en nuestra didáctica es una obligación.
Entrevistado 7	Los estudiantes necesitan de aprendizajes flexibles, requieren que el docente les construya puentes para aprender. Una didáctica transversal da paso a voces, culturas y perspectivas diferentes, eso es importante en la formación del estudiante.
Entrevistado 8	La literatura, vista desde la transversalidad, es capaz de desarrollar en los estudiantes habilidades de reflexión y análisis crítico.
Entrevistado 9	A través de la transversalidad los jóvenes se convierten en agentes de cambio, por supuesto que el apoyo del docente es permanente, yo creo que la transversalidad cubre un vacío de consciencia social.
Entrevistado 10	La didáctica de la literatura es importante, como docentes nos da un respaldo para dirigir nuestra labor. La transversalidad, por otro lado, pienso que le da voz al alumno, lo invita a pensar y se motivan cuando tienen esa sensación de autonomía y creatividad.
Entrevistado 11	La necesidad radica en que la literatura puede ser un espacio de encuentro de muchos conocimientos, pero, sobre todo, en el caso de la

	literatura, aquellos que aprendemos en la cotidianidad y de los que muchas veces no somos conscientes.
Entrevistado 12	La transversalidad fomenta conocimientos y habilidades para una formación integral, si lo aplicamos en la didáctica, creo que reforzamos esa parte.
Entrevistado 13	Definitivamente la transversalidad cubre un vacío de enseñanza, depende de los docentes aplicarlo y que forma parte de su didáctica de trabajo.
Entrevistado 14	Considero que es necesaria porque para los jóvenes enfrentar un mundo complejo requiere de aprender a mirar la realidad con más objetividad, sin tantos prejuicios, y a través de la transversalidad podemos lograrlo, siendo una marca o distintivo de trabajo en la didáctica que manejamos.
Entrevistado 15	La didáctica de la literatura que se sustenta en la transversalidad, y como dice usted, pensándola como un modelo didáctico, creo que ayuda para que los estudiantes comprendan que leer es construir, un proceso que todo el tiempo cambia, de acuerdo con las lecturas, y es el docente quien a través de su didáctica lo tiene que fomentar.

Fuente: elaboración propia

A partir de esta pregunta se pudo identificar que hay muchas similitudes en la manera en la que se enseña literatura en el nivel medio superior, una constante es que, aunque no se sea muy consciente de ello, hay una necesidad de abordar la literatura desde un aspecto de características historicistas, lo cual no es malo, pero sí muy complejo porque el alumno de bachillerato no cuenta con los conocimientos que lo acerquen al interés de comprender la literatura desde esa perspectiva.

En ese sentido, los docentes indicaron que es importante que, para los que enseñan literatura, exista un modelo que les permita salir del método recurrente de enseñanza, es decir, innovar a partir de elementos teóricos que se los permita, pero en ese punto se encontró otro problema, habitualmente no hay una formación pedagógica que les ayude a ahondar en procesos de enseñanza que puedan ser utilizados en su práctica docente.

A pesar de ello, todos coincidieron en la importancia de ser conscientes de la didáctica y de manera expresa, hablando sobre transversalidad en la didáctica de la literatura, la mayoría indicó que para lograr procesos de aprendizaje en donde la reflexión sea un catalizador principal se necesita que el texto literario conecte con el alumno, de manera tal que haya una vinculación no de características formales, sino más bien emocionales.

Tabla 15. Entrevista - pregunta 1

<p>2. ¿De qué manera la transversalidad, como modelo didáctico, en la enseñanza de la literatura, transforma su práctica docente y amplía las posibilidades de un aprendizaje orgánico en el aula?</p>

Entrevistado 1	La transversalidad transforma mi práctica didáctica porque me obliga a dar clases no lineales y yo diría integradoras.
Entrevistado 2	Me permite salir de la enseñanza tradicional, y sobre todo a que en la enseñanza de la literatura casi siempre los docentes caemos en las mismas estrategias.
Entrevistado 3	Al trabajar de manera transversalidad la literatura deja de ser una materia desdeñada y lo podemos convertir en un espacio de diálogo. Se trata de construir aprendizajes orgánicos.
Entrevistado 4	La transversalidad, como docente de la materia de literatura, me impulsa a utilizar metodologías activas.
Entrevistado 5	Mi práctica docente poniendo como eje central la transversalidad, se ha transformado, ya no me dedico a transmitir conocimiento de la manera tradicional, ahora mi rol es el de encaminar a los estudiantes, y creo que es parte de esa transversalidad en mi didáctica.
Entrevistado 6	Amplia el aprendizaje de los estudiantes ya que los encamino a que no se estudie la literatura como algo aislado, sino como un entramado de muchos significados que podemos aplicar en otros aspectos de la vida.
Entrevistado 7	La transversalidad me ha llevado a construir mejores planes didácticos con la finalidad de que los alumnos aprendan de manera significativa.
Entrevistado 8	En mi práctica, la transversalidad abre la puerta a la inclusión de voces marginadas, de tal manera que democratizamos el conocimiento a algo más cercanos a mis estudiantes.
Entrevistado 9	Bueno, pienso que la trasversalidad permite desarrollar habilidades y conocimientos que suelen ser más significativos que la simple acumulación de teoría.
Entrevistado 10	Se transforma la práctica porque ya no basta explicar qué son los movimientos literarios, debemos de crear conexiones significativas.
Entrevistado 11	Me da herramientas para que la literatura no sea vista como contenido obligatorio, sino como un vehículo para generar pensamiento crítico y reflexivo.
Entrevistado 12	Gracias a la transversalidad el aula se convierte en un laboratorio de infinidad de interpretaciones y los textos les abren a los alumnos espacios diversos de reflexión.
Entrevistado 13	Mi práctica docente cambia porque siempre tengo en mente la flexibilidad de la didáctica considerando todos los factores del aula y mis alumnos.
Entrevistado 14	La transversalidad me ha permitido integrar actividades diversas que en un modelo tradicional pues no es posible.
Entrevistado 15	Creo que la transversalidad en la enseñanza de la literatura se convierte en una práctica viva y contextualizada.

Fuente: elaboración propia

En casi todos los casos, los docentes coinciden en que la práctica didáctica está llena de circunstancias que no son posibles de prever, por ello mencionaron que conocer la forma de trabajo del docente es un factor principal que determina la posibilidad de logro en términos académicos. Por ello, la transversalidad entendida como un concepto que permite diversificar el conocimiento debe de estar presente; muchos de los docentes, incluso, comentaron que puede

denominarse método transversal, interdisciplinar o transdisciplinar, pero lo que realmente importaba es como se hacía para que el alumno no viera la materia de literatura como algo aislado.

En este sentido, se hizo énfasis en la manera en la que se quería hablar sobre transversalidad, pero en el desarrollo no se pudo lograr del todo debido a las limitantes conceptuales de algunos docentes. Sin embargo, se debe de mencionar que un común denominador fue que consideran que un aprendizaje orgánico sólo es posible en la combinación de los métodos de enseñanza y la participación del alumno, si uno de los dos factores falla, entonces no es posible alcanzar la meta.

Por otro lado, los docentes se mostraron muy interesados en ahondar más en lo conceptual sobre el concepto de transversalidad, con la finalidad de concebirlo de manera distinta y aplicarlo en sus clases.

Tabla 16. Entrevista - pregunta 3

3. ¿Cómo cree que la transversalidad, como modelo didáctico, puede contribuir a que los estudiantes vinculen lo literario con su vida cotidiana, contextos sociales y culturales de manera que logren un aprendizaje realmente significativo para su vida?	
Entrevistado 1	La transversalidad permite que los alumnos lean un texto no sólo por su belleza estética sino como espejo de su realidad logrando que reconozcan en la literatura las mismas problemáticas que viven en su comunidad.
Entrevistado 2	Al relacionar lo literario con sus contextos sociales los estudiantes descubren que la literatura no es ajena a sus vidas sino una forma de interpretar y cuestionar lo que ocurre en su entorno
Entrevistado 3	Con un enfoque transversal los jóvenes pueden comparar diversos conflictos en una obra literaria y que experimentan en su contexto social generando aprendizajes que sean propicios para su aprendizaje
Entrevistado 4	La transversalidad dice que la literatura deje de ser un tema escolar y se convierte en una herramienta para entender la cultura sobre todo a través de la literatura y es que los medios de comunicación y las redes sociales también son opciones para que los alumnos puedan informarse sin embargo la literatura es mucho más compleja y les permite a los alumnos generar conocimientos igualmente complejos desde factores críticos y reflexivos
Entrevistado 5	Los textos literarios trabajados desde la transversal permiten que los estudiantes construyan identidad y pertenencia vinculando su cultura sus tradiciones su contexto social y cultural a nuevas formas de interpretación
Entrevistado 6	A veces al situar la literatura en relación con la vida cotidiana es más fácil que los jóvenes puedan comprender las historias no solo desde la perspectiva literaria formal, sino que traten de dialogar con el texto literario para que entiendan el trasfondo de la idea del autor y que eso

	<p>pueda ser un factor para una mejor comprensión y obtener aprendizajes significativos</p>
Entrevistado 7	<p>La transversalidad a mí me ha ayudado de maneras distintas por ejemplo los estudiantes pueden ver a través de los protagonistas y de las historias diferentes situaciones que pueden ayudarlos a reflexionar de su contexto inmediato</p>
Entrevistado 8	<p>Vincular la literatura con contextos sociales a través de la transversalidad a veces puede fomentar empatía con los estudiantes sin embargo pues también hay que tener en cuenta que los alumnos a través del texto literario de los personajes y de todo el ambiente que se genera dentro del texto pueden encontrar contextos similares a los que ellos están viviendo</p>
Entrevistado 9	<p>Yo creo que con este modelo los estudiantes comprenden de mejor manera la literatura no sólo estamos hablando de la literatura clásica que de hecho sería más conveniente que leyeran literatura más novedosa y contemporánea para que pudieran establecer diálogo entre textos que realmente tienen un significado para ellos puesto que están escritos con palabras que entienden y el contexto es el que están viviendo</p>
Entrevistado 10	<p>La transversalidad puede llegar a generar un aprendizaje significativo porque conecta lo que el alumno lee con dilemas sociales y de contexto de su propio contexto finalmente estamos hablando de estudiantes que están en formación y que debemos de poner a su disposición elementos que les ayuden a reflexionar sobre su propia vida</p>
Entrevistado 11	<p>Yo creo que la transversalidad enfocada dentro de la didáctica de la literatura puede resignificar el texto literario quiero decir que no solamente estamos hablando de la cultura o de los valores sociales, sino que estamos hablando del propio contexto del alumno que pueda ser más cercano y útil para su vida, siempre y cuando logra hacer análisis profundos a través del texto literario</p>
Entrevistado 12	<p>Pienso que lo transversal en la didáctica de la literatura puede convertir una especie de puente que une la memoria y la historia con las preocupaciones de los jóvenes en la actualidad logrando aprendizajes mucho más profundos</p>
Entrevistado 13	<p>Yo he visto que a través de la incorporación de la transversalidad los estudiantes aprenden que la literatura no nada más se trata de la ficción, sino que es una forma de analizar la sociedad la cultura las situaciones históricas que afectan directamente a la sociedad y que ellos son parte de esa sociedad a la cual a la cual tienen que cuestionar</p>
Entrevistado 14	<p>Esto favorece un aprendizaje significativo porque cada obra literaria se convierte en un punto de partida para reflexionar sobre quiénes son cuáles son los problemas que enfrentan y qué sueñan como una generación que se proyecta a problemáticas muy específicas que son propias de su generación</p>
Entrevistado 15	<p>La transversalidad permite que los estudiantes descubran que la literatura es parte de su vida diaria ya sea por ejemplo a veces en un meme puede ser también a través de una canción puede ser a quizá en una leyenda muy muy local y que aprenden a leer críticamente estos textos de manera que entonces pueden generar una conciencia a través de la reflexión y el análisis del texto</p>

Fuente: elaboración propia

Es sumamente interesante que los docentes coinciden en la importancia de que la literatura deba de vincularse con el alumno de manera que este genere procesos de pensamiento complejos mediante la literatura. Asimismo se pudo detectar que la transversalidad en la didáctica de la literatura según los docentes entrevistados se configura como un puente entre el texto y la vida de los estudiantes permitiendo que la lectura trascienda su dimensión estética para convertirse en un espacio de interpretación cuestionamiento y construcción de sentido así mismo al relacionar la obra literaria con los contextos sociales culturales e históricos los docentes indican que los estudiantes descubren que la literatura no es solamente un contenido ajeno ni meramente escolar sino una herramienta para comprender su realidad y reflexionar críticamente sobre ella.

Por otro lado los docentes también manifestaron que la transversalidad posibilita aprendizajes más significativos vinculando los conflictos que se presentan dentro de los textos literarios con problemáticas cercanas a los alumnos es decir en su contexto inmediato eso puede generar empatía identidad y sentido de pertenencia a través del texto literario además la literatura según los docentes también puede convertirse en un espejo y también en un horizonte de manera que el texto literario pueda vincularse con la vida cotidiana de los estudiantes y ofrecer nuevas perspectivas para interpretar no solamente el texto literario sino también la vida del alumno. En este mismo sentido la transversalidad resignifica la enseñanza de la literatura porque la proyecta como un medio complejo crítico y reflexivo a partir del análisis de las respuestas de los docentes se puede entender que en el en la mayoría de los casos los docentes piensan que la transversalidad contribuye a un elemento reflexivo superior ayudándole a los estudiantes a comprender de mejor manera los textos literarios y a comprenderse de mejor manera también a sí mismos a través de la literatura es decir una formación dentro de una sociedad en constante cambio.

Tabla 16. Entrevista - pregunta 4

4. ¿Qué papel cree usted que juega la didáctica transversal de la literatura en la formación de estudiantes críticos, sensibles y reflexivos ante problemáticas actuales?	
Entrevistado 1	Lo que yo veo es que la didáctica transversal en la en la literatura abre la puerta a que los alumnos lean más allá de las palabras que la literatura sea mucho más profunda pues es que le da las herramientas para cuestionar lo que pasa en su comunidad y formarse una opinión propia
Entrevistado 2	La literatura enseñada desde lo transversal a veces permite que los estudiantes sean mucho más sensibles ante temas que son

	contemporáneos por ejemplo la violencia la desigualdad la discriminación por lo que en la literatura se pueden ver reflejados en los textos y esto lo pueden relacionar con su propia realidad
Entrevistado 3	Creo que es un medio poderoso cuando un joven analiza por ejemplo una obra literaria con una mirada transversal o desde una mirada transversal se puede dar cuenta de que la literatura no está aislada y que bien dialoga con la sociedad y con los problemas de su tiempo o de otros tiempos
Entrevistado 4	Desde mi experiencia la didáctica transversal logra que los alumnos se sientan parte de un debate social a través del texto literario no nada más se trata de leer, sino que también aprendan a reflexionar y a cuestionar a partir de lo que hayan leído proponiéndolo desde su contexto
Entrevistado 5	Para mí el papel de la transversalidad es tratar de convertir a la literatura bueno desde una didáctica de la literatura en un ejercicio que permite al estudiante convertirse en un ser reflexivo los estudiantes se forman entonces como personajes que pueden identificar por ejemplo injusticias y a partir del texto literario tener referencias que le ayuden a pensar de manera más clara
Entrevistado 6	La literatura siempre nos ha hecho más humanos cuando trabajamos la literatura desde la transversalidad dentro de la didáctica los estudiantes logran desarrollar una sensibilidad distinta frente a las problemáticas que les aquejan y que, muy importante, no sean indiferentes a ellas
Entrevistado 7	Es fundamental porque los jóvenes aprenden a relacionar la literatura con su vida y con lo que pasa en su propia comunidad yo creo que eso lo sí los hace más críticos y conscientes de su papel como ciudadanos
Entrevistado 8	Para mí la transversalidad permite que cada texto refleje las situaciones actuales y que los estudiantes reconozcan en ellas pienso que eso fomenta la reflexión auténtica
Entrevistado 9	La transversalidad es clave para que la literatura no se quede en el aula, sino que se convierta en un espacio de diálogo sobre derechos diversidad cultural justicia social feminismo identidad de género
Entrevistado 10	Diría que la transversalidad ayuda a despertar la conciencia del alumno cuando ellos leen de manera transversal y su relación con el texto es también transversal los jóvenes se ponen en los zapatos del otro es decir de lo que sucede en el texto literario y eso les permite ser mucho más sensibles frente a las problemáticas sociales
Entrevistado 11	La literatura vista desde lo transversal forma jóvenes que no solamente leen, sino que interpretan cuestionan y se atreven a disentir ese es el tipo de pensamiento crítico que necesitamos hoy
Entrevistado 12	Lo que observo es que los estudiantes empiezan a entender que cada texto es una ventana hacia el presente, aunque se haya escrito hace mucho tiempo y eso se logra con una mirada transversal porque al final lo que ellos pueden hacer es entender el texto literario desde su presente
Entrevistado 13	En mi opinión el papel central es formar lectores activos no pasivos que no sólo consuman la literatura, sino que la usen para pensar en sociedad y su propio rol dentro de ella
Entrevistado 14	Definitivamente la transversalidad convierte la clase de literatura en un espacio vivo en donde los jóvenes pueden discutir confrontar sus ideas, pero lo más importante de todo qué se sensibilicen ante problemáticas que aquejan a nuestra sociedad

Entrevistado 15	Supongo que la didáctica transversal para los que enseñamos literatura nos ayude a sembrar conciencia formar estudiantes capaces de sentir pensar y actuar de manera crítica frente a las realidades que les aquejan
------------------------	--

Fuente: elaboración propia

Los docentes indicaron que la didáctica transversal de la literatura como una vía fundamental para la formación de los estudiantes que se pretenden sean críticos sensibles y reflexivos debe situarse más allá de lo académico y en este sentido el enfoque transversal permite que los jóvenes establezcan un diálogo directo entre los textos literarios y su realidad encontrando en la obra literaria una manera de hacer una interpretación del mundo y al mismo tiempo una herramienta de análisis personal.

De esta manera las respuestas muestran un consenso lo transversal convierte a la lectura en un ejercicio de conciencia. No se trata únicamente de comprender la trama del texto sino de reconocer en los personajes los conflictos y contextos literarios las injusticias desigualdades o tensiones que pueden vivirse dentro de una comunidad de esta manera la literatura deja de ser un contenido escolar aislado y se transforma en un espacio de reflexión sobre derechos justicia social diversidad cultural o sexual identidad de género violencia temas que atraviesan a la juventud contemporánea.

De este modo los estudiantes según los docentes no aprenden a interpretar sino también a cuestionar y a disentir desarrollando un pensamiento crítico que los coloca como sujetos activos frente a su realidad al ponerse en los zapatos del otro a través del texto literario logran una sensibilidad distinta que los previene de la indiferencia y también los impulsa a construir posturas propias.

Tabla 17. Entrevista - pregunta 5

5. Desde su experiencia, ¿cuáles son los principales desafíos para implementar la transversalidad como modelo didáctico en la didáctica de la literatura y qué estrategias considera podrían lograr su consolidación en el nivel medio superior?	
Entrevistado 1	El reto más fuerte es el tiempo los programas tienen muchos contenidos la estrategia creo que es priorizar lo esencial y diseñar proyectos que integren varias competencias a la vez
Entrevistado 2	Uno de los desafíos más grandes es que muchos maestros siguen viendo la literatura de manera aislada para consolidar que la transversalidad realmente lleve a los alumnos a una a un a un aprendizaje significativo necesitamos trabajo colaborativo entre docentes y capacitación constante sobre la transversalidad
Entrevistado 3	En mi caso, uno de los principales obstáculos ha sido la resistencia de los estudiantes a veces quieren recetas fáciles la estrategia ha sido usar

	temas cercanos a su vida como canciones cómics o cine que justo les ayude a vincularse con la literatura desde lo que conocen
Entrevistado 4	El principal desafío es la falta de materiales adaptables una forma de resolverlo es crear nuestros propios recursos didácticos que muestren cómo la literatura se conecta con la realidad y entonces el docente trabaja la transversalidad, pero para ello se requiere de tiempo se requieren de recursos y muchas veces no disponemos ni de uno ni de lo otro
Entrevistado 5	El problema más grande es la evaluación desde mi perspectiva y es que los sistemas siguen midiendo la memorización y no el pensamiento crítico en mi escuela es uno de los grandes problemas bueno yo que doy literatura y que su forma de evaluar pues debería de ser distinta a la que comúnmente se usa yo creo que debemos impulsar nuevas maneras de evaluar a los estudiantes Que se acerquen a un nuevo modelo de estudiante
Entrevistado 6	Yo veo un reto en la falta de formación docente sobre lo que es la transversalidad porque si bien podemos entender la transversalidad como en la nueva escuela mexicana una realidad es que el concepto es mucho más profundo lo que funciona es la capacitación continua y el intercambio de buenas prácticas entre los maestros
Entrevistado 7	Uno de los obstáculos es que los estudiantes están muy acostumbrados a lo fragmentado y es que así ha sido la escuela durante décadas la estrategia sería entonces plantear proyectos que crucen varias asignaturas para que ellos se encuentren la utilidad sin embargo no nada más es eso en el caso de la literatura la transversalidad como modelo didáctico debe de sustentarse también en la manera en la que nosotros enseñamos literatura y que pueda generar una nueva forma de pensar lo que es la literatura
Entrevistado 8	El reto es institucional los planes de estudio no siempre permiten la flexibilidad una de las estrategias sería proponer proyectos que poco a poco muestren los beneficios del modelo transversal
Entrevistado 9	A veces la dificultad es el poco interés inicial de los jóvenes lo que me ha funcionado es que a partir de temas que les duelen por ejemplo la violencia la desigualdad la migración abrimos puertas a un aprendizaje significativo porque ellos son más conscientes de ello
Entrevistado 10	Pienso que uno de los grandes desafíos es que muchos ven la transversalidad como una moda dentro de la pedagogía y para poder consolidar consolidarla debemos mostrar con evidencias que si mejora el aprendizaje y lo hace mucho más duradero en el caso específico de la literatura que nos permite a los docentes entrar en nuevas dinámicas de enseñanza de la literatura desde nuestra didáctica
Entrevistado 11	Lo más complicado es convencer a las autoridades escolares de que la transversalidad no significa dejar de dar el temario tampoco significa únicamente hacer trabajo colaborativo pienso yo que es importante que las autoridades escolares entiendan de una forma más compleja y completa para poder abordar el concepto de transversalidad
Entrevistado 12	Hay cierta resistencia porque implica más trabajo de planeación e implica también que el docente sea mucho más consciente de su didáctica y del tipo de enfoque que utiliza para poder impartir su materia

Entrevistado 13	Creo que un desafío que está presente siempre es que cada grupo es distinto lo que nos puede funcionar en un grupo en otro puede ser que no la clave es la flexibilidad y justamente la transversalidad implica que las clases la didáctica y el enfoque se adapten a una nueva condición en la práctica docente
Entrevistado 14	Uno de los retos es la falta de espacios de diálogo interdisciplinario debemos de consolidar el modelo que necesitamos dentro de nuestra propia comunidad para partir de allí y compartir experiencias entre docentes
Entrevistado 15	Un obstáculo es principalmente cultural todavía se piensa que la literatura no sirve o que simplemente es para tener conocimientos generales de cultura y no es así, sino que la literatura sirve para la vida real pienso que la estrategia es mostrar cómo ayuda a pensar críticamente y esto reditúa en una mejor forma de vivir

Fuente: elaboración propia

La implementación de la transversalidad como un modelo didáctico resulta muy complejo puesto que la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior enfrenta muchos desafíos que van desde lo estructural hasta lo pedagógico y las maneras en las que se enseña o se imparte la materia de literatura. Uno de los principales obstáculos señalados por los docentes es el tiempo es decir los programas suelen estar sobrecargados de contenidos y no siempre permiten que el docente priorice lo esencial. A esto se suma también la rigidez de los planes de estudio que dependiendo de la escuela puede variar los docentes indicaban según sus propios contextos que los problemas radican también en que las autoridades escolares no siempre permiten el desarrollo propio de la materia a partir de diversos métodos de enseñanza e imponen sus propios formatos o metodologías para impartir la materia de literatura lo cual limita la innovación y dificulta que en el caso de la transversalidad se consolide como una práctica cotidiana dentro de la enseñanza de la literatura.

Por otro lado, otro de los retos centrales que manifestaron los docentes es la falta de formación y de materiales adecuados esto en dos vías el primero es que los docentes habitualmente tienen una formación de literato, pero no tienen una formación dentro de la educación es decir como pedagogos lo cual dificulta que los maestros puedan hacer una interpretación mucho más profunda sobre los conceptos que se manejan en términos pedagógicos y así poder implementarlos en su trabajo docente. Esto genera que muchos docentes sigan interpretando de manera superficial o reducida el concepto de transversalidad muchas veces reinterpretándolo como lo interdisciplinar o transdisciplinar lo cual genera prácticas aisladas donde la literatura continúa viéndose como un contenido independiente sin

conexión con la vida de los estudiantes ya que los docentes optaron finalmente por impartir de manera tradicional la materia de literatura.

Finalmente los desafíos para consolidar la transversalidad en la didáctica de la literatura son múltiples se habla de las limitaciones del tiempo y recursos la resistencia de docentes y estudiantes falta de formación especializada rigidez institucional y concepciones reduccionistas de la literatura sin embargo también emergen estrategias claras para avanzar por ejemplo priorizar contenidos esenciales o diseñar proyectos interdisciplinarios que lleven hacia una transversalidad y sobre todo generar una cultura escolar que reconozca a la literatura como una herramienta sumamente importante en la formación de los estudiantes para generar conciencia crítica y humana.

CAPÍTULO V:

PROPUESTA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS PROGRESIONES DE PENSAMIENTO LITERARIO Y LA METODOLOGÍA DE LA TRANSVERSALIDAD COMO MODELO DIDÁCTICO

En el presente capítulo se explicará la propuesta derivada de la necesidad de proporcionar una alternativa de mejora para los docentes de literatura en el nivel medio superior. La propuesta, denominada como *METODOLOGÍA DE LA TRANSVERSALIDAD COMO MODELO DIDÁCTICO APLICABLE EN LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LA LITERATURA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS PROGRESIONES DE PENSAMIENTO*, implica la capacitación a docentes en un sentido teórico y práctico en los conceptos de transversalidad y didáctica de la literatura y como secundarios aprendizaje significativo y modelo didáctico. El curso que se presenta es una propuesta pedagógica que está dividida en los siguientes aspectos: referenciales, teóricos, metodológicos. Asimismo, se sintetizará la propuesta a partir de los contenidos y secuencias del curso. Para conocer la propuesta de manera profunda, se invita al lector a leer el **ANEXO 4**, donde podrá encontrar de manera desarrolla la propuesta de capacitación docente.

Por otro lado, de acuerdo con el capítulo metodológico, se pudo observar que, en lo que corresponde a la intervención didáctica fundamentada en la transversalidad, ésta es determinante para la construcción sólida de aprendizajes significativos de los alumnos, de manera que el sustento teórico, la transversalidad como modelo didáctico, implica una mejora sustancial, ya que ésta puede ser aplicada en cualquiera de los enfoques existentes para impartir la materia de literatura. Asimismo, fue posible identificar, y sustentar a partir de la teoría, que la trasversalidad es una herramienta que no sólo está presente en la didáctica del docente, sino que también en el proceso cognitivo del estudiante con el texto literario, dando la posibilidad de crear puente con la experiencia del texto y el contexto del alumno que como resultado da un aprendizaje significativo por una razón principal: la experiencia de vivir el texto literario.

Además, la experiencia de la intervención también indica que para los alumnos es más satisfactorio vivir la literatura desde textos literarios contemporáneos en los que encuentran situaciones de la vida cotidiana, presentes en este momento de la historia, por lo que el docente de literatura debe de tener la responsabilidad de seleccionar los textos literarios adecuados para su contexto. En este sentido, también fue posible comprobar que los alumnos tienen en gran

consideración al docente de literatura que, no sólo conoce información de la materia de manera general, sino que, más allá de eso, es un gran lector y establece reflexiones y consideraciones críticas a partir de la lectura de los textos literarios.

Es por ello que surge la idea de una capacitación docente que brinde a los maestros de literatura las estrategias necesarias para aplicar en su práctica didáctica, fundamentándolo en la transversalidad que, como se ha mencionado, para fines de este curso se entiende como un modelo didáctico, luego de que a través de la experiencia de la presente investigación fue posible identificar que la didáctica del docente de literatura, sin importar el tipo de enfoque que utilice, puede tener mejores resultados sustentando su práctica en la transversalidad, mejorando los aprendizajes de los alumnos y dando como resultado mejores estrategias enfocadas a partir de ese aspecto.

5.1 Aspectos referenciales: contexto de la propuesta de transversalidad y didáctica de la literatura en docentes de nivel medio superior

El curso denominado *La metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos de la literatura y estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario* se llevará a cabo con docentes que imparten la materia de literatura de nivel medio superior, mismos que cuentan con una formación sólida en el área de lenguaje y literatura.

Por otro lado, la mayoría de los docentes cuentan con una formación de posgrado en el área; asimismo, los participantes tienen el perfil necesario para tomar el curso, mismo que como propósito principal pretende generar habilidades que permitan a los maestros tomar mejores decisiones en su didáctica, así como concientizar en el uso de enfoques didácticos basados en la transversalidad como modelo didáctico para impartir la materia de literatura.

También es importante destacar de la disposición de los docentes que ven con buenos ojos el tomar un curso a través del cual experimentarán, a partir de sus habilidades, nuevas perspectivas didácticas que se basan en un modelo didáctico novedoso y que les posibilita aplicar de manera más efectiva sus conocimientos.

Si bien los docentes de literatura cuentan con estrategias y metodologías muy concretas, ya que la mayoría goza de años de experiencia, es válido mencionar que tienen la necesidad de seguir reflexionando sobre su quehacer como docentes de la asignatura de literatura, puesto que ello conlleva a retos cada vez más complejos.

5.2 Aproximaciones teóricas: fundamentos que sustentan la propuesta de capacitación docente

La enseñanza de la literatura en el nivel medio superior enfrenta el reto de trascender el enfoque tradicional centrado en el análisis estructuralista del texto, para dar paso a una formación más integral, crítica y contextualizada. En este contexto, la transversalidad emerge como un modelo didáctico clave para fomentar una comprensión más amplia de los fenómenos literarios, vinculando saberes, experiencias y dimensiones diversas del conocimiento. Autores como Rafael Yus, Basarab Nicolescu y Félix Guattari ofrecen aportes fundamentales para fundamentar esta perspectiva.

En primer lugar, Rafael Yus plantea en su texto *La transversalidad* que ésta implica “una superación del enfoque compartimentado de los contenidos escolares”, favoreciendo una visión integrada de los problemas contemporáneos (Yus, 2002, p. 27). En este sentido, la enseñanza de la literatura debe articularse de manera que el estudiante pueda vivir el texto literario y darle sentido desde su experiencia de vida, es decir, que el contexto del estudiante le de valor al texto, promoviendo una lectura crítica del mundo a través de autores y obras pertinentes de acuerdo con el contexto de los estudiantes. Yus señala que “la transversalidad no se refiere tanto a una nueva materia, sino a un modo de pensar los contenidos” (p. 33), lo cual exige al docente una reconfiguración metodológica que trascienda la simple lectura canónica para plantear interrogantes relevantes al contexto del estudiante.

Desde otro enfoque, Basarab Nicolescu propone el concepto de transdisciplinariedad, que se relaciona directamente con la transversalidad como modelo epistémico. En su obra *La transdisciplinariedad: Manifiesto* (1996), el autor sostiene que “la transdisciplinariedad concierne a lo que está entre, a través y más allá de las disciplinas” (Nicolescu, 1996, p. 16), y plantea que el conocimiento no puede seguir fragmentado en compartimentos estancos si se quiere comprender la complejidad de la realidad. En la enseñanza de la literatura, esta visión permite relacionar el texto literario con contextos culturales, científicos, políticos y espirituales, posibilitando un enfoque holístico del aprendizaje. Asimismo, Nicolescu argumenta que este enfoque favorece una “nueva visión del ser humano y de su papel en el universo” (p. 31), lo que es especialmente pertinente en el nivel medio superior, etapa formativa donde se consolidan identidades y proyectos de vida.

Por su parte, Félix Guattari, en su libro *Las tres ecologías* (1989), introduce una noción clave para el pensamiento transversal: la ecosofía, que articula tres dimensiones interdependientes —la ecológica, la social y la mental— como ámbitos inseparables para pensar y actuar en el mundo. Guattari señala que “la revolución ecosófica deberá tener lugar

simultáneamente en los tres registros: el medio ambiente, las relaciones sociales y la subjetividad humana” (Guattari, 1989, p. 34). Este planteamiento ofrece un marco potente para la didáctica literaria, ya que permite comprender el texto no solo como objeto estético, sino como un dispositivo de producción de sentido y subjetividad. La literatura se convierte así en una herramienta para la formación ética, política y emocional de los estudiantes.

Aplicar estos enfoques, o cualquier otro, en el aula de literatura del nivel medio superior implica un viraje metodológico: de la enseñanza centrada en la información hacia una pedagogía crítica, dialógica y situada. Por ejemplo, leer Pedro Páramo de Juan Rulfo desde una perspectiva transversal permitiría explorar las huellas de la memoria histórica del México posrevolucionario (dimensión social), el impacto de la desolación y la muerte en la subjetividad del lector (dimensión mental), y el vínculo del personaje con su entorno natural y simbólico (dimensión ecológica), todo ello dialogando con otros saberes y experiencias.

Ante los retos que los docentes enfrentan, es importante reflexionar sobre la práctica didáctica en la materia de literatura y tener así mejores condiciones para compartir los conocimientos entendiendo las dinámicas sociales y los desafíos que las tecnologías representan, sin embargo, a pesar de que se pudiera pensar como factores negativos, son condiciones que exigen a los maestros a tener una formación más sólida y meditar constantemente, de manera crítica, sobre sus responsabilidades como profesionales del área.

De esta manera, la transversalidad como modelo didáctico en la enseñanza de la literatura permite superar la compartimentación del conocimiento, integrar diversas perspectivas y formar sujetos críticos y sensibles ante la complejidad del mundo. Las propuestas de Yus, Nicolescu y Guattari constituyen un sólido sustento teórico para repensar las prácticas pedagógicas en el nivel medio superior, orientándolas hacia una educación más humanista, compleja y transformadora.

5.3 Aspectos metodológicos de la capacitación: objetivos y propósitos del curso

La presente propuesta de capacitación docente tiene la finalidad de contribuir a la formación de maestros preocupados por la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior, misma que demanda no solo una comprensión técnica del texto, sino el desarrollo de capacidades interpretativas, críticas y creativas que potencien la formación integral del estudiante. Es por ello por lo que el curso *Estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario y la metodología de la transversalidad como modelo didáctico* se propone como un espacio formativo orientado a transformar las prácticas

pedagógicas, atendiendo tanto a los procesos de pensamiento del estudiante como a los contextos sociales, culturales y epistemológicos que configuran el acto educativo.

Es por esta razón que el principal objetivo del curso es desarrollar en los docentes estrategias didácticas integradoras basadas en la transversalidad como modelo didáctico, capaces de promover progresiones de pensamiento literario, así denominado en la NEM (Nueva Escuela Mexicana), en los estudiantes de educación media superior, mediante la aplicación de un modelo transversal. Esta orientación metodológica se sustenta en la necesidad de superar modelos tradicionales centrados en la repetición y memorización o en la enseñanza clásica de la literatura, para avanzar hacia un aprendizaje significativo, contextualizado y crítico.

Autores como Philippe Perrenoud advierte en su texto *Diez nuevas competencias para enseñar* que uno de los retos centrales de la educación es lograr que el estudiante “aprenda a movilizar sus saberes en situaciones complejas” (Perrenoud, 2004, p. 12). En este sentido, el curso busca que el docente no solo transmita contenidos, sino que propicie entornos de aprendizaje donde el pensamiento literario se desarrolle progresivamente a través de la interpretación, el análisis contextual, la intertextualidad y la vinculación con el contexto del alumno.

Por su parte, Marcelo García sostiene en su texto *El pensamiento práctico del profesor* que las prácticas de formación docente deben estar “centradas en la reflexión crítica de la experiencia profesional y en la construcción de saberes pedagógicos propios” (García, 1999, p. 37). Así, el curso se propone también como un espacio de investigación-acción pedagógica donde los docentes puedan repensar sus prácticas desde una perspectiva reflexiva, cooperativa y situada.

Por otro lado, el curso parte del supuesto de que el pensamiento literario se construye a partir de progresiones cognitivas, que van desde niveles básicos de identificación y comprensión literal del texto, hasta niveles más complejos de análisis, inferencia, valoración estética y crítica sociocultural. Este enfoque se basa en la teoría del desarrollo de competencias, que implica acompañar al estudiante en su tránsito desde operaciones simples hacia modos de pensamiento cada vez más abstractos y transferibles.

Philippe Perrenoud señala en su texto *Construir competencias desde la escuela* que formar competencias implica “organizar la enseñanza para que los alumnos desarrollen capacidades complejas, integradas y articuladas con la práctica” (Perrenoud, 2000, p. 17). Esto requiere diseñar actividades didácticas que estimulen el pensamiento interpretativo, la escritura reflexiva, la argumentación crítica y la relación entre el texto y el contexto sociocultural del lector.

Por otra parte, otro pilar metodológico del curso es la transversalidad, entendida como un enfoque que permite articular contenidos, valores, competencias y saberes desde múltiples disciplinas y dimensiones del conocimiento. Esta metodología implica una ruptura con el paradigma enciclopedista y fragmentado que aún predomina en muchas aulas de literatura, para dar paso a un enfoque integrador y crítico.

En este sentido, Antonia Candau y Miguel Arroyo en *Transversalidad y justicia curricular* han insistido en la necesidad de incorporar la transversalidad como un principio de justicia curricular. Candau afirma que la transversalidad “supone una revisión profunda del currículo, entendiendo la educación como un proceso social, político y ético” (Candau, 2000, p. 15). Para estos autores, la educación literaria debe abrirse a temas como los derechos humanos, las desigualdades sociales, la diversidad cultural y la construcción de la subjetividad, temas que no pueden abordarse desde un enfoque disciplinar cerrado.

Además, Miguel Arroyo, por su parte, enfatiza en *Implicaciones pedagógicas de la transversalidad* que la transversalidad permite reconocer al sujeto del aprendizaje en su complejidad histórica, social y afectiva: “Es necesario partir de la vida, de los saberes y de las vivencias de los sujetos populares, pues es allí donde se dan las verdaderas disputas por el conocimiento” (Arroyo, 2001, p. 42). En este marco, el curso propone diseñar estrategias donde la literatura se enseñe en diálogo con los contextos de vida del estudiante, promoviendo no solo la comprensión textual sino la transformación de la conciencia.

Asimismo, el curso también propone una serie de estrategias didácticas fundamentadas en metodologías activas, entre ellas: lectura dialógica, aprendizaje basado en problemas, proyectos interdisciplinarios, círculos literarios, mapas conceptuales literarios y escritura creativa crítica. Estas estrategias buscan que el docente actúe como mediador y guía del aprendizaje, más que como transmisor de información.

Perrenoud apunta que “una pedagogía basada en el desarrollo de competencias requiere renovar profundamente las prácticas docentes, evaluativas y organizativas” (Perrenoud, 2004, p. 56). Así, se promueve una enseñanza situada, adaptada a los contextos reales del aula, donde el estudiante se convierta en protagonista activo del proceso de aprendizaje.

De esta manera, síntesis de lo que es la propuesta en general, el curso está basado en nueve sesiones que quedaron asignadas de la siguiente manera:

Tabla 18. delimitación de la propuesta de un curso de 40 horas.

Sesión	Contenido específico
1	Definición de transversalidad: Qué significa enseñar y aprender de manera integrada la literatura. La transversalidad como enfoque didáctico.
2	Objetivos de la transversalidad educativa: Cómo facilita el aprendizaje significativo, fomenta el pensamiento crítico y promueve el desarrollo de habilidades para la vida.
3	Importancia de la transversalidad en la educación moderna: Responder a las necesidades sociales a través de la enseñanza de la literatura.
4	Principios de la transversalidad educativa: Interdisciplinariedad: Cómo las distintas disciplinas se pueden interrelacionar y no deben verse como compartimentos estancos.
5	Principios de la transversalidad educativa: Contextualización: Cómo los contenidos se deben adaptar a la realidad de los estudiantes y su entorno social, cultural y económico.
6	El papel del docente de literatura en la transversalidad.
7	Evaluación en un enfoque de transversalidad como enfoque didáctico.
8	Comprender y aplicar las progresiones de pensamiento literario como eje formativo en el

	<p>enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana, mediante estrategias didácticas pensadas desde la transversalidad como enfoque didáctico que favorezcan la interpretación crítica, creativa y contextual de textos literarios.</p>
9	<p>Niveles de progresión del pensamiento literario en la NEM entendido desde un enfoque didáctico en la transversalidad.</p>

Fuente: elaboración propia

Es importante señalar que la evaluación dentro del curso será diagnóstica, formativa y sumativa, en el que, para aprobar el curso, se debe de tener mínimo el 80% de asistencia; asimismo, otros criterios para acreditar son: trabajos en clase, participación y exposiciones.

En resumen, los aspectos metodológicos de este curso se sustentan en una visión integral de la formación del docente de literatura, donde el desarrollo del pensamiento literario se vincula estrechamente con la transversalidad como modelo didáctico. La propuesta formativa no solo atiende el qué enseñar, sino sobre todo el cómo enseñar, desde una perspectiva reflexiva, crítica y comprometida con la transformación de las prácticas pedagógicas.

5.4 Propuesta pedagógica

El presente curso está diseñado para trabajarse en nueve sesiones con una duración de cinco horas para dar un total de 45 horas en donde los docentes desarrollarán una dinámica de trabajo colaborativo, así como procesos individuales de reflexión y análisis que les permitirán reconocer el concepto de transversalidad como un modelo didáctico que podrán utilizar en cualquier enfoque para enseñar literatura.

La selección temática y el desarrollo de la propuesta en general está basado en una amplia investigación y fundamentada en la experiencia y práctica a partir de la detección de áreas de oportunidad que se reflejan en el producto final. Además, la fundamentación teórica y metodológica respaldan el trabajo aquí realizado sustentando así un trabajo que piensa también en la experiencia de los participantes y que como resultado obtengan los aprendizajes esperados para que puedan ser aplicados en su práctica didáctica.

Para fines prácticos, se presenta a continuación una infografía con datos específicos del curso, en donde se destacan las competencias a desarrollar y la estrategia didáctica que propone el curso:

Figura 7. Infografía del curso.



Fuente: elaboración propia

5.4.1 Desarrollo de la propuesta pedagógica: descripción de las sesiones del curso

Cada sesión de la propuesta es distinta en temática y dinámica de trabajo, se proponen diferentes actividades y productos finales. El curso parte de la contextualización del concepto general, para después desarrollarlo e ir abordando temáticas que están ligadas a éste.

Asimismo, para que esto sea posible es necesario señalar que a los docentes se les compartirá material teórico a través de archivos en PDF para que, a su vez, éstos puedan ahondar más en los recursos brindados por los facilitadores. Para la primera sesión se espera que los docentes puedan adentrarse en el concepto de transversalidad, entendido como un modelo didáctico aplicable en el enfoque que elijan para enseñar literatura.

En la segunda sesión, una vez habiendo comprendido el concepto y aplicándolo de manera concreta, los docentes se adentrarán en la comprensión profunda de los objetivos fundamentales de la transversalidad educativa, entendida no solo como un modelo didáctico, sino como una visión ética y epistemológica que redefine el modo en que concebimos el aprendizaje y la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior. El propósito es que los docentes participantes reconozcan cómo este enfoque facilita el aprendizaje significativo, fomenta el pensamiento crítico y promueve habilidades esenciales para la vida.

La jornada iniciará con una reflexión colectiva sobre la fragmentación del conocimiento en la escuela tradicional, donde las asignaturas funcionan como compartimentos estancos, sin diálogo entre sí ni conexión con la vida cotidiana del estudiante. En este punto, se abordará el concepto de transversalidad como una respuesta a este problema, destacando su capacidad para articular saberes, valores, disciplinas y contextos en función de una educación más integral, humana y transformadora.

Durante la sesión, se compartirán ejemplos de secuencias didácticas transversales, diseñadas desde situaciones reales de aula, y se propiciará el intercambio de experiencias entre los docentes participantes. Se trabajará también en pequeños grupos para construir propuestas didácticas que integren los objetivos de la transversalidad en unidades temáticas de literatura, considerando siempre la diversidad de contextos escolares.

En la conclusión de esta sesión busca no solo transmitir conocimientos, sino generar un cambio de mirada en las y los docentes de literatura, para que comprendan que enseñar literatura con un enfoque transversal no significa sumar más contenidos, sino enseñar mejor, con más sentido, más profundidad y más conexión con la vida de los estudiantes. Solo así será posible formar lectores críticos, sensibles y comprometidos con su realidad.

La tercera sesión estará destinada a explorar la importancia de la transversalidad como un principio pedagógico fundamental para responder a las demandas de la educación moderna, situando a la literatura como un vehículo privilegiado para la formación crítica, ética y social del estudiantado. En un mundo cada vez más complejo, incierto y desigual, la enseñanza de la literatura no puede mantenerse al margen de las realidades que atraviesan la vida cotidiana de nuestros jóvenes. Por ello, el eje de esta sesión será el análisis y diseño de prácticas docentes que integren la transversalidad como herramienta para responder activamente a los desafíos sociales contemporáneos desde el aula de literatura.

La jornada comenzará con un breve recorrido por los fundamentos teóricos de la transversalidad educativa, destacando su potencial para articular saberes y construir significados que trasciendan los límites disciplinares. Se pondrá énfasis en cómo esta perspectiva rompe con la lógica de una enseñanza fragmentada para abrir paso a una educación más humanista, situada y comprometida con el entorno. A través de lecturas y dinámicas introductorias, los docentes serán invitados a reflexionar sobre las tensiones entre el currículum formal y las realidades sociales que se viven en las aulas: violencia, desigualdad, discriminación, crisis climática, migraciones, salud mental, entre otras.

Desde esta base, se abordará de manera específica cómo la literatura, entendida como una forma de conocimiento y como expresión cultural, puede ser el canal mediante el cual se aborden estas problemáticas sociales de manera pedagógica y formativa. En este sentido, se destacará que la literatura no debe limitarse al estudio de sus aspectos formales, estilísticos o canónicos, sino que debe presentarse como una herramienta para leer críticamente el mundo, desde una perspectiva ética, empática y transformadora.

Durante la sesión se trabajarán casos concretos y propuestas didácticas en las que los textos literarios se articulan con temas de relevancia social. Por ejemplo, se explorarán obras que abordan la desigualdad de género, la identidad cultural, los conflictos sociales, la migración o la violencia simbólica, para analizar cómo desde el aula se puede generar conciencia, diálogo y pensamiento crítico a partir de la experiencia estética y narrativa. La literatura se convierte así en un espejo, pero también en una ventana: refleja lo que somos y nos permite asomarnos a otras realidades posibles.

Uno de los propósitos centrales de esta sesión será que las y los docentes reconozcan que trabajar transversalmente no significa “agregar” contenidos externos a la asignatura de literatura, sino redimensionarla en su verdadero potencial humanizante y formativo. En palabras simples: se trata de enseñar literatura para vivir mejor, para pensar con profundidad, para sentir con conciencia, para actuar con sentido. A través de la lectura, la escritura y la

interpretación crítica, se pueden promover aprendizajes que incidan directamente en el desarrollo de habilidades ciudadanas, emocionales y comunicativas, fundamentales en la formación integral de los estudiantes.

Se trabajará, además, en el diseño de proyectos integradores que vinculen la literatura con otras áreas del conocimiento —como la historia, la filosofía, la ética o las ciencias sociales— y con los contextos comunitarios, escolares y familiares del alumnado. Se invitará a los docentes a compartir experiencias, analizar sus propias prácticas y generar propuestas que puedan implementar en sus espacios educativos desde una lógica participativa, inclusiva y reflexiva.

Esta sesión busca, en última instancia, sensibilizar a las y los docentes sobre la responsabilidad social de su práctica pedagógica, y sobre el papel que la literatura puede y debe jugar en la construcción de un mundo más justo, más consciente y solidario. Frente a una época de incertidumbre, exclusión y polarización, la transversalidad educativa aparece como un camino necesario para reconciliar la escuela con la vida, el saber con la acción, y la palabra con la transformación.

La cuarta sesión tiene como propósito profundizar en uno de los pilares fundamentales de la transversalidad educativa: la interdisciplinariedad. En un curso dirigido a docentes de literatura, esta perspectiva adquiere una relevancia crucial, ya que permite repensar la enseñanza de los textos literarios como una oportunidad para tejer puentes entre saberes, contextos y problemáticas del mundo real. El objetivo es que el profesorado participante reflexione, experimente y diseñe estrategias pedagógicas donde la literatura dialogue activamente con otras disciplinas, superando el modelo tradicional de enseñanza parcelada.

Se comenzará con una exploración conceptual de la interdisciplinariedad, entendiéndola no como una simple acumulación de contenidos de distintas áreas, sino como una forma de construir conocimiento de manera articulada, significativa y situada. A través de ejemplos y experiencias compartidas, se mostrará cómo el trabajo interdisciplinario promueve un pensamiento complejo, integrador y creativo, capaz de responder a las necesidades de una educación moderna y transformadora.

Uno de los primeros desafíos será desmontar la idea, aún presente en muchas prácticas docentes, de que cada disciplina opera de forma autónoma, sin necesidad de vincularse con otras. En este contexto, se trabajará con la metáfora de la “escuela compartimentada”, en la que las asignaturas funcionan como habitaciones cerradas, aisladas entre sí, limitando la posibilidad de generar aprendizajes conectados con la vida. Frente a esta fragmentación, la interdisciplinariedad se presenta como una estrategia pedagógica y ética que permite ver el

conocimiento como un tejido de relaciones, y no como un conjunto de compartimentos estancos.

Desde esta base, nos enfocaremos en cómo la literatura puede abrirse al diálogo con otras disciplinas, como la historia, la filosofía, las ciencias sociales, la educación ambiental, los derechos humanos, la salud emocional o la educación estética. A través del análisis de textos narrativos, poéticos y dramáticos, se mostrará que los temas literarios —como la libertad, la opresión, la identidad, la memoria, el amor, el conflicto, la muerte o la utopía— son también temas profundamente humanos, presentes en múltiples áreas del conocimiento.

Por ejemplo, al abordar una novela histórica, el análisis literario puede enriquecerse con perspectivas provenientes de la historia y la geografía; al leer un poema de denuncia social, puede trabajarse en conjunto con conceptos de ciudadanía y justicia social; al estudiar una obra de ciencia ficción, se abre el diálogo con la ética, la tecnología y la filosofía. El aula de literatura se convierte así en un espacio fértil para construir sentidos múltiples, para leer el mundo desde diversos ángulos, y para formar estudiantes capaces de comprender y actuar sobre la realidad de manera crítica y propositiva.

Durante la sesión, se propondrá el análisis de secuencias didácticas interdisciplinarias, así como la creación colaborativa de proyectos integradores, en los que la literatura funcione como eje articulador de contenidos y saberes. Estos proyectos serán pensados desde la realidad del aula, teniendo en cuenta los planes y programas de estudio, pero también la diversidad de los contextos escolares, las características del estudiantado y los problemas sociales más urgentes.

Se propiciará el trabajo en equipos docentes con la intención de construir propuestas en las que se establezca un diálogo auténtico entre disciplinas, más allá de la simple yuxtaposición de actividades. Se insistirá en que la interdisciplinariedad requiere planificación conjunta, objetivos compartidos y evaluación integrada, lo que implica un cambio profundo en la cultura escolar y en el rol del docente como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje.

En la parte final de la sesión, se invitará a las y los docentes a reflexionar sobre sus propias prácticas: ¿Desde dónde enseñamos literatura? ¿Qué otras voces disciplinares podrían enriquecer nuestras clases? ¿Qué pasaría si leyéramos un texto literario no solo con los ojos del arte, sino también desde la ética, la política o la historia? Estas preguntas abrirán un espacio de diálogo para reimaginar la enseñanza de la literatura como una práctica interdisciplinaria, viva, conectada con el mundo.

Durante la quinta sesión se abordará uno de los principios más relevantes de la transversalidad educativa: la contextualización del aprendizaje. En el marco de la enseñanza

de la literatura, contextualizar implica mucho más que situar una obra en su época o en su tradición estética; significa, sobre todo, leer y enseñar desde la realidad viva del estudiantado, desde sus experiencias, su lengua, sus preocupaciones y su entorno social, cultural y económico. Esta sesión tiene como finalidad que los y las docentes reconozcan que la enseñanza de la literatura solo puede ser verdaderamente significativa cuando establece vínculos profundos con la vida concreta de quienes aprenden.

La jornada va a comenzar con una reflexión sobre el sentido de enseñar literatura en contextos diversos, marcados muchas veces por condiciones de desigualdad, discriminación o desarraigo. Se propondrá pensar críticamente la idea de un currículo uniforme, desconectado de las múltiples realidades del país, que a menudo impone autores, formas y temáticas sin considerar la voz ni las vivencias del alumnado. Frente a ello, la contextualización aparece como un acto pedagógico y político: no se trata de “bajar el nivel”, sino de abrir la enseñanza a las historias, lenguajes y subjetividades de quienes la reciben.

Asimismo, se propone trabajar con el concepto de “currículum situado”, el cual invita a reconocer que todo conocimiento cobra sentido en un contexto particular y que el aula debe ser un espacio de diálogo entre los saberes académicos y los saberes comunitarios, familiares y populares. En este sentido, se explorarán estrategias didácticas que permitan acercar los contenidos literarios al entorno inmediato del estudiantado: su barrio, su familia, su historia local, sus formas de hablar y narrar, sus preocupaciones sociales o sus expresiones culturales. La literatura deja de ser entonces un discurso ajeno o abstracto, para convertirse en una herramienta de autoexploración, reflexión y transformación personal y colectiva.

A lo largo de la sesión, se analizarán ejemplos de actividades que integran la contextualización como enfoque pedagógico vinculado con la transversalidad como modelo didáctico: lectura de autores locales o regionales, análisis de temas sociales presentes en la comunidad, producción de relatos propios a partir de vivencias cotidianas, comparación entre tradiciones orales y textos literarios clásicos, y diseño de proyectos donde se conecten los contenidos literarios con problemáticas actuales, como la violencia, el racismo, la migración, la desigualdad de género o el medio ambiente.

Por otro lado, también se invitará a los docentes a cuestionar el canon literario desde una mirada crítica y contextualizada. ¿Qué autores están presentes en nuestro programa de literatura? ¿Qué voces han sido históricamente excluidas? ¿Qué mensajes se refuerzan o se invisibilizan en nuestras lecturas? ¿Qué autores contemporáneos deberían de ser abordados? ¿Cómo seleccionar las lecturas de acuerdo con el contexto? Estas preguntas permitirán abrir el

campo literario a una diversidad de miradas, lenguajes y territorios, promoviendo una enseñanza más inclusiva y representativa.

Uno de los momentos clave de la sesión será el trabajo en grupos colaborativos, donde se diseñarán propuestas didácticas que incorporen la contextualización de manera transversal. Se pedirá a las y los docentes que elijan un texto literario del currículo y construyan una secuencia que lo vincule con la realidad de su comunidad escolar: sus problemáticas sociales, su diversidad cultural, sus prácticas lingüísticas o sus expresiones artísticas. El objetivo es generar experiencias de lectura que partan de lo cercano para llegar a lo universal, desde una pedagogía que reconozca el valor formativo de las historias locales y de los saberes encarnados.

Para concluir con la sesión, se abrirá un espacio para la reflexión colectiva. Se recuperarán las preguntas iniciales: ¿Qué significa enseñar literatura en nuestro contexto? ¿Qué lugar tiene la voz de nuestros estudiantes en nuestras clases? ¿Cómo podemos hacer de la lectura una práctica transformadora y no meramente académica? Se enfatizará que contextualizar no es una concesión, sino una condición para que la literatura cumpla su función formativa: abrir mundos, generar pensamiento crítico y conectar las palabras con la vida.

Para la sexta sesión se reflexionará sobre la figura del docente de literatura como agente clave para la implementación de la transversalidad educativa. El facilitador llevará a los participantes a reflexionar sobre el contexto de transformación pedagógica que exige romper con los compartimentos estancos del conocimiento, la o el profesor de literatura ya no puede concebir su práctica como una tarea exclusivamente disciplinar, centrada únicamente en el análisis formal o estético de los textos. Es por ello que esta figura debe ser comprendida como un mediador cultural, un articulador de saberes y un constructor de puentes entre el lenguaje literario y la vida cotidiana del estudiantado.

Asimismo, durante la jornada se partirá del reconocimiento de que la enseñanza de la literatura, lejos de limitarse a la transmisión de contenidos curriculares o de cánones literarios establecidos, debe orientarse hacia la formación integral del sujeto, atendiendo a sus dimensiones cognitiva, ética, emocional y social. En este marco, la transversalidad aparece como una estrategia pedagógica que le permite al docente conectar los textos literarios con otras disciplinas, problemáticas sociales, valores humanos y habilidades para la vida.

Uno de los ejes centrales será la reflexión en torno a la responsabilidad ética y pedagógica del docente de literatura. A lo largo de la sesión, se promoverá una toma de conciencia sobre el impacto que tienen las decisiones docentes, qué textos se eligen, qué preguntas se formulan, qué voces se escuchan, en la formación del pensamiento crítico y en la construcción de subjetividades. Enseñar literatura no es solo enseñar a interpretar palabras, sino

también a interpretar el mundo, a comprender al otro, a posicionarse frente a las injusticias y a imaginar futuros posibles.

El rol del docente, por tanto, se expande: pasa de ser transmisor de contenidos a ser guía de lectura crítica, facilitador del diálogo interdisciplinario y promotor del pensamiento autónomo. Se discutirá cómo desde la clase de literatura se pueden abordar temas tan diversos como los derechos humanos, la equidad de género, la diversidad cultural, el medio ambiente o la ciudadanía democrática, sin perder de vista la especificidad literaria del lenguaje, sino más bien aprovechándola como herramienta expresiva, simbólica y reflexiva.

Además, durante la sesión se revisarán experiencias pedagógicas de los participantes que muestran cómo el docente de literatura puede integrar la transversalidad en sus prácticas sin renunciar a la profundidad estética ni al rigor analítico. Se trabajarán ejemplos de proyectos interdisciplinarios, unidades didácticas con enfoque de problematización social, talleres de escritura creativa vinculados a temas comunitarios, y secuencias didácticas que articulan el análisis literario con contenidos de historia, ética o filosofía. El propósito es brindar a los participantes herramientas concretas que puedan ser adaptadas a sus contextos educativos específicos.

También se destacará que el docente de literatura tiene un rol clave en el fomento de la empatía, el diálogo y la construcción de ciudadanía crítica. A través de la lectura de narrativas diversas, especialmente aquellas que recuperan voces marginadas o invisibilizadas, se pueden abrir espacios para que el alumnado reflexione sobre la alteridad, reconozca su propia voz y desarrolle una sensibilidad hacia los problemas que afectan a su comunidad y al mundo.

Para la séptima sesión se abordará uno de los componentes más sensibles y, a menudo, más rígidos de la práctica educativa: la evaluación. En el contexto de un enfoque didáctico basado en la transversalidad como modelo didáctico, la evaluación no puede permanecer anclada en esquemas tradicionales centrados exclusivamente en la memorización o en la reproducción de información. Muy por el contrario, la evaluación debe transformarse en una herramienta formativa, flexible y coherente con los principios de integración de saberes, contextualización y significatividad que promueve la transversalidad.

La propuesta de esta sesión es repensar la evaluación en la enseñanza de la literatura desde una perspectiva amplia e integradora. Esto implica comprender que la evaluación en un enfoque transversal no es un momento aislado del proceso educativo, sino que debe estar entretejida desde el diseño de la experiencia de aprendizaje hasta su cierre, en un proceso continuo, reflexivo y retroalimentador.

De esta manera los docentes deberán de reflexionar sobre la evaluación en un modelo de transversalidad que exige coherencia pedagógica, apertura a la diversidad y una profunda conciencia de que evaluar también educa. En el caso específico de la enseñanza de la literatura, evaluar no debería ser un acto que califique únicamente conocimientos técnicos sobre géneros, autores o estructuras narrativas, sino una oportunidad para valorar cómo los estudiantes comprenden su mundo a través de las palabras, cómo dialogan con otras disciplinas y cómo expresan su pensamiento en formas sensibles, críticas y personales.

El rol del docente en este proceso es crucial: es quien guía, acompaña y facilita una evaluación que no excluye ni castiga, sino que reconoce trayectorias, celebra logros y abre caminos de mejora. En esta sesión, los y las docentes de literatura serán convocados a reinventar sus formas de evaluar, no como una exigencia externa, sino como un acto pedagógico transformador, en sintonía con los valores de la transversalidad y el compromiso con una educación más justa, inclusiva y significativa.

Durante la octava sesión, se pedirá a las y los docentes a profundizar en el pensamiento literario como una progresión formativa clave en el desarrollo integral del estudiantado, en sintonía con los principios del enfoque humanista propuesto por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El objetivo principal será comprender la naturaleza de estas progresiones, entendidas como un avance gradual y articulado en la forma de leer, interpretar, reflexionar y crear a partir de los textos literarios, y aprender a integrarlas didácticamente desde una perspectiva transversal, que no se limite al campo lingüístico-literario, sino que tenga un sentido holístico y se adecúe al contexto de los alumnos, así como con la vida social, cultural y emocional de las y los estudiantes.

El enfoque humanista de la NEM sitúa a la persona en el centro del proceso educativo, reconociendo que la formación debe ir más allá del conocimiento técnico para favorecer el desarrollo ético, estético, crítico y comunitario. En ese marco, la literatura se convierte en una herramienta privilegiada para acompañar a las y los jóvenes en la construcción de sentido, identidad y ciudadanía. Por ello, trabajar con progresiones de pensamiento literario implica reconocer cómo se complejizan las habilidades de lectura e interpretación a lo largo del tiempo, pasando de una lectura literal o anecdótica, hacia una comprensión más profunda, crítica y creativa, capaz de conectar el texto con otras realidades y discursos.

Durante la sesión, se propondrá a las y los docentes explorar los distintos niveles que constituyen estas progresiones: desde la identificación de estructuras narrativas básicas, hasta el análisis simbólico, el diálogo intertextual y la creación literaria propia. A través de ejemplos

concretos, se mostrarán actividades que estimulan estas capacidades en distintos momentos del proceso formativo, respetando los ritmos, intereses y contextos de los estudiantes.

Es por ello que el énfasis estará puesto en la aplicación de estas progresiones dentro de un marco transversal aplicado en los diversos enfoques didácticos para enseñar literatura, es decir, desde estrategias que permitan vincular la literatura con el contexto del alumnado, de forma que el pensamiento literario no quede encerrado en lo disciplinar, sino que dialogue con la historia, la ética, la ciencia, las artes, y, sobre todo, con la experiencia vital del estudiantado.

Finalmente, en la novena sesión se explorarán niveles de progresión del pensamiento literario propuestos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), a partir de una visión pedagógica que integre la transversalidad como modelo didáctico fundamental. En este encuentro, las y los docentes serán convocados a analizar cómo estos niveles de pensamiento no solo estructuran un aprendizaje literario gradual y significativo, sino que también ofrecen la posibilidad de articular saberes, disciplinas y experiencias vitales, de forma coherente con los principios humanistas, críticos y comunitarios de la NEM.

Uno de los pilares de esta sesión será el reconocimiento de la literatura como campo formativo y no únicamente como contenido disciplinar. Esto implica comprender que las habilidades asociadas al pensamiento literario, como la comprensión simbólica, la interpretación crítica, la empatía estética y la expresión creativa, se desarrollan de manera progresiva y articulada, y que su adquisición no es un proceso lineal ni homogéneo, sino profundamente contextual, afectivo y cultural.

En resumen, las nueve sesiones buscan reflexionar sobre la didáctica docente de quienes imparten la materia de literatura, así como abordar el tema central que es transversalidad como modelo didáctico, pasando por conceptos que ayudan a desarrollar a los principales como lo son: enfoque didáctico, aprendizaje significativo, interdisciplinariedad, etc.

Es importante destacar que la importancia de la disposición de los docentes al trabajo colaborativo, así como a compartir sus experiencias que ayudarán a enriquecer el curso a partir de las diversas formas de entender la práctica docente, pues son estas las que irán brindando contexto a las sesiones y que buscan sustentar los elementos teóricos que se desarrollarán en cada una de las sesiones.

Conclusiones

El curso aquí presentado debe de ser un parteaguas para la reflexión y el análisis en torno al trabajo que desarrollan los docentes que imparten la materia de literatura en el nivel

medio superior, de esta manera los temas que se abordarán serán factores de cambio en la dinámica de los docentes que participen en el curso. Asimismo, se debe señalar de la importancia de buscar rutas alternas en un trabajo que, a veces, puede volverse monótono al no conocer o no tomar en cuenta factores de cambio en pro del estudiantado.

Resulta difícil identificar áreas de oportunidad cuando no tenemos las herramientas necesarias para poder hacerlo, por otro lado, también es una tarea ardua estar en constante actualización en el ámbito educativo, y sin embargo ser omiso también es una actitud que éticamente es cuestionable.

Finalmente, el curso propone abrir espacios de diálogo en donde, a partir de los factores teóricos desarrollados, se logren cambios significativos en las dinámicas de los docentes participantes.

CONCLUSIONES

La tradición fenomenológica, desde Husserl en adelante, deploró la carencia de una reflexión que incluyera el yo, y sólo pudo ofrecer un proyecto de reflexión teórica sobre la experiencia.

(Montero, 2007, pág. 134.)

La enseñanza de la literatura a nivel medio superior es un tema poco explorado, incluso se podría decir que, ante los nuevos aires de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en la que ponderan ciertos rasgos de la educación, como los factores de reflexión y pensamiento crítico, no hay una relevancia de una materia que podría catapultar la formación de los estudiantes hacia algo más sólido en términos de habilidades de pensamiento complejo y con miras a una sociedad más juiciosa. Si bien, en el papel, la NEM no disminuyó la frecuencia de la materia y busca integrarla de manera transversal y contextualizada, hay un error contundente: se enfoca en la lectoescritura como procesos culturales. Por su parte, la dinámica de los docentes que enseñan literatura sigue siendo la misma, desde un aspecto historicista en donde los clásicos siguen teniendo una presencia importante.

Aunado a lo anteriormente mencionado, al entender la transversalidad como una integración de saberes, los docentes han aplicado una integración curricular que sugiere que la materia de literatura debe de abordarse desde diversas asignaturas, no sólo dejando de lado que muchas veces los alumnos no tienen los conocimientos para hacer dichas conexiones y son los docentes quienes terminan respondiendo a esa circunstancia, sino que además se obligan a realizar trabajos que no resultan ser significativos para los alumnos.

En este sentido, hay factores que, adicionalmente, forman parte de dinámicas de enseñanza obsoletas como los son el poco entendimiento de los factores que están detrás de la enseñanza, es decir, los elementos pedagógicos que no se contemplan y que resultan imprescindibles para organizar un trabajo docente con propósito.

Por otro lado, los contenidos que imperan en la materia de literatura, que si bien de manera muy reciente, ya en la aplicación de la NEM, se propone que los docentes abonen a los contenidos, se pudo identificar que en la mayoría de los casos los textos que se siguen utilizando son los clásicos de la literatura, los mismos que hasta antes del nuevo modelo educativo.

En otro sentido, encontramos que hay pocos estudios referentes a la didáctica de la literatura y esto determina que el campo de estudio siga con las mismas dinámicas de enseñanza que han sido transmitidas por las carreras de letras en donde existe un enfoque academicista. Ya lo indican Munita y Margallo:

La construcción de un panorama general sobre la didáctica de la literatura y sus líneas de investigación en este ámbito debe sortear una serie de dificultades que podríamos agrupar, al menos, en dos puntos: una institucionalidad débil y un campo científico fuertemente disgregado. Por institucionalidad débil entendemos la escasa presencia de espacios institucionales y académicos para el desarrollo de la investigación universitaria sobre enseñanza de la literatura; las excepciones son España, país que desde 1994 cuenta con departamentos universitarios de didáctica de la lengua y la literatura, y con una Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura que los agrupa; y Argentina, en menor medida. En el resto de los países hispanohablantes esta institucionalidad no existe, o está en vías de construcción. (Munita, Margallo, 2019, pág. 155)

En este tenor, y como se dejó entrever de manera somera anteriormente, la formación no sólo literaria, sino también pedagógica de los docentes de literatura debería de ser un elemento fundamental, ya que no se trata solamente de tener conocimientos del área de estudio, sino de comprender conceptos pedagógicos y llevarlos a la práctica entendiendo las circunstancias que rodean la enseñanza de la literatura.

De esta manera, la presente investigación parte de dos preguntas clave: ¿Cómo influye la transversalidad como modelo didáctico en la práctica del docente de literatura en alumnos de nivel medio superior? y ¿Qué beneficios hay en la aplicación de la transversalidad como modelo didáctico en la didáctica de la literatura de docentes en el nivel medio superior? Cuestionamientos clave para la enseñanza de la literatura y que a través del proceso de investigación se encontraron con respuestas contundentes. En primer lugar, la transversalidad, comprendida como un modelo didáctico, es decir, una manera de organizar el conocimiento y la enseñanza conectado al contexto y vida cotidiana de los alumnos con la intención de alejarse del conocimiento tradicional, y contactándolo de manera consciente en la didáctica del docente, fueron elementos que tomándolos en cuenta en el desarrollo del trabajo de intervención reveló cosas interesantes:

- 1) La enseñanza de la literatura en el nivel medio superior requiere de un abordaje a partir de un lenguaje sencillo y su cercanía, sin complejizar el proceso, con los alumnos.
- 2) Se requiere que la literatura se enseñe desde la libertad y el disfrute, los alumnos deben de ir encontrando estos elementos de la mano del docente, quien, a su vez, debe de ser un gran lector y transmitir su emoción por la literatura.
- 3) Los contenidos deben de ajustarse al grupo, es importante que, para ello, los docentes conozcan de autores y textos contemporáneos.
- 4) Los docentes de literatura también deben de comprender los procesos pedagógicos que están implícitos en su labor de enseñanza, no se trata de replicar las maneras en las que fueron enseñados, sino de comprender que su responsabilidad como docentes les exige conocer de procesos, modelos, enfoques, didácticas, etc.
- 5) Comprender que en el bachillerato no se enseña literatura con la finalidad de hacer “pequeños literatos”, sino de desarrollar el disfrute por la lectura de textos literarios que a su vez abona al desarrollo de habilidades del pensamiento complejo, como lo es el pensamiento crítico, la actitud reflexiva, el desarrollo de pensamiento analíticos, la comprensión lectora, el desarrollo del léxico, etc.

El objetivo general de esta investigación consistió, por tanto, en identificar la aplicación de un modelo didáctico específico en la didáctica del docente de literatura para conocer cómo otras estrategias y dinámicas de enseñanza pueden ser relevantes para obtener mejores condiciones de aprendizaje, así como factores que pueden ayudar a tener alternativas didácticas para la enseñanza de la literatura y que los jóvenes puedan interesarse más es una materia tan compleja.

Asimismo, los objetivos de la investigación tuvieron una resolución interesante. En el caso del objetivo general: Examinar los alcances de la transversalidad en la didáctica de la literatura en alumnos y docentes del nivel medio superior, se pudo observar que definitivamente cuando se trabaja desde lo transversal como un modelo didáctico, como lo plantea Rafael Yus, en donde se es consciente de los componentes que determinarán la didáctica del docente: estrategias y recursos, actividades, tipo de evaluación, papel del docente y alumno y contenidos, es más factible que se puedan desarrollar mejores estrategias para la enseñanza de la literatura. Los alcances, mismos que se pudieron obtener a partir de la experiencia de la intervención didáctica, arrojan datos positivos que estimulan el aprendizaje de los estudiantes en un ambiente de libertad y mejores prácticas de aplicación desde lo pedagógico y lo literario.

A su vez, los contenidos específicos fueron los siguientes: Explorar la relación entre la transversalidad y la didáctica de la literatura en el nivel medio superior; Analizar los resultados de la aplicación de la transversalidad como modelo didáctico en un enfoque didáctico; Explicar si la transversalidad como modelo didáctico puede lograr un aprendizaje significado en el alumno de nivel medio superior; y Desarrollar una propuesta de capacitación docente para la didáctica de la literatura con base en la transversalidad. En el primer caso, hay una relación intrínseca entre la transversalidad y la didáctica de la literatura, esto pudo comprobarse a partir de las entrevistas a docentes de nivel medio superior, quienes, en lo general, de manera directa o indirecta, hacían entender que el factor transversal está presente. Ahora bien, se debe de indicar que, como se mencionó en el trabajo de investigación, el concepto de transversalidad es polisémico y dependiendo de cómo se entienda, puede jugar un rol y otro dentro de la dinámica de enseñanza. Por otro lado, los resultados obtenidos de la aplicación de la transversalidad en los enfoques utilizados en la intervención didáctica fueron positivos; como se mencionó anteriormente, se lograron avances significativos con el grupo de jóvenes con quienes se trabajó de dicha manera, lo cual, a su vez, responde también a la explicación de la aplicación de la transversalidad como modelo didáctico y finalmente, a partir de ello, se realizó una propuesta de capacitación docente, misma que puede leerse en su versión sintetizada en el **capítulo V**, o para conocer todo su desarrollo conceptual, en la sección de **anexos**.

Como puede observarse en el desarrollo de la investigación, la aplicación de la transversalidad como modelo didáctico en la didáctica del docente de literatura sí es un factor de cambio, que mejora con las condiciones de enseñanza y por lo tanto entrega mejores resultados de aprendizaje, en donde un aprendizaje significativo es el objetivo principal, abogando por habilidades del pensamiento que se desarrollan a la par así como todos los beneficios que trae consigo el leer literatura,

Previsiones y recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en el proceso de investigación, es prudente realizar algunas recomendaciones a docentes de literatura del nivel bachillero. En primer lugar, los docentes deben de tener consciencia de los elementos pedagógicos que están presentes en su didáctica, se requiere del conocimiento formativo no sólo literario, ya que el saber sobre literatura no es suficiente. Si bien la formación como literatos dota al docente de conocimientos sobre su disciplina, esto no garantiza procesos de enseñanza efectivos ni aprendizajes significativos. El docente de literatura debe de tomar en cuenta que la pedagogía es el puente

del saber científico y la práctica educativa, por lo tanto, es el espacio que permite comprender y traducir lo que se conoce en su disciplina en didáctica, modelos, enfoques, metodologías, etc., mismas que dan la posibilidad de que los alumnos aprendan. El docente que es experto en su materia pero que carece de los elementos y fundamentos pedagógicos se limita únicamente a la mecanización de los contenidos, por lo que no influye en el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos, emocionales y sociales del joven.

En segundo lugar, es importante enseñar literatura desde la transversalidad como un modelo didáctico que profundice en la práctica del docente, haciendo que se creen experiencias con el texto literario dejando de lado los formalismos, entiendo que los jóvenes de bachillerato no se están formando para ser futuros literatos, y que la literatura en ese momento de su formación intensifica la manera en la que se relacionan con el mundo de manera consciente.

Finalmente, concientizar a los docentes de literatura de su profesionalización docentes y su importancia con la formación pedagógica que les permitirá dar un sentido, coherencia y pertinencia a su labor educativa.

Alternativas de mejora

Los alumnos con los que se realizó la intervención fueron un grupo propositivo y participado, rápidamente se pudo identificar que preferían un trabajo dinámico, haciendo énfasis en la lentitud con la que, mencionaban, transcurría la materia de literatura. Sin embargo, hay que mencionar que de manera general existen algunos vicios académicos, que no son excluyentes de la generalidad en ese nivel, y que definitivamente afectan en su vinculación con una materia como literatura.

En primer lugar, su desempeño como lectores tiene muchas deficiencias, es evidente que no se fomenta el placer por la lectura, y que es una situación que arrastran en su formación general, por ello es urgente que elaboren estrategias que permitan que los estudiantes estén más en contacto con su proceso lector, ya que no hay otra manera para desarrollar habilidades en torno al lenguaje y pensamiento, si no es a través de la lectura. Asimismo, sus hábitos de aprendizaje, es decir, el factor metacognitivo, debe de ser un factor de importancia en su desarrollo como estudiantes, no en todos los casos existe una postura crítica de sus procesos de aprendizaje, por lo que es necesario que, desde la materia de literatura, se les invite a gestionar de manera individual, la manera en la que aprenden.

En la mayoría de los alumnos se encuentran deficiencias recurrentes para el nivel, por lo que deben de concientizarse de la importancia para su formación, ya que están en una etapa

clave en la consolidación de su identidad y madurez intelectual, por lo que deben de ser conscientes de la importancia de la literatura en su formación. No se trata de que entiendan la lectura de textos literarios como una obligación, sino más bien como un espejo de la condición humana y una manera de interpretar las realidades.

Propuesta

A partir de esta investigación, y con los resultados obtenidos de la prueba en la intervención, se propone al docente y los alumnos, las siguientes dinámicas de trabajo:

Docentes:

1. Diagnóstico y justificación: los resultados adversos en la materia de literatura se pueden deber a una percepción limitada de su utilidad, hábitos lectores, poca motivación por parte del docente y prácticas de enseñanza obsoletas. Es por ello por lo que urge un modelo vivencial, reflexivo, transversal y significativo.
2. La transversalidad como un modelo didáctico que permita integrar contenidos con la experiencia personal de los alumnos, creando vínculos significativos que les ayuden a conectar con su vida.
3. Transformar la práctica lectora priorizando lecturas significativas para los estudiantes, cambiando los clásicos por lo que se escribe en la actualidad, así como el fomento de la lectura por placer y como un medio de estímulo intelectual.
4. Promover la participación y evitar a toda costa que la clase se vuelva un monólogo del docente, aunque encuentre renuencia en los estudiantes.
5. Evaluar con sentido formativo, parte del factor transversal como modelo didáctico.

Alumnos:

1. Asumir la lectura de textos literarios como una experiencia personal y no como una obligación escolar.
2. Desarrollar hábitos lectores, como toda habilidad requiere de una constancia que, al tiempo, se podrá establecer como un gusto y posteriormente ser consciente de todos sus beneficios.
3. Relacionar la literatura con su contexto buscando similitudes, paralelismos, etc.

4. Establecer dinámicas grupales para enriquecer la experiencia de la lectura de textos literarios.

Finalmente, tanto alumnos como docente deben de tener siempre en mente que la literatura no es un reducto en donde se enseñan contenidos históricos o análisis técnicos de una obra literaria porque, por lo menos a nivel bachillerato, el objetivo dista mucho de lo anteriormente planteado.

La verdadera función radica en formar sujetos que aprecien el proceso lector, formar sujetos críticos, reflexivos, analíticos y sensibles que sean capaces de comprender su realidad y transformarla.

En síntesis, fortalecer la enseñanza de la literatura potencia la formación integral de los jóvenes y el papel del docente debe de ser perseverante antes las dificultades que esto implica.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

Arroyo, M. (2001). *Implicaciones pedagógicas de la transversalidad*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Aveiga, V., Rodríguez, L., Segovia, S. (2018). *Superación profesional y formación académica: ¿conceptos iguales o diferentes?* Disponible en: <file:///C:/Users/SAHF/Desktop/DialnetSuperacionProfesionalYFormacionAcademica-6715783.pdf>

Azuero, A. (2019). *Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación*. Universidad Católica de Cuenca Ecuador. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062667>

BJÖRK, L. y BLOMSTAND, I. (2000). *La escritura en la Enseñanza Secundaria (Los procesos del pensar y del escribir)*. Barcelona: Graó.

CALDERÓN NOGUERA, DONALD FREDDY; ALVARADO CASTELLANOS, JULIA El papel de la entrevista en la investigación sociolingüística Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 17, enero-junio, 2011, pp. 11-24 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja-Boyacá, Colombia

CALERO HERAS, J. (1995). *De la letra al texto. Taller de escritura*. Barcelona: Octaedro.

CALVINO, I. (1992). *Por qué leer los clásicos*. Madrid: Tusquets.

Candau, V. M. (2000). *Transversalidad y justicia curricular*. Bogotá: Editorial Magisterio.

CARO VALVERDE, M^a T. (coord.) (2003). *Echar Redes al genio: Calderón en el Romea*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura-CPR Torre Pacheco, CD-Rom. (2006). “La creación de textos de intención literaria”, en García Gutiérrez, E. (coord.), *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, vol. 2, pp. 261-334. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Caro, M. (1990). *Didáctica de la literatura. La educación literaria*. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf>

Correa, D., Pérez, F. (2022). *Transversalidad: la percepción de actores académicos*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9072688>

Correa, D., Pérez, F. (2022). *La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria*. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/13588/11147>

Correa Mosquera, D. y Pérez Piñón, A. (2022). *La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria*. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39-49. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., Varela-Ruiz, M. (2013). *Metodología de investigación en educación médica. La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, UNAM, México. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

Fortoul–Ollivier, M. (2017). *Los distintos tipos de saberes en las escuelas: su relevancia en la formación de sujetos*. *Revista del Centro de Investigación*, Universidad La Salle, vol. 13, núm. 47, enero-julio, pp. 171-196. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/342/34252306005.pdf>

Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>

García, M. (1999). *El pensamiento práctico del profesor: la formación del profesorado desde una perspectiva reflexiva*. Madrid: Ediciones Morata.

Genti, M. (2017). *Dimensión política en la práctica educativa: Empoderamiento de los sujetos, en lo particular y como colectivo*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <file:///C:/Users/SAHF/Desktop/dimension%20politica%20en%20la%20did%C3%A1ctica%20educativa.pdf>

Guattari, F. (1989). *Las tres ecologías*. Barcelona: Gedisa.

Jauregui, S. (2018). *Curricular transversality: some theoretical considerations for implementing*. *Revista Boletín Redipe*. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/627>

Jauregui, S. (2018). *La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación*. *Revista Boletín Redipe*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729074.pdf>

Jurado, C. (2008). *Los temas transversales en la escuela*. Disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/CARMEN_JURADO_GOMEZ01.pdf

Mallart, J. *Cross curricular learning from the area of language and literature*. *Revista Innovación Educativa*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/346860043_Aprendizaje_transversal_a_partir_del_area_de_lengua_y_literatura

Montero Anzola, J. (2007). *La fenomenología de la conciencia en E. Husserl*. *Universitas Philosophica*, vol. 24, núm. 48, pp. 127-147. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Mora Vargas, Ana Isabel *La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos* *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2004, p. 0 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. París: International Center for Transdisciplinary Research.

Perrenoud, P. (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pryor, A. (2014). *The God who lives: investigating the emergence of life and the doctrine of God*. Pickwick Publications. <https://bit.ly/35ctUJT>

Salmasi, N., Sánchez, J. (2013). *La gestión escolar desde los proyectos educativos saber*. *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, vol. 25, núm. 3, pp. 254-258. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739463003.pdf>

Schrag, C. O. (1994). *Transversal rationality*. En *The Question of Hermeneutics* (editado por T. J. Stapleton). Kluwer Academic.

Sierra, S., Fernández, J., et al. (2009). *Las estrategias curriculares en la Educación Superior: su proyección en la Educación Médica Superior de pregrado y posgrado*. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v23n3/ems09309.pdf>

Villasís-Keever, M., Miranda-Novales, M. (2016). *El protocolo de investigación IV: las variables de estudio*. *Revista Alergia México*, vol. 63, núm. 3, julio-septiembre, pp. 303-310. Colegio Mexicano de Inmunología Clínica y Alergia, A.C., Ciudad de México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755025003.pdf>

Yus, R. (2002). *La transversalidad*. Barcelona: Octaedro.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Tomos I y II*. México: Editorial Anthropos.

ANEXOS

ANEXO 1

Operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEM	INSTRUMENTO
Unidad temática 1 Didáctica de la literatura	La didáctica de la literatura entendida como: una dimensión política de la didáctica como disciplina crítica y emancipadora (Sánchez Corral, 2003), cuya identidad rebasaría el mero espacio de los contenidos académicos para situarse en relación con amplios procesos sociales de circulación y apropiación del conocimiento (Bombini, 2001) que pueden favorecer la autonomía del sujeto frente a los discursos hegemónicos.	Ciencia social	Fenómenos relacionados con la didáctica de la literatura	1a	ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA
			Pensamiento crítico		
			Pensamiento reflexivo		
		Interdisciplinariedad	Determinar el tipo de relación de la didáctica de la literatura con otras áreas de conocimiento	2b	
		Procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo	Comprensión		
			Análisis		
			Contextos		
Intertexto					

		Dimensión política de la didáctica	Educación (política) Popular como un movimiento social, cultural, filosófico, político, en una dinámica plural, en construcción permanente y colectiva. Es una opción por la transformación social. (Genti, pág. 2)	3c	
--	--	------------------------------------	---	----	--

Unidad temática 2 Transversalidad	La transversalidad se considera a un enfoque pedagógico endógeno en el currículo que cruza e hila todos los elementos que lo conforman para articularlos y buscar el aprendizaje de contenidos significativos y la aprehensión de valores humanos para la formación integral del individuo, como lo entiende (Batanero, 2004): “lleva necesariamente hacia la utilización de nuevas estrategias, metodologías y necesariamente	Enfoque pedagógico	Constituye un abordaje pedagógico del proceso docente que se realiza con el propósito de lograr objetivos generales relacionados con determinados conocimientos. (FigueredoI, et all, pág. 97)	1a	ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA
		Formación académica	Sistema de actividades de aprendizaje. (Aveiga, et all, pág. 210).	2b	
		Contenido temático/ currículo	Revalorar los contenidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como los	3c	

	formas de organización de los contenidos” (Jauregui, 78)		objetos culturales que permiten unir en torno a “algo” los distintos sujetos. (Fortoul–Ollivier, pág. 178)		
		Proyectos	Promover la integración escuela-comunidad, a fin de fortalecer una educación pertinente de todos los miembros de la sociedad, a través de la participación comunitaria.	4d	
		Actividades	Los temas transversales deben entrar a formar parte de las actividades planteadas dentro de todas las áreas. El tratamiento de los temas transversales se relaciona con los valores éticos-sociales.	5e	

Sección de preguntas por unidad temática para las entrevistas semi estructuradas

ÍTEM	PREGUNTA
UNIDAD TEMÁTICA 1. TRANSVERSALIDAD	
1a	1. ¿Cómo entiende usted el concepto de transversalidad en la educación y de qué manera considera que se vincula específicamente con la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior?
	2. ¿Podría compartir un ejemplo concreto de cómo ha integrado la transversalidad como modelo didáctico y qué impacto a observado en sus estudiantes?
	3. Desde su experiencia, ¿cómo contribuye la transversalidad, como modelo didáctico, a que los estudiantes, independiente del enfoque que el docente seleccione, desarrollen una comprensión profunda y más amplia de su contexto a través de la literatura?
2b	4. ¿Cuáles son los retos y desafíos a los que se ha enfrentado al implementar la transversalidad, tomando en cuenta el conocimiento que tiene sobre el concepto, y cómo los ha abordado para que esta implementación sea efectiva?
3c	5. En su opinión, ¿qué papel tiene la transversalidad, como modelo didáctico, para formar alumnos

	críticos y reflexivos a través de la literatura, y cuáles son sus implicaciones para el futuro de la enseñanza en el bachillerato?
--	--

UNIDAD TEMÁTICA 2. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA	
1a.	1. ¿Por qué considera que exista la necesidad de una didáctica de la literatura sustentada en la transversalidad como modelo didáctico en el nivel medio superior, y qué vacíos educativos cree que podría cubrir en la formación de los estudiantes?
2b.	2. ¿De qué manera la transversalidad, como modelo didáctico, en la enseñanza de la literatura transforma su práctica docente y amplía las posibilidades de un aprendizaje orgánico en el aula?
3c	3. ¿Cómo cree que la transversalidad, como modelo didáctico, puede contribuir a que los estudiantes vinculen lo literario con su vida cotidiana, contextos sociales y culturales de manera que logren un aprendizaje realmente significativo para su vida?
4d	4. ¿Qué papel cree usted que juega la didáctica transversal de la literatura en la formación de estudiantes

	críticos, sensibles y reflexivos ante problemáticas actuales?
5e	5. Desde su experiencia, ¿cuáles son los principales desafíos para implementar la transversalidad como modelo didáctico en la didáctica de la literatura y qué estrategias considera podrían lograr su consolidación en el nivel medio superior?

ANEXO 2

Instrumento: Prueba protocolo.

Intervención: Didáctica de la literatura y transversalidad

Datos generales

Nombre del informante:			
Lugar:			
Fecha:		Duración:	

Instrucción: Esta prueba tiene el objetivo de medirte a ti, conocer tus habilidades y capacidades, para ello se te solicita leer atentamente cada una de las preguntas que se te presentan y responderlas con la mayor sinceridad posible. Como es una prueba que servirá para conocerte a ti, evita copiar a un compañero o buscar las respuestas en algún medio.

I. Antes de comenzar la prueba nos interesa conocer cómo te encuentras, para ello rodea de las frases que vas a leer a continuación, aquella que mejor diga que piensas de ti como estudiante;

a) Estoy mal preparado y casi seguro de que me van a salir mal los ejercicios que voy a hacer.
b) Estoy poco preparado y me saldrá regular o a medias el trabajo que voy a realizar. c) Estoy bastante preparado y probablemente me saldrá bastante bien el trabajo. d) Estoy muy bien preparado y me van a salir bien todos o casi todos los ejercicios que voy a hacer.

LEE ATENTAMENTE ESTE PROBLEMA y CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE VAN A CONTINUACIÓN

La materia de literatura en Bachillerato cumple una función vital en el desarrollo de los estudiantes. A través de la lectura de obras literarias, los jóvenes pueden obtener beneficios como:

1. Sumergirse en diferentes contextos culturales.
2. Ampliar su perspectiva del mundo.
3. Desarrollar una mayor empatía hacia los demás.
4. Explorar temáticas complejas como el amor, la justicia, el poder y la identidad.
5. Obtener herramientas para comprender y reflexionar sobre su propia realidad y la sociedad en la que viven.

Además, la literatura estimula la creatividad y la imaginación de los estudiantes. Les permite adentrarse en mundos ficticios o reales, explorar diferentes géneros literarios y descubrir el poder de la palabra como herramienta de expresión.

A través de la lectura y el análisis de textos literarios, los jóvenes mejoran su capacidad de comunicación, amplían su vocabulario y desarrollan habilidades de pensamiento crítico y análisis textual.

Contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Qué significa estudiar literatura para ti?
2. En tu percepción, ¿lo que plantea la lectura anterior es posible?

En este primer acercamiento que has tenido con la materia de literatura, ¿piensas que has tenido un aprendizaje significativo o que algún conocimiento adquirido en la materia lo has logrado situar en la realidad?

¿Cuáles son esos contenidos de literatura, del semestre en curso, que podrías indicar has aplicado en la realidad, por ejemplo, en algún comentario con tus amigos, con tus padres, una reflexión individual o un análisis de la realidad a partir de un texto literario?

II. Antes de seguir con la prueba contesta a la siguiente pregunta, rodeando la frase que mejor diga lo que **TE PREOCUPA** el que estos ejercicios te puedan salir peor que a tus compañeros:

a) Mucho	b) Bastante	c) Poco	d) Nada o casi nada
----------	-------------	---------	---------------------

3. ¿Qué podrías hacer para que esta sensación no influyera en tu desempeño?
4. ¿Crees que es importante no sentir sensaciones negativas cuando estás aprendiendo algo nuevo?

5. ¿La materia de literatura ha representado para ti un problema? ¿Por qué?

¡PARA UN MOMENTO!

III. Desde que has comenzado a contestar las preguntas de esta prueba, ¿cuántas veces has pensado que te puede faltar tiempo o que vas a fallar y no realizarla bien?

a) Muchas veces	b) Bastantes veces	c) Pocas veces	d) Ninguna vez
-----------------	--------------------	----------------	----------------

6. ¿Crees que a través de la literatura puedas aprender cosas que se apliquen a la realidad?

IV. Antes de entregar tu ejercicio queremos que contestes a una serie de preguntas en relación con la materia de literatura.

7. Antes de comenzar con el curso de literatura en quinto semestre, ¿tenías alguna idea del contenido que se abordaría en la materia?

8. Con tus palabras, ¿cómo definirías lo que es la literatura?

9. Realiza un breve resumen a través del cual narres qué has hecho y aprendido en la materia de literatura en este semestre.

10. ¿Has sentido que la materia de literatura es una continuación de taller de lectura y redacción?

11. ¿Piensas que la materia de literatura tiene la misma importancia que otras como matemáticas, química o física? ¿Por qué?

12. ¿Qué tan significativo ha sido para ti la manera en la que tu profesor (a) te ha enseñado literatura?

13. ¿Algún integrante de tu familia tiene la costumbre de leer? Si la respuesta es afirmativa indica qué leen.

14. En los últimos días, ¿has platicado con alguien sobre lo visto en la materia de literatura?
15. ¿Qué autores y obras han abordado este semestre en la materia de literatura?
16. ¿Te parece que la literatura puede aportar cosas significativas en tu formación como alumno? ¿Por qué?
17. ¿Has leído un libro completo? Si tu respuesta fue afirmativa, indica cual; si la respuesta fue negativa, indica por qué crees que no te ha sido posible leer un libro completo.
18. ¿Piensas que la literatura podría ser importante para la vida de una persona? ¿Por qué?

V. Responde las siguientes preguntas. Éstas fueron elaboradas a partir de los contenidos referentes a la literatura en secundaria.

19. ¿Qué son las vanguardias literarias?

- A) conjunto de movimientos del siglo XX que buscan la renovación y libertad de expresión.
- B) fenómeno literario que consistió en el afloramiento de la narrativa latinoamericana
- C) relatos tradicionales de fuerte carga simbólica
- D) narraciones de corte popular

20. Son algunos movimientos surgidos en las vanguardias:

- A) Cubismo
- B) Futurismo
- C) Expresionismo
- D) Ninguna de las anteriores

21. Es el género literario predilecto de las vanguardias:

- A) Cuento
- B) Novela
- C) Relato
- D) Poesía

22. ¿Qué fue el Boom Latinoamericano?

- A) fenómeno editorial centrado principalmente en la novela que permitió dar a conocer a autores hispanoamericanos
- B) corriente surgida durante el siglo XVII en algunos países europeos
- C) movimiento literario que se originó en el siglo XVIII en Alemania, Inglaterra y Francia
- D) Ninguna de las anteriores

23. ¿Cuál es la estructura de un texto narrativo?

- A) Introducción, desarrollo y conclusión
- B) Introducción, nudo y desenlace
- C) Inicio, nudo y desenlace
- D) Introducción, nudo y conclusión

24. Indica cuál de los siguientes nombres hace referencia a un autor del Boom

Latinoamericano:

- A) Octavio Paz
- B) Gabriel García Márquez
- C) Gabriela Mistral
- D) Pablo Neruda

25. Los versos y las estrofas forman parte de la estructura de:

- A) Un poema
- B) Una novela
- C) Un ensayo
- D) Una biografía

26. Son relatos tradicionales de fuerte carga simbólica. Pueden no tener ningún sustento histórico.

- A) Leyenda
- B) Cuento
- C) Mito
- D) Novela

27. Narración de corte popular, también centrada en eventos mágicos o sobrenaturales, que sin embargo se ofrecen como reales o al menos verosímiles.

- A) Poema
- B) Leyenda
- C) Novela romántica
- D) Monografía

28. El callejón del beso es:

- A) Un mito
- B) Una fábula
- C) Una poesía
- D) Una leyenda

29. La famosa novela “Pedro Páramo” fue escrita por:

- A) Julio Cortázar
- B) Octavio Paz
- C) Elena Garro
- D) Juan Rulfo

30. Es una de las novelas más importantes de la literatura mexicana contemporánea:

- A) La tumba de José Agustín
- B) La Ilíada de Homero
- C) Cien años de soledad de Gabriel García Márquez
- D) 20 poemas de amor y una canción desesperada de Pablo Neruda

31. Único premio nobel de literatura en México:

- A) José Emilio Pacheco
- B) Juan Rulfo
- C) Carlos Fuentes
- D) Octavio Paz

32. ¿Cuáles son los géneros literarios?

- A) Épico, lírico, narrativo, dramático
- B) Épico, poético y narrativo

C) Poético, literario

D) Lírico, poético

VI. Reflexiona sobre las preguntas anteriores.

33. ¿Crees que saber las respuestas de las preguntas anteriores tiene una utilidad en la vida?

34. ¿Cuál piensas que es el propósito de la materia de literatura en bachillerato?

35. Después de haber respondido esta prueba, ¿crees haber reflexionado tu opinión sobre la importancia de la literatura en tu formación personal y académica?

¡POR ÚLTIMO!

36. ¿Te preocupa que hayas podido fallar en este trabajo?

e) Mucho	f) Bastante	g) Poco	h) Nada o casi nada
	i)	j)	k)

ANEXO 3
PLANES CLASE

PLAN CLASE 1

Título del bloque:	¿Es la literatura una manifestación social que reflexiona sobre la contemporaneidad?
---------------------------	--

Propósito del bloque:	Reflexiona sobre la relación de la literatura con la vida y la experiencia humana desde su contexto social e histórico.
------------------------------	---

Asignatura	Grado	Ciclo escolar
Literatura I	Quinto semestre	2024-2025

Número de clase:	
1: viernes 22 de noviembre	Tiempo: 1 h 30 min

Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes	Aprendizaje esperado:
Interactuar con los demás y en el medio con la mayor libertad y responsabilidad posibles.	Clasifica de manera reflexiva el lenguaje literario y sus formas de presentación en diversos textos existentes en su comunidad para identificar la literatura como arte. Distingue en manifestaciones estéticas de su contexto que la literatura es una expresión artística en la cual de manera individual y colectiva puede participar activamente, promoviendo su defensa y preservación.

Categoría:
Piensa crítica y reflexivamente
Competencia:
Desarrolla innovaciones y propone soluciones al problema a partir de métodos establecidos.

Competencia genérica:
Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.

Atributo
Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
Competencia aprendizaje:
Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.

Evidencia de enseñanza:
Presentación del tema: “Microficciones”

Evidencia de aprendizaje:
Redacción de una microficción

Paradigma del aprendizaje constructivista	
Saberes	Conocimientos: Identifica las microficciones como texto narrativo para reflexionar y analizar su contexto
	Habilidades: Cataloga la relación de la microficción en una relación del texto literario y su realidad
	Actitudes: Descubre el vínculo de las microficciones en diferentes espacios de la sociedad actual

Estrategia didáctica
Análisis de textos: Consiste en identificar si la estructura de un texto y su contenido están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa y se corresponde entre sí para dar sentido al discurso.

Actividad de enseñanza		Actividad de aprendizaje	
<p>Observación: Presentación del tema: “microficción”</p> <p>Interrogatorio: ¿Es la literatura una manifestación social que reflexiona sobre la contemporaneidad?</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Viaje sin regreso – Servando Clemens; Violencias permitidas -Adán Echeverría</p> <p>Obtención de productos: orientación para el análisis y reflexión de las microficciones.</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión del problema: <ol style="list-style-type: none"> (i) ¿Qué entiendes por microficción? (ii) ¿Es la microficción un texto literario? (iii) ¿Por qué la microficción es un tipo de texto literario que está tomando fuerza en la literatura contemporánea? 2. Diseño de un plan de acción: <ul style="list-style-type: none"> • Exposición del tema: ¿Es la literatura una manifestación social que reflexiona sobre la contemporaneidad? • La microficción 3. Ejecución del plan: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura por equipos de: Viaje sin regreso – Servando Clemens; Violencias permitidas -Adán Echeverría • Análisis, reflexión y crítica de los microcuentos para contextualizarlos en la realidad. 4. Valoración de los resultados: <ul style="list-style-type: none"> • Mesa de análisis de las microficciones leídas • Reflexionar acerca de la relación de las microficciones y su relación con la realidad de los alumnos 	
Apoyos y recursos:		Diapositivas, video, textos, plumón y pizarra	
Distribución del tiempo			
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La presentación del tema se inicia con la presentación de preguntas orientadas hacia la reflexión del alumno en la vinculación del texto literario con la realidad. (10 minutos) <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizarán mesas de análisis en las cuales, primero se hará lectura grupal de un microcuento para, posteriormente, debatir entre la mesa cómo entienden el texto y cuál es su vínculo con la realidad <p>Cierre:</p>			

- Ambas mesas de análisis exponen sus visiones para llegar a conclusiones en torno a cómo la literatura refleja una realidad y su importancia para abrir la posibilidad de nuevas interpretaciones de un contexto específico

Evaluación

Formativa:

Se evalúa mediante guías de observación las capacidades del estudiante para desarrollar una perspectiva crítica y reflexiva a partir de un texto literario

Lista de cotejo para evaluar correlación

Indicadores	Sí	No	Observaciones
El contenido hace referencia al tema señalado			
Presenta organizadamente la información			
Las ideas señaladas son coherentes			
Se integran tres tipos de elementos: lo lingüístico, lo social y lo cultural			

PLAN CLASE 2

Título del bloque:

¿Es posible encontrar en la literatura el sentido de la vida?

Propósito del bloque:

Analiza la relación que existe entre los textos literarios y el sentido de la vida desde una perspectiva social, histórica, política y cultural a partir de la reflexión de textos contemporáneos.

Asignatura

Literatura I

Grado

Quinto semestre

Ciclo escolar

2024-2025

Número de clase:

2: viernes 29 de noviembre

Tiempo: 1 h 30 min

Contenido:

¿Puedo encontrar que en la literatura hay interés en el sentido de la vida?

Aprendizaje esperado:

Diferencia las características de los géneros y subgéneros literarios para reconocerlas en textos modelo de su entorno, favoreciendo su sentido de identidad y las diversas cosmovisiones de su comunidad y el mundo.

Categoría:

Piensa crítica y reflexivamente

Competencia:

Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva

Competencia genérica:

Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta

Atributo

Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana

Competencia aprendizaje:

Define con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno

Evidencia de enseñanza:

Presentación del tema ¿Es posible encontrar en la literatura el sentido de la vida? El cuento

Evidencia de aprendizaje:

Escritura reflexiva: ¿Qué dice mi nombre de mí?

Paradigma del aprendizaje constructivista

Saberes	Conocimientos: Identifica el cuento como subgénero literario para desarrollar una actitud crítica frente a su realidad
	Habilidades: Reconoce la importancia del cuento dentro de la literatura como medio de reflexión sobre el mundo
	Actitudes: Relaciona el cuento como género narrativo y sin vínculo reflexivo con su contemporaneidad

Estrategia didáctica

Debate: Permite a los estudiantes expresar sus opiniones y construir su propio conocimiento

Actividad de enseñanza

Observación: Presentación del tema: Presentación del tema ¿Es posible encontrar en la literatura el sentido de la vida? El cuento

Interrogatorio: ¿Puedo encontrar que en la literatura hay interés en el sentido de la vida?

Solución de problemas: La catarata Alberto Chimal Manda Fuego, pág. 49

Obtención de productos: Orientación metodológica para el debate

Actividad de aprendizaje

1. Competencia del problema:
 - (i) ¿Cuál es tu reflexión a partir del texto literario?
 - (ii) ¿Podrías contextualizar el cuento?
 - (iii) ¿Crees que el cuento te dio la oportunidad de reflexionar a partir de su temática general?
2. Diseño de un plan de acción:
 - Exposición del tema: ¿Es posible encontrar en la literatura el sentido de la vida? El cuento “La catarata”
3. Ejecución del plan:
 - Lectura en plenaria del cuento “La catarata”
 - Análisis del cuento a partir de los elementos de la trama narrativa
4. Valoración de los resultados:
 -

Apoyos y recursos	Diapositivas, video, textos, plumón y pizarra
Distribución del tiempo	
<p data-bbox="129 398 1476 443">Inicio</p> <p data-bbox="129 470 1476 548">Propósito: Activar la reflexión personal y vincular al alumno con la temática de la clase desde su identidad y experiencia.</p> <p data-bbox="129 582 1476 616">Dinámica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="183 660 1476 694">1. Escritura reflexiva: <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="183 694 1476 772">➤ Pide a los estudiantes que escriban en su cuaderno una breve respuesta a la pregunta: “¿Qué dice mi nombre de mí?” <li data-bbox="183 772 1476 840">➤ Se les invita a pensar en lo que su nombre representa: su historia, su familia, sus raíces o incluso cómo se sienten con él. <li data-bbox="183 884 1476 1030">2. Socialización: <p data-bbox="335 918 1476 952" style="padding-left: 40px;">En pequeños grupos de tres, comparten lo que escribieron.</p> <p data-bbox="335 952 1476 985" style="padding-left: 40px;">Luego, comentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="183 985 1476 1030">➤ ¿De qué manera nuestro nombre o identidad nos conecta con lo que somos o queremos ser? <li data-bbox="183 1064 1476 1131">3. Conexión con el texto: <p data-bbox="335 1097 1476 1131" style="padding-left: 40px;">El docente comenta:</p> <p data-bbox="129 1131 1476 1209">Así como nuestro nombre nos dice algo sobre quiénes somos, los personajes literarios también buscan entender su identidad y el sentido de su existencia.</p> <p data-bbox="129 1209 1476 1288">Hoy leeremos un cuento que nos invita a pensar si la literatura puede ayudarnos a comprender la vida misma.</p> <p data-bbox="129 1321 1476 1355">Desarrollo</p> <p data-bbox="129 1388 1476 1467">Propósito: Promover la lectura significativa, la interpretación desde la realidad del lector y la recreación literaria colaborativa.</p> <p data-bbox="129 1500 1476 1534">Estrategias:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="183 1579 1476 1691">4. Lectura en binas (parejas): <p data-bbox="335 1612 1476 1646" style="padding-left: 40px;">Cada pareja lee <i>“La catarata”</i> en voz baja o alternando párrafos.</p> <p data-bbox="335 1646 1476 1691" style="padding-left: 40px;">Mientras leen, subrayan o anotan ideas que les provoquen preguntas o emociones.</p> <li data-bbox="183 1691 1476 1904">5. Interpretación desde la realidad del lector: <p data-bbox="335 1724 1476 1758" style="padding-left: 40px;">Tras la lectura, cada pareja responde oralmente o por escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="478 1758 1476 1803">➤ ¿Qué emociones despertó este cuento? <li data-bbox="478 1803 1476 1848">➤ ¿Qué parte del texto se conecta con algo que he vivido o sentido? <li data-bbox="478 1848 1476 1904">➤ ¿Qué crees que intenta decir Chimal sobre la vida, la memoria o la identidad? <li data-bbox="183 1904 1476 2016">6. Trabajo en equipo – Recreación del texto literario: <p data-bbox="335 1937 1476 1982" style="padding-left: 40px;">Se forman equipos de 4 o 5 alumnos.</p> <p data-bbox="335 1982 1476 2016" style="padding-left: 40px;">Cada equipo debe recrear el cuento de forma libre, pero conservando su esencia:</p> 	

Puede ser una dramatización breve, un collage visual, un poema, un video corto o una reescritura del cuento ambientada en la actualidad.
 El objetivo no es “explicar” el texto, sino **darle nueva vida** desde su propia interpretación y contexto.

7. Durante la actividad, el docente guía con preguntas como:

- ¿Qué problemas humanos o sociales refleja este cuento?
- ¿Qué pasaría si los personajes fueran jóvenes de hoy?
- ¿Qué nos dice sobre cómo enfrentamos el dolor o la búsqueda de sentido en la vida moderna?

Cierre:

Propósito: Favorecer la reflexión colectiva y la interiorización del sentido del texto.

Dinámica:

1. **Exposición breve de recreaciones:**

- Cada equipo presenta su recreación al grupo.
- Los demás pueden comentar libremente qué parte les pareció más significativa o auténtica.

2. **Reflexión final (metacognitiva):**

El docente cierra con una pregunta colectiva escrita en el pizarrón:

- “Después de leer *La catarata*, ¿crees que la literatura puede ayudarnos a entender el sentido de la vida?”

Se abre un diálogo espontáneo; los alumnos pueden expresar libremente sus conclusiones personales.

3. **Cierre:**

El profesor comenta que, así como en el cuento los personajes buscan comprender lo que les ocurre, **la literatura nos permite mirar dentro de nosotros mismos** y resignificar nuestra propia historia.

Evaluación

1. Participación en las discusiones y recreación.
2. Profundidad en la conexión personal con el texto.
3. Capacidad de interpretación y creatividad en la recreación.
4. Actitud reflexiva en la escritura y cierre.

Lista de cotejo para evaluar correlación

Indicadores	Sí	No	Observaciones
El contenido hace referencia al tema señalado			
Presenta organizadamente la información			
Las ideas señaladas son coherentes			
Se integran tres tipos de elementos: lo lingüístico, lo social y lo cultural			

PLAN CLASE 3

Título del bloque:

¿Tiene la literatura una misión frente a los problemas sociales?

Propósito del bloque:

Analizar y valorar cómo la literatura contemporánea mexicana refleja, cuestiona y dialoga con los problemas sociales de su tiempo, reconociendo en el lenguaje literario, al igual que en otras expresiones culturales como los corridos tumbados, una forma de representación denuncia y reflexión sobre la realidad.

Asignatura

Literatura I

Grado

Quinto semestre

Ciclo escolar

2024-2025

Número de clase:

3: viernes 6 de diciembre

Tiempo: 1 h 30 min

Contenido:

¿La literatura está vinculada con los problemas sociales?

Aprendizaje esperado:

El estudiante **interpreta y analiza textos literarios contemporáneos** que abordan problemáticas sociales, **reconociendo el papel del lenguaje como medio de expresión, crítica y transformación social.**

Categoría:

Piensa crítica y reflexivamente

Competencia:

Sustenta una postura persona sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva

Competencia genérica:

Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta

Atributo

Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana

Competencia aprendizaje:

Define con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno

Evidencia de enseñanza:

Propicia un ambiente flexible y reflexivo, donde los alumnos puedan expresar sus interpretaciones y experiencias personales sin juicios academicistas.

Guía la lectura y el análisis del lenguaje en los textos y en los corridos tumbados, promoviendo la observación de su función social e histórica.

Facilita el trabajo colaborativo mediante dinámicas de análisis en equipo y creación de “corridos literarios” o producciones propias.

Evidencia de aprendizaje:

Lectura comprensiva e interpretativa de los fragmentos literarios propuestos, identificando los problemas sociales que abordan.

Análisis del lenguaje literario y musical, reconociendo cómo el estilo, el tono y la voz reflejan la realidad social.

Participación en debates y reflexiones grupales, argumentando posturas sobre la función social de la literatura.

Paradigma del aprendizaje constructivista

Saberes	Conocimientos: Identifica el cuento como subgénero literario para desarrollar una actitud crítica frente a su realidad
	Habilidades: Reconoce la importancia del cuento dentro de la literatura como medio de reflexión sobre el mundo
	Actitudes: Relaciona el cuento como género narrativo y sin vínculo reflexivo con su contemporaneidad

Estrategia didáctica

Debate: Permite a los estudiantes expresar sus opiniones y construir su propio conocimiento

Actividad de enseñanza

Observación:

Interrogatorio:

Solución de problemas:

Obtención de productos:

Actividad de aprendizaje

1. Competencia del problema:
2. Diseño de un plan de acción:
3. Ejecución del plan:
4. Valoración de los resultados:

Apoyos y recursos

Diapositivas, video, textos, plumón y pizarra

Distribución del tiempo

Inicio

Propósito: Activar el pensamiento crítico de los alumnos vinculando el arte (literatura y música) con su contexto social y emocional.

Dinámica:

1. Actividad detonadora – “Entre letras y rimas”:

El docente reproduce un fragmento breve de un corrido tumbado popular (sin contenido inapropiado).

Se invita a los estudiantes a escuchar y comentar libremente:

¿De qué habla esta canción? ¿Qué sentimientos o realidades refleja?

¿Creen que este tipo de expresiones artísticas denuncian o normalizan los problemas sociales?

2. Conexión con la literatura:

El docente plantea:

Hoy vamos a leer fragmentos de tres textos que, al igual que muchos corridos, reflejan la violencia, la desigualdad y las tensiones sociales de nuestro país.

¿Podría decirse que la literatura también tiene una misión frente a estos problemas?

Desarrollo

Propósito: Promover la lectura interpretativa, la comparación entre distintos lenguajes artísticos y la reflexión crítica sobre el contexto social y cultural.

Estrategias:

1. Lectura compartida (en equipos):

Divide al grupo en tres equipos.

A cada equipo se le asigna un texto (Mendoza, Karla M. C. o Villalobos).

Leen el fragmento y responden colectivamente en su cuaderno:

- ¿Qué problema social aborda el texto?
- ¿Cómo se representa la violencia, la marginación o el poder?
- ¿Qué recursos del lenguaje (palabras, tono, ritmo, narrador) contribuyen a expresar esa realidad?

2. Puesta en común:

Cada equipo comparte sus conclusiones.

Se genera una lluvia de ideas sobre los **problemas sociales presentes en la literatura mexicana contemporánea**: narcotráfico, pobreza, desigualdad, pérdida de valores, corrupción, juventud, etc.

3. Actividad central – “Corridos tumbados literarios”:

Los alumnos, en equipos nuevos, eligen uno de los problemas sociales mencionados y elaboran un **mini corrido tumbado** o poema narrativo que lo aborde.

Deben cuidar el lenguaje: puede ser coloquial, pero reflexivo, buscando **expresar** una realidad, no glorificarla.

Incluyen en su composición una o dos frases inspiradas en los textos leídos.

Pueden acompañarlo con ritmo, dibujo o una pequeña dramatización.

4. Relación histórica:

El docente orienta la reflexión hacia el **origen del corrido** como género narrativo popular de denuncia social.

Se compara su función original con su transformación actual en los corridos tumbados.

Se invita a debatir:

- ¿El arte cambia su sentido cuando cambia su época?
¿Qué sigue teniendo de “literario” un corrido hoy?
- **Cierre:**

Propósito: Concluir con una reflexión colectiva sobre el papel de la literatura (y del arte en general) frente a los problemas sociales.

Dinámica:

1. **Presentación breve:**

- Cada equipo comparte su mini corrido o poema narrativo frente al grupo.
- Se valora la creatividad, el mensaje y la conexión con la realidad social.

2. **Reflexión final (metacognitiva):**

En círculo, los estudiantes responden de manera libre y breve:

- ¿Qué puede hacer la literatura frente a los problemas sociales?
- ¿Tiene una responsabilidad o sólo debe narrar lo que ocurre?

3. **Cierre docente:**

El profesor concluye señalando que tanto los escritores como los músicos **utilizan el lenguaje para reflejar la sociedad** y provocar reflexión, empatía o crítica. La literatura, entonces, **no es un espejo pasivo**, sino una **voz activa frente a la realidad**.

Evaluación

Formativa:

Participación en las lecturas y debates.
Capacidad de análisis del lenguaje y del contexto social.
Creatividad y coherencia en la recreación del corrido literario.
Reflexión personal en las respuestas y comentarios.

Lista de cotejo para evaluar correlación

Indicadores	Sí	No	Observaciones
El contenido hace referencia al tema señalado			
Presenta organizadamente la información			
Las ideas señaladas son coherentes			
Se integran tres tipos de elementos: lo lingüístico, lo social y lo cultural			

PLAN CLASE 4

Título del bloque:

¿Influye lo literario en mi realidad?

Propósito del bloque:

Que los estudiantes **interpreten y reflexionen** sobre cómo la literatura puede influir en su manera de comprender la realidad, los afectos y las relaciones humanas. A partir de la lectura y análisis colaborativo de “*El último verano de Pascal*”, el alumno **reconocerá la capacidad del lenguaje literario para resignificar experiencias personales y sociales**, estableciendo vínculos entre el texto, su entorno y su propia identidad.

Asignatura

Literatura I

Grado

Quinto semestre

Ciclo escolar

2024-2025

Número de clase:

4: viernes 17 de enero

Tiempo: 1 h 30 min

Contenido:

La literatura como representación simbólica de la realidad.
Función social y emocional del texto literario.

Aprendizaje esperado:

El estudiante interpreta y analiza un texto literario contemporáneo para reconocer cómo la literatura puede influir en su manera de percibir la realidad, las emociones y las relaciones humanas. A partir de la lectura de “*El último verano de Pascal*”, establece vínculos entre el lenguaje literario y su propia experiencia personal y social, expresando reflexiones y creaciones propias que evidencian una lectura crítica, empática y significativa.

Categoría:

Piensa crítica y reflexivamente

Competencia:

Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva

Competencia genérica:

Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta

Atributo

Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana

Competencia aprendizaje:

Define con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno

Evidencia de enseñanza:

Presenta el texto literario contextualizando a la autora y su temática.

Promueve la participación y la lectura colaborativa.

Facilita el análisis y la reflexión crítica sobre el texto y su relación con la realidad.

Propicia la creación literaria como medio de expresión personal y social.

Evidencia de aprendizaje:

Participa en la lectura y análisis del cuento, identificando su relación con la realidad.

Argumenta ideas propias sobre la influencia de la literatura en la vida cotidiana.

Elabora un texto creativo (reescritura, poema o dramatización) inspirado en *El último verano de Pascal*.

Expresa reflexiones personales sobre cómo el texto le hizo reinterpretar su entorno o emociones.
Participa con actitud empática, reflexiva y colaborativa.

Paradigma del aprendizaje constructivista

Saberes	Conocimientos: Identifica el cuento como subgénero literario para desarrollar una actitud crítica frente a su realidad
	Habilidades: Reconoce la importancia del cuento dentro de la literatura como medio de reflexión sobre el mundo
	Actitudes: Relaciona el cuento como género narrativo y sin vínculo reflexivo con su contemporaneidad

Estrategia didáctica

Correlación:

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: Interrogatorio: Solución de problemas: Obtención de productos:	1. Competencia del problema: 2. Diseño de un plan de acción: 3. Ejecución del plan: 4. Valoración de los resultados:

Apoyos y recursos	Diapositivas, video, textos, plumón y pizarra
-------------------	---

Distribución del tiempo

<p>Inicio</p> <p>Propósito: Despertar el interés de los alumnos y conectar emocionalmente el tema con su vida cotidiana.</p> <p>Dinámica: “Momentos que me cambiaron”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente pide a los alumnos pensar y escribir brevemente en su cuaderno: “Describe un momento, una película, una canción o una lectura que te haya hecho ver la vida de manera distinta.” 2. En equipos pequeños, comparten sus experiencias y reflexionan: ¿Qué fue lo que me hizo mirar la realidad de otra manera? 3. El profesor comenta: Así como la música o una historia pueden cambiar nuestra forma de ver el mundo, la literatura también puede influir en nuestra percepción de la realidad. Hoy lo exploraremos a través de Cristina Rivera Garza, una autora mexicana que nos invita a pensar en lo cotidiano desde lo poético, lo íntimo y lo humano. <p>Desarrollo</p> <p>Propósito: Promover la lectura interpretativa y la vinculación entre el texto y la experiencia personal de los estudiantes.</p> <p>Estrategias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura compartida del cuento: En equipos, los alumnos leen “<i>El último verano de Pascal</i>”. Cada equipo anota frases, imágenes o emociones que les resulten significativas o que los hagan pensar en algo real o cercano. 2. Diálogo literario: El docente lanza preguntas detonadoras: <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué sentimientos evoca el texto? ➤ ¿Qué situaciones o relaciones humanas retrata?

- ¿En qué se parece lo que viven los personajes a lo que viven ustedes o alguien que conocen?
 - ¿Creen que lo literario transforma nuestra manera de mirar la realidad?
- Los equipos comentan sus respuestas y generan conclusiones comunes.

3. **Actividad creativa – “Reescribiendo mi realidad”:**

4.

Cada equipo elige un fragmento del cuento que los haya impactado. Con base en él, **reescriben una versión propia**, adaptada a su contexto o experiencia (puede ser actual, urbana, estudiantil, familiar, etc.). Pueden presentarlo como breve relato, poema libre o mini guion teatral. La intención no es copiar el texto, sino **apropiarse del sentido literario para expresar su propia visión de la realidad**.

5. **Eje transversal social y ético-emocional:**

Durante la actividad, se orienta la reflexión hacia cómo los textos literarios pueden ayudarnos a comprender el dolor, la soledad, la pérdida, la amistad o la esperanza. El docente puede preguntar:

- ¿Qué papel juega la literatura en la forma en que entendemos nuestras emociones y nuestras relaciones con los demás?

Cierre:

Propósito: Consolidar el aprendizaje a través de la reflexión personal y colectiva.

Dinámica:

1. **Presentación breve:**

Cada equipo comparte su reescritura o lectura dramatizada. Se escucha con respeto y se destacan las emociones o ideas que transmiten.

2. **Reflexión final (metacognitiva):**

En una hoja o mural grupal, los alumnos completan la frase:

“Después de leer *El último verano de Pascal*, comprendí que la literatura puede...”

El profesor recopila las frases y cierra destacando que **la literatura no sólo refleja la vida, sino que la transforma, nos permite interpretarla y darle sentido**.

Evaluación

Participación en las lecturas y debates.
Capacidad de análisis del lenguaje y del contexto social.
Creatividad y coherencia en la recreación del corrido literario.
Reflexión personal en las respuestas y comentarios.

Formato

Lista de cotejo para evaluar correlación

Indicadores	Sí	No	Observaciones
El contenido hace referencia al tema señalado			

Presenta organizadamente la información			
Las ideas señaladas son coherentes			
Se integran tres tipos de elementos: lo lingüístico, lo social y lo cultural			

PLAN CLASE 5

Título del bloque:

¿Es la literatura una manifestación social que reflexiona sobre la contemporaneidad?

Propósito del bloque:

Analizar y reflexionar sobre la función social de la literatura contemporánea, reconociendo cómo las obras de Fernanda Melchor representan problemáticas actuales como la violencia, la desigualdad y la pérdida de sentido en la vida cotidiana.

Asignatura

Literatura I

Grado

Quinto semestre

Ciclo escolar

2024-2025

Número de clase:

5: jueves 6 de febrero

Tiempo: 1 h 30 min

Contenido:

La literatura como representación simbólica de la realidad.
Función social y emocional del texto literario.

Aprendizaje esperado:

Promover una lectura interpretativa y crítica de los textos, estableciendo relaciones con la vida contemporánea.

Categoría:

Piensa crítica y reflexivamente

Competencia:

Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva

Competencia genérica:

Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta

Atributo

Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana

Competencia aprendizaje:

Define con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno

Evidencia de enseñanza:

Presenta los textos literarios contextualizando a la autora y su relevancia social.

Promueve la participación activa y el análisis colaborativo.

Facilita la relación entre texto y contexto mediante preguntas reflexivas.

Propicia la escritura creativa como medio de expresión personal y social.

Integra los ejes transversales: social, histórico, ético-emocional y lector.

Evidencia de aprendizaje:

Participa en la lectura e interpretación de los textos de Fernanda Melchor.

Identifica las problemáticas sociales representadas en las obras.

Argumenta ideas propias sobre la función social de la literatura contemporánea.

Elabora una mini crónica o texto narrativo que exprese una realidad social desde su perspectiva.

Muestra empatía, reflexión crítica y creatividad en su participación y producción.

Paradigma del aprendizaje constructivista

Saberes	Conocimientos: Identifica el cuento como subgénero literario para desarrollar una actitud crítica frente a su realidad
	Habilidades: Reconoce la importancia del cuento dentro de la literatura como medio de reflexión sobre el mundo
	Actitudes: Relaciona el cuento como género narrativo y sin vínculo reflexivo con su contemporaneidad

Estrategia didáctica

Correlación:

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: Interrogatorio: Solución de problemas: Obtención de productos:	5. Competencia del problema: 6. Diseño de un plan de acción: 7. Ejecución del plan: 8. Valoración de los resultados:

Apoyos y recursos	Diapositivas, video, textos, plumón y pizarra
-------------------	---

Distribución del tiempo

<p>Inicio</p> <p>Propósito: Despertar la curiosidad y conectar la experiencia personal con el tema literario y social. Dinámica – “Lo que nos dice el presente”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente pide a los alumnos observar brevemente los titulares o noticias recientes (pueden mostrarse en el aula o leer algunos en voz alta). Se les invita a comentar: <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué situaciones sociales o humanas se repiten constantemente? ➤ ¿Qué sentimientos genera vivir en una realidad así? 2. Luego, el profesor plantea la pregunta guía: ¿Creen que la literatura puede hablar de estos mismos temas? ¿De qué manera? 3. Se introduce a Fernanda Melchor como una autora contemporánea que retrata la violencia, la desigualdad y las emociones humanas con una mirada crítica y profundamente literaria. <p>Desarrollo</p> <p>Propósito: Promover una lectura interpretativa y crítica de los textos, estableciendo relaciones con la vida contemporánea.</p> <p>Estrategias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura compartida (en equipos o binas): Los alumnos leen los textos “<i>Corazón de pollo</i>” y “<i>La vida no vale nada</i>”. Durante la lectura, subrayan frases o fragmentos que les resulten impactantes, inquietantes o cercanos a su realidad. 2. Análisis colectivo – “La literatura como espejo social”:
--

Cada equipo responde:

- ¿Qué realidad o problema social muestra el texto?
- ¿Qué emociones provoca?
- ¿Por qué creen que Fernanda Melchor escribe sobre estos temas?
- ¿Hay algo en los textos que les recuerde situaciones actuales de su comunidad o país?

Se comparten respuestas y se construye en el pizarrón un mapa conceptual o nube de palabras con ideas clave: *violencia, desigualdad, apatía, esperanza, identidad, denuncia*.

3. Actividad creativa – “Crónicas del presente”:

En equipos, los alumnos escriben una mini crónica o relato breve inspirado en una situación social real, pero desde una mirada literaria (emocional, simbólica o poética). Pueden inspirarse en los textos leídos o en una problemática que observen en su entorno: inseguridad, discriminación, falta de oportunidades, migración, etc. El objetivo no es “copiar el estilo”, sino usar la literatura como herramienta de reflexión y expresión personal.

Cierre:

Propósito: Consolidar la reflexión sobre el papel de la literatura y el aprendizaje obtenido.

Dinámica – “La palabra como resistencia”:

1. Cada equipo comparte su mini crónica o fragmento frente al grupo.
2. Se abre un diálogo espontáneo:
 - ¿Qué nos hace sentir escuchar estas historias?
 - ¿Qué relación hay entre lo que escribimos y lo que leímos de Fernanda Melchor?
3. El docente concluye resaltando que la literatura no sólo cuenta historias, sino que revela lo que somos como sociedad, y que leer y escribir son actos de conciencia y resistencia frente a la realidad contemporánea.

Evaluación

Participación en las lecturas y debates.
 Capacidad de análisis del lenguaje y del contexto social.
 Creatividad y coherencia en la recreación del corrido literario.
 Reflexión personal en las respuestas y comentarios.

Lista de cotejo para evaluar correlación

Indicadores	Sí	No	Observaciones
El contenido hace referencia al tema señalado			
Presenta organizadamente la información			
Las ideas señaladas son coherentes			

Se integran tres tipos de elementos: lo lingüístico, lo social y lo cultural			
--	--	--	--

ANEXO 4

Propuesta de curso: *La metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos de la literatura y estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario*

TÓPICO I. Aspectos críticos de la Gestión

En la educación siempre se están buscando nuevos métodos, formas para enseñar y que los alumnos sean beneficiarios del trabajo docente. En este sentido, es necesario que todas las áreas de estudio se replanteen los métodos con los que enseñan los contenidos, pero no sólo eso, sino también tener en cuenta la importancia de los enfoques, modelos y didácticas que se pueden aplicar en el salón de clases.

Por ello, en el caso de la materia de literatura se requiere hacer modificaciones que beneficien a la materia, esto quiere decir que es urgente las adecuaciones al contenido, así como a la capacitación de los docentes que imparten la materia. Los docentes deben de contar con las habilidades del pensamiento complejo que tanto se hace énfasis desarrollar en los jóvenes: críticos y reflexivos. De esta manera, la concientización de todos los elementos pedagógicos a considerar en el quehacer docente es una obligación para aquellos docentes que tienen una formación como literatos, pero que quizá no en la pedagogía. Aunado a ello, los docentes deben de ser lectores activos que puedan abrir los horizontes literarios de los alumnos y no sólo quedar en los clásicos. Es por ello por lo que, hay una obligación como docentes de literatura de buscar estrategias que beneficien los contextos de cada uno y así alcanzar aprendizajes significativos.

Lo que aquí se presenta es una propuesta de capacitación para docentes de bachillerato que imparten la materia de literatura I y II, misma que pretende desarrollar en éstos las habilidades para gestionar sus clases a partir de un modelo didáctico transversal que impacta en su didáctica de la literatura. El docente es el responsable de elegir qué enfoque usará para enseñar literatura, por lo que la propuesta impacta en los elementos pedagógicos que sustentan ese trabajo.

Esta capacitación surge de la necesidad e interés por mejorar uno de los elementos más importantes de la formación en el bachillerato, que es la enseñanza de la literatura, puesto que ahí terminan por desarrollar habilidades de pensamiento complejo.

1.1 Estado situacional del fenómeno educativo

La educación en México, en los últimos años, ha pasado por cambios significativos. Han sido diversos factores como el político que ha provocado nuevas políticas públicas, así como un modelo educativo distinto que manifiesta una visión distinta de la educación en el país.

Sin embargo, es importante mencionar que, a pesar de los esfuerzos, la educación sigue teniendo retos complejos, por ejemplo: rezago educativo, desigualdades en el acceso a la educación, educación inclusiva y equitativa, etcétera.

En este sentido, las instituciones educativas, así como todas las personas que trabajan en este sector, son responsables tanto de los logros como de los fracasos que derivan de las decisiones en el ámbito de la educación.

Los cambios sociales obligan a que existan factores que transformen de manera positiva la educación en el país, es decir, que las instituciones educativas se fortalezcan y que el gremio docente esté en constante actualización, misma que permita que éstos tengan las herramientas necesarias para desarrollar su labor de manera pertinente y de acuerdo con las necesidades sociales.

1.1.1 Descripción: Características, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos

Para el análisis contextual de la situación educativa en el país, uno de los temas más importantes es el identificar la preparación y prácticas que los docentes tienen en el aula, es por ello que se requiere identificar cuáles son las necesidades de los alumnos, mismas que determinen las respuestas en términos didácticos de los docentes.

En el texto *Una mirada a estudiantes y docentes en la experiencia escolar: prácticas de aula e intereses, estilos y ritmos de aprendizaje* (2016) se indica que:

En el proceso educativo, los actores fundamentales, estudiantes y docentes, mantienen un intercambio que se refleja en una convivencia que aporta o inhibe la experiencia de aprendizaje-enseñanza. Se aspira a que esta última sea una experiencia significativa y, para contribuir a ello, se propone el arte como uno de los vehículos que promueve la singularidad de las capacidades de cada niño y niña y que posibilita una expresión adecuada de la afectividad. (Hernández, et al., 2016. Pág. 307)

Cabe destacar que la experiencia del aprendizaje va más allá de un proceso mecanizado y es por ello por lo que existe la necesidad de hacer una reflexión constante de los procesos educativos y de las herramientas que los docentes aplican en el aula. Esto quiere decir que los alumnos no son un elemento secundario dentro de la dinámica de enseñanza, son la base y el docente debe de comprender las necesidades de su contexto, mismas que le motiven a tomar decisiones acertadas en la implementación de su labor docente.

1.1.2 Análisis: Gestión pedagógica en el marco de la formación continua de los profesores

Para que exista una dinámica educativa que beneficie el aprendizaje de los estudiantes, es importante mencionar que los docentes deben de mantenerse en una formación y actualización continua de su formación, puesto que el trabajo con los estudiantes exige que el docente conozca de las herramientas que, de manera novedosa, se van integrando a las herramientas que tienen a su disposición para la enseñanza.

Asimismo, los efectos de las innovaciones y las estrategias que se desarrollan en el trabajo docente, deben de ser factores que se apliquen a partir de las necesidades del contexto individual, así como se habla de las teorías que permanecen como baluartes de las prácticas docentes en cuanto a la didáctica y pedagogía que se aplican de acuerdo a lo que un grupo de estudiantes requieren, así las nuevas rutas que marca nuestra contemporaneidad deben de suponer un uso de acuerdo a lo que el espacio en el que se ejerce la docencia necesita.

En este sentido, en el texto de Aguirre Canales *et all* titulado La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática (2021), se indica que:

La formación continua de los docentes es aquella que viabiliza el desarrollo de competencias pedagógicas propias del ejercicio profesional, se inserta como elemento indispensable para el mejoramiento continuo de la práctica educativa, (Jiménez, González y Tornel, 2018). Así mismo, la formación continua se conceptualiza como un proceso sistemático, consecuente y organizado en el cual los docentes en servicio participan de forma individual o colectiva en procesos de formación críticamente reflexiva propiciando el desarrollo de competencias profesionales. (Aguirre-Canales, et All. 2021. Pág. 102)

Fundamentalmente se requiere señalar que una práctica docente que sea en beneficio de los estudiantes debe de estar influenciada por una constante actualización, se trata de un factor ético en la profesión que debe ser considerada como una dinámica permanente en pro de una educación con sentido y que fomente habilidades clave para el desarrollo del estudiante.

1.1.3 Interpretación: Práctica docente abierta, flexible, dinámica, planeada y sistemática enfocada al logro de aprendizajes significativos y de calidad para sus alumnos

Para la obtención de resultados favorables en el ámbito educativo se requiere de docentes que contemplen diversos elementos didácticos y pedagógicos, tanto de manera teórica como de aplicación, que permitan mejorar la calidad de enseñanza dentro del aula. Así pues, los docentes no sólo deben de permanecer en constante actualización, sino que, además, éstos tienen la obligación de planificar su labor docente con la finalidad de que los alumnos obtengan aprendizajes significativos y de calidad.

Es por ello por lo que la actividad docente no permite la inflexibilidad, sino todo lo contrario, se prioriza que la práctica pueda desenvolverse a partir de la apertura del docente para modificar a lo largo de un curso, puesto que, si bien se debe de contemplar una planificación previa, también es cierto que, en la práctica, en muchas ocasiones, se necesita revirar hacia las necesidades que no fueron contempladas puesto que el trabajo con los alumnos va marcando una pauta de necesidades. El permitirse reflexionar dentro de la misma dinámica de trabajo y tomar decisiones flexibles permite una mejor didáctica y las posibilidades de que existan aprendizajes significativos por parte de los alumnos, son mayores.

Según Weinstein y Mayer (1986) "las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315). En este sentido, el docente tiene la responsabilidad de establecer condiciones dentro del aula que permitan desarrollar el proceso de aprendizaje con la finalidad de que los materiales y recursos se adapten a las necesidades, es decir, que

“las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje” (Antonio Valle, et All. 1998. Pág. 55), siempre contemplando la necesidad de modificaciones y recursos adicionales que beneficien el objetivo final, que es el aprendizaje del alumno.

1.2 Toma de decisiones

El trabajo docente es muy complicado en tanto que los responsables de la enseñanza tienen que tomar decisiones en muchos aspectos, sobre todo, aquellos que atañen directamente a los resultados esperados en el aula. Esto determina que la elección de las estrategias

didácticas, los elementos pedagógicos que fundamente el trabajo del docente en el aula, la selección del enfoque didáctico a través del cual fundamentará su forma de enseñar pasa todo ellos por una serie de decisiones en pro de una enseñanza que provoque aprendizajes significativos en los estudiantes.

Mota Fonseca (2020) en su texto *Toma de Decisiones Efectivas desde el Contexto de las Organizaciones Inteligentes en las Escuelas Primarias*, indica que:

La toma de decisiones efectivas es considerada un elemento esencial intrínsecamente en la organización escolar y por lo tanto juega un papel fundamental en el cumplimiento de las diversas actividades planificada por la institución, además de la participación e integración de todo el personal que pertenece a la organización educativa en la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan al desenvolvimiento de las actividades escolares (Mota, 2020, pág. 322)

No es sencillo tomar decisiones cuando se sabe de antemano que éstas tendrán consecuencias que, en muchas ocasiones, no resultan ser lo esperado, sin embargo, el docente tiene una responsabilidad ética y tiene el deber de tomar decisiones que pasen por un criterio a partir de su formación y de factores críticos, analíticos y reflexivos.

1.2.1 Gestión pedagógica: Formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza

Para los fines de la enseñanza, que es el objetivo primordial de todo docente, los procesos que ejecuta para que pueda ser una realidad pasan por una toma de decisiones bien pensada y reflexionada a partir de los conocimientos que éste tiene al respecto. Debe adecuarse al contexto de cada aula en la que imparta clases y los métodos y herramientas seleccionadas son los vehículos que sustentan los procesos de enseñanza. En este sentido, el docente debe comprometerse con su quehacer de enseñanza y el tiempo que le requiere y compromete para dedicarle el tiempo a la selección de su estrategia didáctica.

A partir de la selección de los procesos de enseñanza el docente puede modificar y adaptarlos a las necesidades de su contexto, esto quiere decir que el debe de mostrar flexibilidad y disposición para modificar lo que sea pertinente en tanto se requiera para fines didácticos que propicien mejores aprendizajes y dinámica dentro del aula.

Para José Villalobos (2003) en su texto *El docente y actividades de enseñanza / aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas*, citando a Cooper (1999), menciona que:

Las actividades de enseñanza/aprendizaje son los medios por las cuales los estudiantes se comprometen a aprender en esferas tanto cognitivas, afectivas, como de conducta o comportamiento (Cooper, 1999). Algunas actividades son más efectivas para estimular el aprendizaje cognitivo mientras que otras parecen alcanzar el nivel afectivo con mayor éxito. (Villalobos, 2003, pág. 171)

Es necesario señalar que los medios elegidos por el docente determinan en gran parte el éxito de aprendizaje, no hay métodos o procesos de enseñanza infalibles, se requiere de un análisis profundo que permita tomar decisiones acertadas que garanticen una labor a conciencia por parte del docente.

1.3 Campos de aplicación

1.3.1 Objeto de la gestión pedagógica: *La comunidad escolar comparte una visión de futuro, planea sus estrategias, metas y actividades y, cumple con lo que ella misma se fija; Los directivos y docentes demuestran un dominio pleno de los enfoques curriculares, planes, pro-gramas y contenidos.*

La gestión pedagógica, en palabras de Mendoza Monzant y Bolívar Aparicio (2016) “se convierte en una variable de importancia para comprender los intentos realizados por los ministerios encargados de direccionar la educación en las naciones latinoamericanas e impulsar acciones en el marco de las transformaciones y demandas de la sociedad” (Monzant, Bolívar, 2016, pág. 40), en este sentido, la comunidad escolar, a través de sus directivos, y la sociedad deben de crear vínculos fuertes que permitan cumplir con las metas fijadas. Para ello, la responsabilidad ética y profesional de los docentes y directivos radica en el conocimiento de todo lo relacionado con la gestión escolar dentro del aula, hablando de lo didáctico y pedagógico, éstos no deben desconocer o actuar a partir de intuiciones, deben de tener una formación sólida para ejecutar su labor.

La relación entre los dos factores es indiscutible y debe de ser parte de una dinámica de trabajo que beneficie a los estudiantes. Tanto las actividades como estrategias son parte de un trabajo bien pensado y que pasa por filtros que permiten una correcta reflexión del quehacer docente, no sólo de quienes están frente a grupo, sino que también de directivos quienes son la cabeza de la institución.

Por ello, la comunidad escolar se vuelve sumamente importante, ya que en su conjunto toman decisiones en beneficio de una institución, es decir:

En la gestión pedagógica intervienen el conocimiento, la acción, los principios éticos, la política y la administración, orientados al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; partiendo desde un escenario escolar donde se pongan en práctica aspectos propios de la administración tales como: orientar, supervisar, planificar, dirigir y controlar (junto a los miembros de la comunidad) los recursos de la institución, para promoverlos e impulsarlos hacia propósitos educativos concretos. (Monzant, Bolívar, 2016, pág. 41)

Finalmente, la gestión pedagógica es un medio para satisfacer las necesidades los integrantes de un contexto educativo y se requiere que todos los integrantes logren establecer estrategias y metas que se cumplan a partir del conocimiento del quehacer docente y su vinculación con las necesidades de la sociedad.

1.3.2 Procedimiento de la gestión pedagógica: *Los docentes demuestran capacidad crítica para la mejora de su desempeño a partir de un concepto positivo de sí mismos y de su trabajo; Los docentes consiguen de sus alumnos una participación activa, crítica y creativa como parte de su formación.*

Para el docente es muy importante que haya una retroalimentación constante de su quehacer, por ello debe de tener una capacidad crítica para escuchar los comentarios en relación con su trabajo y que, a partir de estos, de manera personal y autocrítica, logre una mejor aplicación de sus estrategias en el aula.

Ahora bien, los docentes representan una fuerza de trabajo necesaria para la sociedad, la labor que desempeñan es prioritaria y debe de existir un ambiente social que les reconozca el valor que tienen dentro de una sociedad. Es por ello por lo que la función de un docente está llena de retos, puesto que está sujeto al cambio de las dinámicas sociales. Tener autocrítica y aceptando la retroalimentación de terceros es importante, siempre en el marco del respeto que permita verdaderamente una retroalimentación positiva.

Para González y Subaldo (2015):

La función docente supone un gran reto y tiene una gran dificultad sobre todo en la sociedad actual, repleta de grandes cambios y nuevas situaciones que el profesorado debe solventar diariamente, lo que representa incertidumbre y desgaste en su trabajo diario. En este trabajo se presenta una revisión sobre desempeño docente y su relación con la satisfacción/insatisfacción personal y laboral del profesorado y su repercusión en el profesor y que puede conducir a desgaste en su salud y bienestar. El objetivo principal de este trabajo se centra en el conocimiento de las opiniones y vivencias del profesorado sobre el desempeño y sus repercusiones en la satisfacción laboral y personal del profesorado e identificar los factores fundamentales de satisfacción/insatisfacción de los docentes.

Por otro lado, los docentes, entre todos los objetivos por cumplir, y a partir del análisis constante su labor, está el de motivar una participación activa, crítica y creativa en los alumnos. Esto es fundamental en el quehacer docente, ya que los alumnos deben de lograr hacer uso de habilidades del pensamiento complejas que les permita adquirir mejores conocimientos y que, al mismo tiempo, sean capaces de aprender de mejor manera. Los docentes tienen la misión de crear estrategias que beneficien a los alumnos para generar estos conocimientos.

Es evidente que ambas situaciones mencionadas con anterioridad están relacionadas en cómo el docente consigue trabajar con su alumnado estableciendo dinámicas de trabajo que permitan el desarrollo de estas habilidades. Finalmente, la capacidad de autocrítica logrará un mejor desempeño del docente y el contexto de éste, padres de familia, directivos y alumnos, son parte de las opiniones para la mejora de la labor docente.

1.3.3 Finalidad contextual de la gestión pedagógica: *En la escuela se favorece el conocimiento y valoración de nuestra realidad intercultural; Los alumnos se organizan y participan activamente en las tareas sustantivas de la escuela; La comunidad escolar se autoevalúa, realiza el seguimiento y evaluación de sus acciones, busca la evaluación externa y la utiliza como una herramienta de mejora y no de sanción.*

Conocer y entender el contexto escolar es fundamental para que las estrategias de un plantel se relacionen con su realidad, de manera que se creen lazos entre personal escolar, estudiantes y sociedad que genere dinámicas positivas. Aceptar las diferencias culturales es primordial para que las relaciones sociales que se establecen dentro de un plantel escolar sean positivas. La cultura es un fenómeno que está presente en el habla, en las acciones y todo ello se pone en manifiesto en el contexto escolar.

Por ello, aceptar que en la escuela el conocimiento y la valoración de la realidad intercultural no solo enriquecen el aprendizaje, sino que fortalecen el sentido de identidad y pertenencia entre los alumnos, es entender que a partir de ello se crean lazos más fuertes y que, para el desarrollo de un estudiante, es necesario que existan redes de socialización en beneficio de su desarrollo personal. Por otro lado, Reconocer la diversidad cultural que convive en el entorno escolar permite construir comunidades más inclusivas, donde cada lengua, costumbre y saber tiene un lugar y un valor propio.

Asimismo, cuando los estudiantes se organizan y participan activamente en las tareas sustantivas de la escuela —como la toma de decisiones, la gestión de actividades o la mejora del entorno— se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje y ciudadanos

comprometidos. Esta participación fortalece su voz, promueve el respeto mutuo y fomenta una convivencia más justa y solidaria.

En conjunto, estos principios no solo preparan a los alumnos para enfrentar un mundo diverso y cambiante, sino que también transforman la escuela en un espacio vivo, democrático y culturalmente significativo.

1.4 Dimensiones de la Gestión

1.4.1 Pedagógica-curricular: *Atiende los PEA, la evaluación, ambientes de aprendizaje, competencias de los alumnos. Planeación pedagógica compartida; Compromiso de aprender; Equidad en las oportunidades de aprendizaje*

En lo que respecta a la calidad educativa, ésta se construye día a día en el aula, y uno de sus pilares fundamentales es la evaluación entendida no como un fin, sino como una herramienta que orienta, retroalimenta y mejora el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que la evaluación resultará ser un proceso sumamente importante, ya que a través de esto el docente puede, de manera objetiva, identificar cuáles son los procesos de aprendizaje de los alumnos, es decir, hablando de una evaluación que no tienen la finalidad de castigar, sino más bien, de valorar el progreso de cada estudiante. Evaluar de manera formativa nos permite reconocer los avances, atender las dificultades y ajustar las estrategias pedagógicas para que nadie se quede atrás.

Sobre la evaluación, Torrico (2007) indica que:

El concepto de Evaluación es ampliamente usado en diferentes escenarios ya sea estos formales e informales. Implícita o explícitamente nos encontramos en procesos evaluativos en los cuales hacemos juicios de valor si algo está bien o mal, aceptable no aceptable o si algo puede ser mejorado o cambiado. Consecuentemente participar en una Evaluación se ve como una actividad natural. (Torrico et All., 2006, pág. 16)

Asimismo, en este proceso, los ambientes de aprendizaje juegan un papel esencial, ya que deben ser espacios seguros, inclusivos, motivadores y retadores, donde los alumnos puedan desarrollar no solo conocimientos, sino también habilidades, actitudes y valores. Así, se potencia el desarrollo integral de las competencias que necesitan para enfrentar los retos del mundo actual.

Lograrlo requiere una planeación pedagógica compartida, donde los docentes colaboran, reflexionan juntos y diseñan propuestas acordes a las necesidades reales de sus estudiantes. Esta corresponsabilidad refuerza el compromiso de aprender, tanto en quienes

enseñan como en quienes aprenden, creando una comunidad educativa sólida y enfocada en el bienestar común.

Finalmente, garantizar la equidad en las oportunidades de aprendizaje implica reconocer que no todos parten del mismo lugar y que es deber de la escuela brindar los apoyos necesarios para que cada alumno pueda alcanzar su máximo potencial, sin importar su contexto o condición.

1.4.2 Organizativa. *Interrelación docente y la comunidad formulando un código de ética. Estándares: Liderazgo efectivo; Clima de confianza; Autoevaluación*

Para la construcción de una escuela comprometida con la formación integral de sus estudiantes se requiere una relación sólida y transparente entre los docentes y la sociedad, puesto que esta interrelación se hace más fuerte cuando juntos formulan un código de ética, que no solo orienta la conducta profesional, sino que refleja los valores, principios y compromisos compartidos para una convivencia respetuosa, justa y coherente con el propósito educativo.

En este sentido, el liderazgo efectivo no se limita a la autoridad, sino que se expresa en la capacidad de inspirar, guiar con el ejemplo y tomar decisiones colaborativas que beneficien a todos. Un liderazgo basado en la escucha, la empatía y la responsabilidad construye un clima de confianza, donde los docentes, alumnos y familias pueden dialogar abiertamente, resolver conflictos y avanzar juntos.

La autoevaluación continua es otra práctica clave, pues permite reconocer fortalezas, asumir áreas de mejora y crecer profesionalmente. Cuando los docentes se evalúan con honestidad y compromiso, no solo mejoran sus prácticas, sino que fortalecen la credibilidad del proyecto educativo ante la comunidad.

De esta manera la ética, liderazgo, confianza y reflexión se entrelazan para hacer de la escuela un espacio ético, humano y transformador.

1.4.3 Administrativa: *Vinculación con otros miembros del acto educativo. Estándares: Comunicación del desempeño*

Es por importante destacar que en el ámbito docente deben de existir vínculos profesionales que favorezcan el diálogo entre los diversos actores del acto educativo, además

de formar redes de cooperación, también destaca la práctica del trabajo colaborativo que fomenta ejercicios entre diversas materias,

1.4.4 Participación social. *Coordinación de recursos. Estándares: Control Escolar*

Se requiere que la sociedad sea participativa en la educación de sus hijos, se trata de colaborar, en lo que a ellos compete, y mejorar los resultados de los estudiantes, de manera que, si el docente es el pilar pedagógico, la sociedad es quien respalda la figura del docente y que, a su vez, le proporciona un valor agregado a su labor.

Consideraciones finales

Para reflexionar en torno a la educación se debe de tomar en consideración todos los aspectos que están detrás de ésta, así no sólo es el docente y su labor en el aula, sino que también son los alumnos, la sociedad y todo los involucrados de manera directa o indirecta en la educación.

También se requiere señalar que los logros no son individuales y que cada uno de los que intervienen en la educación son importantes y contribuyen al correcto desarrollo de la educación en un contexto determinado.

Finalmente, sería correcto mencionar que la actividad docente no es sencilla y que no hay fórmulas únicas que pueda mitigar los grandes desafíos que enfrenta el país en términos educativos, por ello todos los que se dedican al acto educativo tienen la responsabilidad ética y profesional de reflexionar constantemente en torno a la educación y ser críticos con su desempeño.

Tópico II: Soporte conceptual, metodológico y estratégico de la propuesta pedagógica

La presente propuesta de curso tiene la finalidad de conocer la metodología de la transversalidad como un modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos para impartir la materia de literatura, así mismo, que éstas puedan ayudar al desarrollo de las progresiones de pensamiento literario.

Asimismo, es importante destacar que para ello se debe de entender la transversalidad como un modelo didáctico que orienta la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto quiere decir, que la transversalidad entendida de esa manera se representa como una estructura organizada que guía cómo enseñar y cómo los estudiantes deben aprender, considerando los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas, los recursos y la evaluación.

De esta manera, en esta propuesta de curso, la transversalidad permite relacionar la literatura con otras dimensiones y experiencias mismas que deben de aplicarse en cualquiera de los enfoques para enseñar literatura, tomando en cuenta su vinculación con la vida cotidiana para promover una comprensión más rica y crítica de los textos literarios.

2.1 Sensibilización

La propuesta de curso está enfocada para docentes que imparten la materia de literatura en el nivel medio superior, es por ello que los docentes deben de tener una formación literaria que les permita comprender el contexto de la enseñanza de esta área de estudio; asimismo, los docentes deben de tener conocimientos didácticos para comprender, desde la didáctica y la pedagogía, los conceptos que se abordarán en el curso. De esta manera podrán comprender la finalidad y dinámica del curso.

Por otro lado, el curso, enfocado para docentes de literatura, presenta las siguientes características:

- La metodología de la transversalidad como modelo y estrategias didácticos para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario
- Este curso propone una aproximación metodológica integral que articula la transversalidad como modelo didáctico y las estrategias pedagógicas necesarias para fomentar

las progresiones del pensamiento literario en los estudiantes basado en la transversalidad. Se enfoca en cómo potenciar la lectura crítica, la interpretación y la producción de textos literarios, con un enfoque centrado en el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y culturales. Así mismo, se busca que el curso pueda apoyar a los docentes de la materia de literatura para aplicar la transversalidad en su didáctica independientemente del enfoque propuesto.

- Se busca desarrollar competencias didácticas para implementar la metodología de la transversalidad en la enseñanza de la literatura, mediante el diseño y aplicación de estrategias que favorezcan el desarrollo progresivo del pensamiento literario a partir de la experiencia y contexto del estudiante.

De manera específica también se busca:

- Comprender los fundamentos teóricos de la transversalidad como modelo didáctico a partir de la teoría de Rafael Yus.
- Analizar las progresiones del pensamiento literario desde una perspectiva pedagógica.
- Diseñar estrategias didácticas transversales que promuevan habilidades literarias en diversos niveles educativos independientemente del enfoque utilizado por el docente.
- Aplicar propuestas didácticas interdisciplinarias que favorezcan el pensamiento crítico, creativo y reflexivo a través de la literatura.

2.2 Fundamentación del proyecto educativo

El objetivo principal, y que parte de los principios de la Nueva Escuela Mexicana, es que los alumnos puedan desarrollar un pensamiento crítico, analítico y reflexivo. De esta manera, la materia de literatura es un espacio para desarrollar estas habilidades cognitivas. Puesto que:

La NEM proporciona educación y práctica ambiental que busca la preservación del entorno; además promueve el pensamiento crítico, tanto para generar nuevas ideas de desarrollo sostenible, como para analizar los patrones de vida y consumo actuales.

La NEM incorpora desde la educación inicial el cuidado y amor por sí mismos, por las demás personas y seres vivos, para que las y los estudiantes sean conscientes que cada aspecto y manifestación de la vida se encuentra interconectado, y se espera que mediante este aprendizaje consigan que su actuar sea a favor del medio ambiente a lo largo de su vida. (SEP, 2019, pág. 11)

2.3 Innovación y transformación del proyecto

Este curso está enfocado en docentes de nivel medio superior que imparten la materia de literatura. La finalidad es que éstos tengan las herramientas necesarias para aplicar en su práctica didáctica. De esta manera, los docentes podrán encontrar en el curso nuevas estrategias que podrán desarrollar en el tipo de enfoque que usen para impartir la materia de literatura, siendo un pilar la transversalidad como un modelo didáctico que permee tanto en la didáctica como en el tipo de aprendizaje del estudiante.

2.4 Selección y organización de estrategias de gestión

La selección y organización de las estrategias del curso parten de la metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques para la enseñanza de la literatura. Asimismo, el programa de formación docente adopta la metodología de la transversalidad como un eje estructurante que orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura desde una perspectiva crítica, reflexiva y contextualizada. Esta metodología permite articular los contenidos literarios con otras áreas del conocimiento, favoreciendo una comprensión holística y significativa del fenómeno literario.

Los contenidos fueron organizados a partir de la importancia que tienen en relación con el curso, comenzando por lo teórico hasta la aplicación en la didáctica de los docentes.

2.5 Sistematización técnica del proyecto educativo

El presente curso tiene la finalidad de compartir los conocimientos teóricos, didácticos y metodológicos necesarios para los docentes que imparten la materia de literatura en el nivel medio superior. A partir de su experiencia como docentes aplicarán la transversalidad como modelo didáctico en el tipo de enfoque que apliquen en su didáctica diaria.

Es necesario destacar la importancia del curso en el que los docentes crearán conciencia de su didáctica, misma que les permitirá reflexionar sobre la importancia de su materia y cómo ésta puede ser un factor de cambio que se fundamente en la reflexión, análisis y pensamiento crítico.

El curso está pensando para impartirse en 40 horas, mismo que cuenta con valor curricular. Para ello, expertos en la materia serán quienes estén a cargo del curso, el cual beneficiara en la práctica didáctica de los docentes.

2.5.1 Definición e importancia

El curso está orientado a la formación de docentes cuyo objetivo es integrar la enseñanza de la literatura con una metodología transversal. El curso promueve el uso de estrategias didácticas innovadoras que permiten el desarrollo del pensamiento literario a través de progresiones cognitivas y críticas.

El curso se fundamenta en la idea de que la literatura no debe enseñarse de forma aislada, sino que la transversalidad sea un catalizador que profundice en la experiencia del alumno con el texto literario motivado por el docente desde el tipo de enfoque que aplique para su didáctica fundamentándolo en la transversalidad.

De esta manera, el curso promueve una educación integral, fomenta el pensamiento crítico y reflexivo, potencia la creatividad y la sensibilidad estética y desarrolla competencias comunicativas y argumentativas en los estudiantes.

2.5.2 Información clave

Las características del curso son diversas, todas aplicables en la metodología y didáctica del docente de literatura, las cuales son:

1. Enfoque interdisciplinario y transversal
2. Orientado al desarrollo del pensamiento literario
3. Énfasis en estrategias didácticas fundamentadas en la transversalidad como modelo didáctico
4. Contextualización y pertinencia sociocultural de la selección de la literatura para el curso
5. Formación crítica del docente

6. Aplicable para cualquier enfoque para la enseñanza de la literatura.

2.5.3 Decisiones a adoptarse

Para este curso es indispensable que los docentes tengan experiencia que les permita aplicar el conocimiento teórico compartido, de manera tal que pueda ser traducido en sus experiencias y fundamenten su práctica tanto en lo metodológico como en lo práctico.

2.5.4 Escenarios posibles para su manejo

El curso *Metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos de la literatura y estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario* puede desarrollarse en diversos escenarios que responden tanto a las necesidades del contexto educativo como a las posibilidades pedagógicas y tecnológicas actuales. La riqueza de este curso radica en su capacidad para articular la enseñanza literaria con enfoques transversales, que integren saberes, miradas y problemáticas del entorno, permitiendo así la construcción de un pensamiento literario complejo, crítico y situado.

Uno de los escenarios, y para el cual está pensado, es el nivel medio superior, sin embargo, también puede ser aplicado para el nivel universitario presencial, donde estudiantes de educación, literatura o pedagogía exploran los principios de la transversalidad mediante clases teóricas, talleres interdisciplinarios y análisis de textos literarios desde perspectivas históricas, filosóficas o sociales. En este espacio, se favorece el diálogo entre disciplinas y la construcción colaborativa de propuestas didácticas, que buscan no solo enseñar literatura, sino formar lectores capaces de interpretar críticamente su realidad.

Otro escenario se configura en entornos virtuales, pensados para docentes en servicio que desean actualizar su práctica con herramientas metodológicas aplicables a contextos diversos. A través de plataformas digitales, los participantes acceden a materiales, foros de discusión, recursos multimedia y propuestas de evaluación auténtica. Este modelo permite la reflexión pedagógica autónoma y el diseño de estrategias contextualizadas que favorezcan el desarrollo progresivo del pensamiento literario en sus estudiantes.

Asimismo, el curso puede desarrollarse en un escenario de práctica docente supervisada, donde los estudiantes aplican en el aula real o simulada las estrategias construidas teóricamente. Aquí, la observación crítica, el análisis de resultados y la retroalimentación entre

pares permiten consolidar una propuesta didáctica situada, enfocada en estimular habilidades como la interpretación, la argumentación y la creatividad literaria.

También es posible pensar en un escenario de seminario de investigación-acción, ideal para programas de posgrado. En este caso, los participantes desarrollan proyectos de intervención didáctica centrados en la transversalidad, evaluando el impacto de sus propuestas en el pensamiento literario de los estudiantes a través de metodologías cualitativas. La escritura reflexiva, la socialización de hallazgos y la producción de conocimiento didáctico aplicado enriquecen la formación docente desde una perspectiva crítica y transformadora.

Asimismo, un escenario alternativo y profundamente significativo es el del taller literario comunitario o extracurricular, donde la literatura se convierte en un puente para abordar temas sociales, culturales y emocionales. En estos espacios, los estudiantes leen, escriben y comparten textos que dialogan con su entorno, favoreciendo el desarrollo de una conciencia literaria sensible y comprometida con su realidad.

Cada uno de estos escenarios representa una posibilidad concreta para implementar el curso, adaptándolo a distintas condiciones institucionales y perfiles estudiantiles. En todos los casos, la transversalidad no es sólo una metodología, sino una apuesta ética y pedagógica por una educación literaria más significativa, inclusiva y transformadora.

2.5.5 Actores que deben intervenir

La implementación efectiva del curso *Metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos de la literatura y estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario* requiere la articulación de diversos actores educativos que, desde sus distintos roles, contribuyen a crear las condiciones necesarias para una experiencia formativa integral, crítica y transformadora.

De esta manera, el docente formador es un actor clave. Su papel va más allá de la transmisión de contenidos: es facilitador, mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje que promuevan la reflexión, la creatividad y el pensamiento crítico-literario. Este docente debe contar con una formación sólida en didáctica de la literatura, metodologías transversales y enfoques interdisciplinarios, además de sensibilidad pedagógica para leer las necesidades de su grupo y del contexto educativo en el que se desarrolla.

Junto a él, el estudiantado ocupa un rol central como sujeto activo del proceso formativo. En este curso, los y las estudiantes no son receptores pasivos de información, sino protagonistas que construyen conocimiento, diseñan propuestas didácticas, experimentan con

estrategias creativas y reflexionan sobre el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario. Su participación crítica, su disposición al diálogo y su apertura a nuevas perspectivas son fundamentales para el éxito del modelo transversal propuesto.

Por otro lado, es imprescindible la participación de los coordinadores académicos o responsables de programa, quienes deben generar las condiciones institucionales para que el curso se inserte adecuadamente en la malla curricular, cuente con el tiempo y los recursos necesarios, y dialogue con otras asignaturas desde una lógica integradora. Su visión estratégica y su compromiso con una formación docente de calidad son claves para sostener una propuesta innovadora y pertinente.

En algunos escenarios, resulta valiosa la intervención de especialistas de otras disciplinas, como historia, filosofía, ciencias sociales o arte, que pueden contribuir desde sus campos al enfoque transversal del curso. Su presencia en actividades específicas, talleres o seminarios interdisciplinarios, enriquece las posibilidades de lectura e interpretación de los textos literarios, además de fortalecer la capacidad de los futuros docentes para articular saberes en sus propias prácticas.

Asimismo, los docentes en servicio o mentores pueden desempeñar un rol significativo en los espacios de práctica o aplicación. Su experiencia en el aula y su acompañamiento cercano ofrecen un anclaje realista para que el estudiantado identifique retos, adapte sus estrategias y comprenda cómo la transversalidad se traduce en acciones concretas frente a grupos diversos.

Por último, en contextos comunitarios o extracurriculares, es relevante la figura de actores sociales, como promotores culturales, bibliotecarios, colectivos literarios o líderes comunitarios. Ellos permiten ampliar la mirada sobre el papel social de la literatura y abren oportunidades para trabajar la transversalidad desde una dimensión ética, afectiva y ciudadana.

En conjunto, estos actores forman una red colaborativa que sostiene y potencia la implementación del curso. Su diálogo permanente, su compromiso con la formación crítica y su apertura al cambio son elementos esenciales para que la transversalidad no sea solo un concepto metodológico, sino una práctica viva que transforme la enseñanza de la literatura y fortalezca el pensamiento literario como herramienta para comprender y habitar el mundo.

2.5.6 Problemas a afrontarse

La implementación de un curso con una propuesta tan rica y compleja como *Metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos de la literatura y estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento*

literario no está exenta de desafíos. A pesar de su potencial formativo, existen una serie de obstáculos estructurales, logísticos y pedagógicos que pueden afectar su desarrollo y limitar el alcance de sus objetivos.

Uno de los problemas más recurrentes es la limitación de tiempo y número de sesiones. La transversalidad requiere de un enfoque reflexivo, que permita a los estudiantes construir vínculos entre disciplinas, problematizar los contenidos y diseñar estrategias didácticas innovadoras. Sin embargo, en muchos programas académicos, el curso se encuadra en un calendario ajustado, con pocas sesiones para abordar a profundidad los temas. Esta restricción temporal puede conducir a una enseñanza superficial, que privilegie la cobertura de contenidos sobre la comprensión crítica, y que deje poco margen para el análisis de casos, la aplicación práctica o la retroalimentación formativa.

Otro obstáculo es la resistencia al cambio metodológico, tanto por parte del profesorado como del estudiantado. Para muchos docentes, la transversalidad representa una ruptura con enfoques tradicionales centrados en la disciplina aislada. Requiere repensar sus prácticas, rediseñar materiales y abrirse al trabajo colaborativo con otras áreas, lo que no siempre encuentra respaldo institucional o formación previa. Por su parte, los estudiantes pueden mostrar inseguridad o desconcierto ante una propuesta que les exige mayor autonomía, pensamiento crítico y creatividad, especialmente si provienen de trayectorias educativas rígidas y verticales.

También puede presentarse la falta de articulación curricular. La transversalidad exige que el curso dialogue con otras asignaturas del plan de estudios, para evitar que se convierta en un espacio aislado o decorativo. No obstante, si no existe una planeación curricular integrada, es difícil generar vínculos reales entre los saberes y objetivos de distintas materias, lo que obstaculiza el ejercicio auténtico de lo transversal.

Por otra parte, es frecuente que se enfrente una carencia de recursos didácticos adecuados. Diseñar propuestas transversales implica acceder a materiales interdisciplinarios, literatura diversa, herramientas tecnológicas y espacios de trabajo colaborativo. Si la institución no proporciona los medios necesarios o si el acceso a la tecnología es desigual entre los estudiantes, se limita la implementación efectiva del modelo.

Finalmente, en cursos donde se plantea la práctica o la intervención didáctica, pueden surgir dificultades para acceder a espacios reales de aplicación. Ya sea por restricciones institucionales, falta de coordinación con escuelas receptoras o tiempos insuficientes, muchas veces las estrategias diseñadas en el aula universitaria no llegan a ponerse en práctica,

quedando en el nivel teórico. Esto debilita la formación y la posibilidad de evaluar el impacto real de las propuestas en el desarrollo del pensamiento literario.

Superar estos problemas implica no solo voluntad docente, sino también apoyo institucional, una mirada crítica del currículo y una apuesta colectiva por una formación más reflexiva, flexible y contextualizada. La transversalidad, para ser efectiva, necesita tiempo, recursos, diálogo entre saberes y condiciones reales que permitan su ejercicio pleno en la enseñanza de la literatura.

2.6 Balance integral

El curso Metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos de la literatura y estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario representa una propuesta académica ambiciosa, orientada a transformar la forma en que se enseña y aprende la literatura en contextos educativos diversos. Su planteamiento metodológico se sustenta en una visión crítica e integradora, que busca articular los contenidos literarios con problemáticas sociales, éticas, culturales y pedagógicas, y que apuesta por una formación docente sensible a los desafíos contemporáneos.

Entre sus principales fortalezas, destaca la capacidad del curso para promover el pensamiento complejo y la mirada interdisciplinaria. La transversalidad, entendida no solo como cruce temático, sino como una metodología para la comprensión profunda, permite que los futuros docentes se formen en una lógica de integración, en la que la literatura se convierte en una vía para interpretar el mundo, dialogar con otras disciplinas y fomentar habilidades como la interpretación, la argumentación, la creatividad y la empatía.

Asimismo, el curso ofrece un espacio fértil para el diseño e implementación de estrategias didácticas innovadoras, orientadas a desarrollar progresivamente las capacidades de pensamiento literario en los estudiantes. A través del análisis de textos, la elaboración de secuencias didácticas y la reflexión sobre la práctica educativa, los participantes no solo adquieren herramientas pedagógicas, sino que también fortalecen su capacidad crítica y su compromiso con una enseñanza más inclusiva y significativa.

Sin embargo, un balance integral también debe considerar las limitaciones estructurales que condicionan la aplicación del curso. Una de las más evidentes es la insuficiencia del tiempo asignado. Dado el nivel de profundidad que requiere la metodología de la transversalidad, que implica leer, analizar, contextualizar, crear y aplicar estrategias, el número de sesiones

disponible en muchos programas resulta insuficiente. Esto obliga, en ocasiones, a acelerar contenidos, reducir espacios de reflexión o limitar la experimentación práctica, lo cual afecta la calidad del proceso formativo.

De igual forma, se identifican desafíos en la continuidad y articulación curricular, ya que, si el curso no está vinculado orgánicamente con otras asignaturas del plan de estudios, corre el riesgo de convertirse en un esfuerzo aislado, sin posibilidad real de incidir en la formación integral del profesorado. La transversalidad exige una lógica de trabajo horizontal y colaborativo entre materias, algo que no siempre está previsto en las estructuras curriculares tradicionales.

A pesar de estos retos, el curso demuestra ser una apuesta pedagógica necesaria y pertinente, sobre todo en tiempos donde la educación requiere nuevos enfoques, capaces de conectar saberes, generar pensamiento crítico y promover la lectura como un acto de interpretación del mundo. Su impacto dependerá, en gran medida, de la voluntad institucional para brindarle el espacio, los recursos y la flexibilidad que requiere para desarrollarse en plenitud.

De manera general, el balance del curso es positivo y prometedor, aunque condicionado por las restricciones del tiempo, la estructura curricular y las resistencias pedagógicas. Superar estas tensiones será clave para consolidar una propuesta formativa que no solo enseñe literatura, sino que forme docentes capaces de inspirar, problematizar y construir sentido desde la palabra escrita.

2.7 Desarrollo del Proyecto educativo

El desarrollo del proyecto educativo del curso *Metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos de la literatura y estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario* implica una profunda reflexión sobre el sentido de la formación docente en tiempos donde la educación requiere más que una simple transmisión de contenidos. Este curso nace de la necesidad de formar educadores capaces de comprender la literatura como un espacio de construcción de sentido, de diálogo crítico y de vínculo con el contexto social, cultural y emocional de los estudiantes.

Desde su concepción, el proyecto busca integrar la transversalidad como eje metodológico que no solo vincula áreas del conocimiento, sino que articula la realidad con el aprendizaje, la lectura con la vida, y la práctica docente con la reflexión pedagógica. En este sentido, el desarrollo del curso se plantea como un proceso dinámico, en el que los estudiantes,

futuros docentes, no solo se forman en técnicas didácticas, sino que también ejercitan su capacidad crítica, su sensibilidad estética y su compromiso ético.

Uno de los aspectos clave en el desarrollo del curso es el diseño del tiempo y la distribución de sesiones. Al tratarse de un enfoque que demanda profundidad, análisis y aplicación práctica, el número de sesiones asignadas suele resultar limitado frente a la riqueza del contenido. Reflexionar sobre este punto lleva a reconocer que la transversalidad no puede imponerse en un marco rígido de tiempos cortos; requiere un ritmo formativo que permita el diálogo, el trabajo colaborativo, la elaboración de propuestas didácticas situadas y, sobre todo, la experimentación pedagógica.

Para responder a esta tensión, se vuelve necesario estructurar el curso con una lógica modular o por etapas: una primera parte teórica, donde se aborden los fundamentos de la transversalidad y sus implicaciones en la enseñanza de la literatura; una segunda, de análisis y diseño de estrategias didácticas aplicadas a textos y contextos concretos; y una tercera, orientada a la evaluación y reflexión sobre la práctica. Este enfoque permite un desarrollo más equilibrado, aunque el tiempo sea reducido, priorizando los procesos significativos sobre la acumulación de contenidos.

Además del tiempo, el desarrollo del curso también depende de la intención pedagógica con la que se lleva a cabo. No se trata solo de aplicar metodologías activas, sino de formar un pensamiento docente capaz de leer la realidad desde el lenguaje literario, y de construir propuestas que promuevan en el aula un pensamiento crítico, estético y ético. El curso se convierte así en un laboratorio de ideas, de lectura, de diálogo interdisciplinario, donde cada estrategia didáctica propuesta responde a una necesidad concreta del contexto educativo.

Otro elemento que atraviesa el desarrollo del proyecto es la dimensión reflexiva: cada sesión debe abrir espacio para que el estudiantado piense su propia formación, cuestione sus hábitos de lectura, revise sus ideas sobre la enseñanza de la literatura, y proponga rutas nuevas para formar lectores en escenarios reales. En este sentido, el curso no solo busca transmitir conocimientos, sino también transformar miradas.

Finalmente, cabe subrayar que el éxito del proyecto educativo no depende únicamente del diseño teórico o de la voluntad del docente, sino de las condiciones institucionales e interdisciplinarias que lo sostengan. Para que el curso alcance su máximo potencial, es necesario que se articule con otras asignaturas del plan de estudios, que se le reconozca su valor estratégico en la formación docente y que se le otorgue un espacio suficiente en tiempo, recursos y acompañamiento.

En conclusión, el desarrollo del proyecto educativo de este curso es, en sí mismo, un acto de construcción colectiva, de revisión crítica y de apuesta por una docencia comprometida con la transformación. A través de la transversalidad y de una didáctica literaria situada, se abre la posibilidad de formar docentes capaces de leer el mundo y de enseñarlo a leer con sensibilidad, profundidad y conciencia.

2.8 Balance Final.

El curso **Metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos de la literatura y estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario** concluye como una propuesta académica robusta, profundamente necesaria en el contexto actual de la formación docente. Su balance final permite no solo evaluar los logros alcanzados en el aula, sino también reflexionar, desde una mirada crítica, sobre las condiciones estructurales, institucionales y políticas que atraviesan la práctica educativa.

Desde una perspectiva académica, el curso cumple, en su concepción teórica y como estructura, con su cometido de ofrecer a los futuros docentes herramientas didácticas para abordar la literatura desde una lógica transversal, crítica e interdisciplinaria. Así mismo, asegura fomentar el diseño de estrategias innovadoras centradas en las progresiones del pensamiento literario, permitiendo que el estudiantado reconociera la literatura no como un corpus cerrado de obras, sino como una forma de leer el mundo, de construir sentido, de interpelar la realidad.

Sin embargo, se deben de considerar los posibles cambios estructurales, particularmente en lo que respecta al tiempo asignado y la cantidad de sesiones disponibles. La riqueza epistemológica y metodológica que exige la transversalidad entra en contradicción con los marcos curriculares tradicionales, muchas veces pensados para cursos temáticos fragmentados y tiempos de formación rígidos. Esta situación evidencia una problemática que no es sólo pedagógica, sino también política: ¿qué lugar ocupa la formación crítica en los programas institucionales?, ¿qué tanto está dispuesta la estructura educativa a sostener propuestas que desafíen la lógica de enseñanza vertical y reproductiva?

El análisis de estas preguntas forma parte del balance final porque el curso no puede entenderse solo como una experiencia aislada en el aula, sino como una intervención en el campo de disputa por el sentido de la educación. La transversalidad no es neutra; implica una toma de posición frente a un modelo educativo que muchas veces invisibiliza el diálogo entre

saberes, la lectura crítica del contexto, y la formación de sujetos capaces de cuestionar, crear y transformar. En este sentido, implementar este curso no es solo un acto académico, sino un gesto político que interpela las políticas curriculares vigentes y propone otras formas de pensar y hacer docencia.

Desde el punto de vista institucional, este balance final reconoce el esfuerzo de todos los involucrados en el curso, docentes, estudiantes, coordinadores, pero también llama a los tomadores de decisiones a abrir espacios reales de formación donde propuestas como esta puedan crecer con el tiempo, el respaldo y los recursos necesarios. Para que la transversalidad sea efectiva, no basta con enunciarla en los programas: se requiere voluntad institucional para reconfigurar estructuras, para permitir el cruce de disciplinas, para acompañar procesos largos, complejos y profundamente transformadores.

El curso deja claro que sí es posible formar docentes con pensamiento literario, crítico y transversal. Pero también señala que la innovación pedagógica requiere condiciones políticas favorables, espacios de autonomía docente, flexibilidad curricular y una visión de la educación como campo de construcción social. Por ello, este documento no solo entrega un informe técnico: entrega una declaración de principios sobre lo que entendemos por calidad educativa, pertinencia social y responsabilidad formativa.

Finalmente, el balance del curso abona en el plano didáctico, pero también visibiliza los desafíos que persisten en el terreno institucional y político. La transversalidad, en tanto modelo didáctico, invita a repensar el proyecto educativo en su conjunto. No como una acumulación de contenidos, sino como un espacio ético, creativo y político donde el pensamiento literario tiene un papel fundamental para formar ciudadanos críticos, sensibles y comprometidos con su tiempo.

Consideraciones finales

El curso **Metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos de la literatura y estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario** representa una propuesta académica sólida que responde a las demandas de una educación crítica, interdisciplinaria y socialmente comprometida. Si bien logró sus objetivos formativos, enfrentó limitaciones estructurales como el tiempo reducido y la falta de articulación curricular. Su implementación evidencia no solo un desafío pedagógico, sino también una toma de posición política frente a modelos educativos

tradicionales. Para consolidarse, requiere respaldo institucional, flexibilidad curricular y continuidad dentro de los programas de formación docente.

TÓPICO III. Propuesta de curso de Práctica docente flexible

3.1 Propuesta de gestión pedagógica

En un contexto educativo cada vez más desafiante, atravesado por profundas transformaciones culturales, sociales y tecnológicas, la enseñanza de la literatura exige ser repensada desde nuevas perspectivas pedagógicas. Ya no basta con abordar los textos literarios como objetos estéticos desvinculados de la realidad, ni con repetir metodologías centradas únicamente en la memorización o el análisis estructural. Hoy más que nunca, se vuelve urgente formar docentes capaces de mediar entre la literatura y el mundo, entre el lenguaje poético y la experiencia cotidiana del estudiantado, promoviendo así una lectura crítica, sensible y significativa.

En ese sentido, la propuesta *Metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos de la literatura y estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario* surge como una alternativa formativa que articula tres ejes fundamentales: la transversalidad como modelo didáctico, la literatura como campo de reflexión cultural y estética, y las progresiones de pensamiento literario como una herramienta pedagógica para el desarrollo cognitivo, interpretativo y creativo de los estudiantes.

Esta propuesta se construye sobre la idea de que enseñar literatura no debe limitarse a la comprensión de textos canónicos, sino que debe convertirse en una experiencia transformadora, capaz de dialogar con otras disciplinas, de vincularse con el entorno social, y de fomentar competencias complejas como la empatía, el pensamiento crítico y la argumentación. En ese sentido, la transversalidad no se concibe aquí como un simple cruce temático, sino como una metodología integradora que favorece la construcción de saberes desde múltiples perspectivas, ancladas en problemas reales y contextos diversos.

Asimismo, el curso propone una reflexión profunda sobre el papel del docente como mediador cultural y constructor de sentido. Se busca que los futuros profesionales de la educación sean capaces de diseñar estrategias didácticas situadas, que reconozcan la transversalidad como un modelo didáctico aplicable en el tipo de enfoque que seleccionen para impartir la materia de literatura, así como las progresiones del pensamiento literario como procesos que se desarrollan gradualmente y que requieren de acompañamiento pedagógico, materiales adecuados y entornos propicios para la lectura y la expresión.

De esta manera, el curso representa una propuesta metodológica que no solo ofrece herramientas para la enseñanza de la literatura, sino que plantea una mirada integral sobre el acto educativo, con implicaciones epistemológicas, éticas y políticas. Formar lectores críticos, sensibles y reflexivos implica también formar docentes capaces de pensar la educación como un espacio de transformación. Esa es la apuesta central de esta propuesta.

3.1.1 Configuración del ambiente escolar

1. Título de la propuesta: *Metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos de la literatura y estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario*
2. Opción formativa: Formación Continua.
3. Tipo de programa al que corresponde: Curso, Diplomado, Especialidad, Maestría y/o Doctorado.
4. Destinatarios: Maestras y maestros frente a grupo, Directivos escolares (directores, supervisores, jefes de sector, jefes de enseñanza, entre otros) y Asesores técnico-pedagógicos de Educación Básica.
5. Nivel a la que está dirigida: Inicial, Preescolar, Primaria y/o Secundaria.
6. Servicios educativos a la que está dirigida: Regular, Indígena, CAPEP, Educación Especial, Multigrado, Secundaria General, Técnica, Telesecundaria y Educación Extraescolar.
7. Temática para desarrollar o servicios que atiende: español, literatura, taller de lectura y redacción
8. Duración: El curso está destinado a un valor curricular de 40 horas.
9. Modalidad de trabajo: modalidad presencial.

3.1.2 Estructuración (PAE-PEA)

El concepto de transversalidad ha sido muy trabajado en el ámbito educativo, es por ello por lo que múltiples teóricos abordan el concepto y esto ha derivado en una serie de concepciones diversas a través de las cuales el concepto puede ser trabajado. Para el fin de este curso, la transversalidad se entiende como un modelo didáctico aplicable en cualquier enfoque existente para enseñar la materia de literatura.

Además, diversos autores, desde distintas perspectivas, coinciden en señalar su potencial como modelo didáctico para transformar las prácticas pedagógicas tradicionales y responder a las complejidades del mundo contemporáneo. Lejos de entender la transversalidad como un simple recurso metodológico o como una moda curricular, estos autores la conciben como una estructura profunda que permite articular saberes, contextos, valores y competencias en una lógica de enseñanza integradora, crítica y significativa.

Uno de los principales referentes en el tema es Rafael Yus Ramos, quien ha dedicado parte importante de su obra a profundizar en los fundamentos teóricos y pedagógicos de la transversalidad. Para Yus, la transversalidad representa una forma de superar la fragmentación del conocimiento que ha caracterizado a la escuela tradicional, proponiendo una articulación entre disciplinas que gire en torno a los grandes temas de la humanidad, como los valores éticos, la sostenibilidad, la justicia o la diversidad. Según este autor, la transversalidad no solo permite enriquecer el currículo, sino que lo resignifica al ponerlo en diálogo con los problemas reales del mundo y con las experiencias del estudiantado. Así, promueve un aprendizaje más contextualizado, ético y reflexivo.

Desde otra perspectiva, autores como Jacques Delors, en su informe para la UNESCO *La educación encierra un tesoro* (1996), ya señalaban la necesidad de un enfoque educativo basado en los "cuatro pilares" del aprendizaje —saber, hacer, ser y convivir—, planteando una visión transversal del conocimiento que permita formar personas integrales, capaces de vivir y transformar el mundo en comunidad. Aunque no usa el término de manera técnica, su propuesta está en la base de muchas políticas educativas que han adoptado la transversalidad como principio estructurante.

En el ámbito latinoamericano, Edgar Morin, con su propuesta de los "siete saberes necesarios para la educación del futuro", también ha sido una figura clave para entender la transversalidad desde una perspectiva epistemológica. Morin critica la hiperespecialización del conocimiento y llama a construir una educación que enseñe a contextualizar, a interrelacionar y a asumir la complejidad del mundo. Su pensamiento es fundamental para sustentar un modelo didáctico transversal que no se limite a integrar contenidos, sino que enseñe a pensar de forma compleja.

Asimismo, Fernando Hernández y Montserrat Ventura, al trabajar sobre proyectos de trabajo y metodologías integradas en el aula, han propuesto formas de diseño curricular donde la transversalidad no es un añadido, sino el punto de partida. Su propuesta pedagógica se basa en el aprendizaje significativo y en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios que respondan

a preguntas generadoras surgidas del interés de los estudiantes, reforzando así la idea de una didáctica situada y conectada con el entorno.

Todos estos enfoques coinciden en que la transversalidad no es una técnica, sino una mirada pedagógica que exige una reorganización profunda del pensamiento didáctico. En el caso particular de la enseñanza de la literatura, aplicar la transversalidad implica no solo leer textos, sino también leer contextos, discursos, emociones y relaciones sociales. Significa utilizar la literatura como un puente para conectar saberes, cuestionar estructuras, y generar progresiones de pensamiento crítico, estético y ético.

En suma, autores como Rafael Yus, Jacques Delors, Edgar Morin y Fernando Hernández han contribuido a consolidar la transversalidad como un modelo didáctico que responde a las necesidades de una educación integral y transformadora. Sus aportes no solo inspiran el diseño de propuestas educativas innovadoras, sino que nos recuerdan que educar transversalmente es, en última instancia, educar para comprender el mundo y para transformarlo desde la escuela.

Competencias que desarrolla el curso

El curso *Metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos de la literatura y estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario* está diseñado para formar docentes capaces de transformar su práctica educativa mediante el uso de metodologías integradoras, críticas y contextualizadas. En este sentido, el curso se orienta al desarrollo de un conjunto articulado de competencias que involucran conocimientos, habilidades y actitudes, esenciales para la enseñanza de la literatura en contextos escolares diversos y dinámicos.

Competencias a desarrollar

1. Competencias conceptuales (conocimientos):

Las y los participantes adquirirán un marco teórico sólido sobre la transversalidad como modelo didáctico, la didáctica de la literatura y las progresiones del pensamiento literario. Se espera que comprendan las bases epistemológicas y pedagógicas que sustentan una enseñanza literaria con enfoque transversal e interdisciplinario, así como los fundamentos de los enfoques críticos, socioculturales y constructivistas aplicables al aula.

2. Competencias procedimentales (habilidades):

El curso promoverá la capacidad para diseñar, aplicar y evaluar estrategias didácticas basadas en situaciones reales de enseñanza, que integren contenidos literarios con problemáticas sociales, éticas y culturales. Las y los docentes desarrollarán habilidades para trabajar por proyectos, formular secuencias didácticas innovadoras, promover el diálogo entre saberes y adaptar recursos pedagógicos a las características de sus estudiantes. Asimismo, fortalecerán su capacidad para fomentar el pensamiento crítico, creativo y reflexivo a través de la lectura, la escritura y la interpretación literaria.

3. Competencias actitudinales (actitudes):

Se espera que las y los participantes asuman una actitud abierta al cambio, crítica frente a los modelos tradicionales de enseñanza, y comprometida con una educación humanista, inclusiva y transformadora. Se fomentará una disposición ética y reflexiva que les permita entender su rol como mediadores culturales y agentes de cambio dentro de sus comunidades educativas.

Situaciones formativas:

Para lograr estas competencias, el curso se estructura en torno a situaciones formativas activas y contextualizadas, como estudios de caso, análisis de experiencias pedagógicas, resolución de problemas reales del aula, elaboración de proyectos didácticos, lectura crítica de textos literarios y académicos, debates pedagógicos, y trabajo colaborativo. Estas actividades estarán diseñadas para vincular teoría y práctica, y permitirán a las y los docentes aprender a partir de su experiencia, contrastarla con nuevos marcos conceptuales y generar propuestas innovadoras aplicables en su contexto.

Finalidad de los aprendizajes:

La finalidad del curso es fortalecer la formación docente para una enseñanza literaria más crítica, situada y transversal, que no solo promueva el gusto por la lectura, sino que contribuya a la formación de ciudadanos reflexivos, sensibles y capaces de leer el mundo a través de la literatura. Se busca que las y los docentes egresados del curso sean capaces de construir puentes entre el conocimiento literario, las realidades sociales y los desafíos

educativos actuales, desarrollando progresivamente en sus estudiantes un pensamiento literario profundo y conectado con la vida.

Perfil de ingreso:

El curso está dirigido a docentes en servicio, egresados de programas de formación inicial en educación, licenciados en Letras, Literatura, Educación o carreras afines, así como a profesionales del área humanística interesados en fortalecer sus prácticas pedagógicas. Se recomienda que las y los postulantes cuenten con:

- Conocimientos básicos en didáctica general y didáctica de la lengua y la literatura.
- Experiencia previa en la enseñanza o formación educativa (formal o no formal).
- Habilidades de lectoescritura académica y manejo básico de tecnologías digitales.
- Interés por enfoques pedagógicos innovadores y por la integración de la literatura con otras áreas del conocimiento.
- Sensibilidad social y disposición para reflexionar sobre su práctica docente.

Este perfil garantiza que las y los participantes cuenten con las herramientas iniciales para aprovechar plenamente el curso, y que su formación previa les permita integrar de manera significativa los nuevos saberes que se desarrollarán.

Perfil de egreso:

Al finalizar el curso, el estudiante será capaz de:

1. **Comprender y aplicar la metodología de la transversalidad** como modelo didáctico que favorece una enseñanza de la literatura crítica, inclusiva, contextualizada e interdisciplinaria.
2. **Diseñar propuestas pedagógicas** que integren enfoques didácticos contemporáneos de la literatura, considerando los contextos socioculturales del estudiantado y los retos del currículo actual.

3. **Implementar estrategias didácticas innovadoras** orientadas al desarrollo de las progresiones de pensamiento literario, con énfasis en la interpretación, análisis, crítica y producción de textos literarios.
4. **Fomentar en el estudiantado el pensamiento reflexivo, creativo y ético**, a través del abordaje transversal de contenidos literarios que dialoguen con otras áreas del conocimiento y con problemáticas sociales relevantes.
5. **Evaluar críticamente su práctica docente** y rediseñar sus intervenciones pedagógicas con base en una visión transversal, crítica e inclusiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura.
6. **Integrar recursos y herramientas pedagógicas diversificadas** (digitales, visuales, discursivas, colaborativas) que potencien el desarrollo del pensamiento literario desde una perspectiva formativa y situada.

3.1.3 Gestión de recursos instruccionales

Para la implementación efectiva del curso *Metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos de la literatura y estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario*, la institución requiere una serie de recursos fundamentales que garanticen su operatividad, calidad y pertinencia académica.

En primer lugar, es indispensable contar con **recursos materiales** que incluyan bibliografía especializada en didáctica de la literatura, transversalidad curricular, pedagogía crítica y progresiones de pensamiento. Esta bibliografía debe estar disponible tanto en formato impreso como digital, accesible a docentes y estudiantes a través de bibliotecas físicas y plataformas virtuales. Asimismo, se requiere material didáctico complementario como guías de trabajo, antologías literarias, software educativo, plataformas de aprendizaje en línea y herramientas colaborativas.

En el ámbito **financiero**, se hace necesaria una asignación presupuestaria suficiente que permita la contratación de personal docente especializado, la adquisición de materiales, el mantenimiento de plataformas digitales, así como la actualización constante de los recursos bibliográficos y tecnológicos. Este presupuesto también debe prever gastos operativos asociados a la organización de talleres, conferencias o actividades extracurriculares que fortalezcan el enfoque transversal del curso.

En cuanto a los **recursos académico-administrativos**, se requiere una planta docente con formación sólida en educación, literatura, pedagogía y diseño curricular, preferentemente con experiencia en la aplicación de metodologías transversales. Además, es necesario un equipo de apoyo académico y administrativo que gestione la logística del curso, el seguimiento académico de los estudiantes y la evaluación continua del proceso formativo.

Respecto al **equipamiento**, el curso demanda aulas equipadas con tecnología multimedia (proyector, equipo de sonido, acceso a internet, computadoras) que faciliten el desarrollo de sesiones teóricas y prácticas con metodologías activas, colaborativas e interactivas. Igualmente, se deben disponer de laboratorios de cómputo y espacios de trabajo digital donde los estudiantes puedan diseñar y experimentar estrategias didácticas innovadoras.

Finalmente, la **infraestructura** debe incluir espacios educativos adecuados y accesibles, con condiciones óptimas de iluminación, ventilación, mobiliario ergonómico y conectividad digital. Es recomendable contar con salas de lectura, espacios para el trabajo en equipo y aulas virtuales que permitan la implementación del curso en modalidad híbrida o a distancia, ampliando así las posibilidades de participación y continuidad académica.

En conjunto, estos recursos son esenciales para asegurar que el curso se imparta con calidad, pertinencia y alineado a los objetivos formativos establecidos, promoviendo una práctica docente transformadora, crítica y contextualizada.

- Número participantes: el curso está pensado para un total de 15 participantes
- Costo: Establecer el costo para cada uno de los siguientes rubros:
- Por participante: \$ 1,630

Por formador de formadores:

- Por diseño de propuesta académica: 6,000
- Designación del responsable Académico del programa: José Rogelio Hernández Alanís.
Responsable Académico. Correo: Alanis.rogelio@live.com
- Designación del responsable administrativo del programa: José Rogelio Hernández Alanís - responsable Académico
- Correo: alanis.rogelio@live.com

3.1.4 Disposición de aprender

El curso está pensado para que los docentes que impartan la materia de literatura capaces de poder aplicar, desde su especialidad, diferentes estrategias y metodologías enfocadas en la transversalidad; de esta manera, es necesario que, como primer punto, el docente de media superior conozca las concepciones teóricas y metodológicas de la transversalidad como modelo didáctico.

Asimismo, se pretende que los aprendizajes esperados giren en torno a que el docente de literatura área no sólo sea capaz de comprender teóricamente el concepto de transversalidad, sino que además sea consciente de los enfoques y metodologías aplicables a su práctica didáctica para que pueda lograr mejores técnicas para compartir el conocimiento en su materia.

Como ya se mencionó anteriormente, el curso tendrá una duración de 40 horas las cuales estarán divididas en ocho bloques de cinco horas de duración cada una. De manera general, los contenidos a abordar serán los siguientes:

- Sesión 1: Definición de transversalidad: Qué significa enseñar y aprender de manera integrada la literatura. La transversalidad como enfoque didáctico.
- Sesión 2: Objetivos de la transversalidad educativa: Cómo facilita el aprendizaje significativo, fomenta el pensamiento crítico y promueve el desarrollo de habilidades para la vida.
- Sesión 3: Importancia de la transversalidad en la educación moderna: Responder a las necesidades sociales a través de la enseñanza de la literatura.
- Sesión 4: Principios de la transversalidad educativa: Interdisciplinariedad: Cómo las distintas disciplinas se pueden interrelacionar y no deben verse como compartimentos estancos.
- Sesión 5: Principios de la transversalidad educativa: Contextualización: Cómo los contenidos se deben adaptar a la realidad de los estudiantes y su entorno social, cultural y económico.
- Sesión 6: El papel del docente de literatura en la transversalidad.
- Sesión 7: Evaluación en un enfoque de transversalidad como enfoque didáctico
- Sesión 8: Comprender y aplicar las progresiones de pensamiento literario como eje formativo en el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana, mediante estrategias

didácticas pensadas desde la transversalidad como enfoque didáctico que favorezcan la interpretación crítica, creativa y contextual de textos literarios.

- Sesión 9: Niveles de progresión del pensamiento literario en la NEM entendido desde un enfoque didáctico en la transversalidad.

3.1.5 Aprender de los demás y de su propia práctica

Las y los académicos, asesores o facilitadores encargados de impartir el curso deberán contar con una formación sólida, experiencia pedagógica comprobable y una postura crítica y reflexiva respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura. Se espera que posean título de maestría o doctorado en áreas afines tales como educación, didáctica de la lengua y la literatura, estudios literarios, pedagogía crítica, formación docente o diseño curricular, así como experiencia práctica en el desarrollo de programas educativos con enfoque transversal e interdisciplinario.

Deben tener conocimientos teóricos y metodológicos actualizados sobre enfoques didácticos contemporáneos, transversalidad curricular, progresiones de pensamiento literario de la NEM y estrategias de enseñanza aplicadas a la literatura, así como habilidad para integrar estas dimensiones en propuestas pedagógicas contextualizadas, inclusivas y transformadoras.

Además, es deseable que cuenten con competencias digitales para el manejo de plataformas educativas, diseño de recursos didácticos multimedia, facilitación de entornos virtuales de aprendizaje y evaluación formativa. Se valorará especialmente su capacidad para promover la participación activa del estudiantado, facilitar procesos colaborativos, y orientar la reflexión crítica sobre el papel de la literatura en la formación integral.

Finalmente, deben demostrar una actitud ética, dialogante y abierta al trabajo interdisciplinario, así como disposición para la mejora continua de su práctica docente a través de procesos de evaluación, innovación pedagógica y formación permanente.

3.1.6 Acumular el saber

Para poder evaluar el aprendizaje dentro de este curso, se habla de la obtención de productos tales como organizadores gráficos, exposiciones, redacción de un trabajo escrito. De igual manera la participación en cada una de las sesiones. Para poder hacer una evaluación pertinente se habla de la aplicación de instrumentos como las listas de cotejo y las rúbricas, de esta manera, con los productos obtenidos y el trabajo en cada una de las sesiones es posible

evaluar cómo es que cada uno de los docentes desempeñan estas habilidades en el curso y posteriormente su impacto en el aula.

Proceso de acreditación:

Criterios	Porcentaje
Trabajos en clase	20%
Exposiciones	20%
Participación en clase	10%
Trabajo final	50%
Total	100%

3.1.7 Desarrolla el saber hacer

En este apartado se hará una descripción de cada una de las actividades a realizar por el facilitador para así poder llevar a cabo el curso. Para ello es necesario señalar que la primera sesión el capacitador dará la bienvenida al curso, así como una presentación de los criterios para acreditar, los contenidos a abordar a lo largo de ocho sesiones. Una vez presentado el curso, se dará inicio al primer contenido.

Los facilitadores deberán de hacer presentaciones de PowerPoint donde se presenten algunas de los contenidos teóricos; posteriormente, se hará un análisis individual de los participantes. Para poder lograrlo, el capacitador irá guiando el trabajo a partir de preguntas de reflexión en torno a lo ya revisado.

	Sesión	Contenido específico	Actividades de enseñanza			Evaluación del Producto
			Apertura	Desarrollo	Cierre	
Secuencia I Teoría y estrategias	1	Definición de transversalidad: Qué significa enseñar y aprender de manera integrada la literatura. La transversalidad como enfoque didáctico.	<p>Actividad: <i>“¿Para qué enseñamos literatura?”</i></p> <p>1. Cada docente completa esta frase en una tarjeta o pizarra digital:</p> <p><i>“Enseñar literatura sirve para que los estudiantes...”</i></p> <p>2. Se agrupan las respuestas por tipos: emocionales, sociales, lingüísticos, éticos, estéticos, etc.</p>	<p>Actividad: <i>¿Qué es la transversalidad? ¿Cómo se puede aplicar la transversalidad como enfoque didáctico?</i></p> <p>1. Se presenta (en texto o en exposición breve) la definición de transversalidad como enfoque didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Integración de saberes y competencias. Conexión entre vida real y problemas sociales. Superación de la enseñanza fragmentada. 	<p>Objetivo: Consolidar la comprensión del enfoque transversal y el rol del docente en su aplicación.</p> <p>Actividad: <i>“Antes y ahora”</i></p> <p>1. Cada docente responde individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo concebía la enseñanza de la literatura antes del curso? ¿Cómo la concibe ahora, desde la transversalidad? <p>2. Comparten volunt</p>	<p>Actividad: <i>Diseño de una microsecuencia transversal</i></p> <p>1. En equipos, los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Eligen una obra o fragmento literario. Identifican un tema transversalmente relevante (equidad, identidad, ciencia y sociedad, ambiente, etc.) <p>Proponen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Objetivos. Actividades que integren otra(s)

		<p>3. Preguntas para discutir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántas áreas del desarrollo humano están implicadas? • ¿Esto se limita solo a la lengua? • ¿Qué significa entonces enseñar literatura de manera integrada? 	<p>Se exploran ejemplos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literatura e historia: analizar el contexto de una novela. • Literatura y ética: debatir dilemas morales presentes en un cuento. 	<p>ariamente.</p> <p>Luego, en un mural (físico o digital), se escribe la frase:</p> <p>“Enseñar literatura de forma transversal significa...”, y cada docente completa desde su reflexión.</p>	<p>disciplina(s).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producto final. • Competencias transversales (crítica, colaboración, empatía, creatividad, etc.) <p>2. Cada equipo presenta su propuesta en una exposición breve.</p>
2	Objetivos de la transversalidad educativa: Cómo facilita el aprendizaje significativo, fomenta el pensamiento crítico y promueve el desarrollo de	Introducción y Activación de Conocimientos Previos: Introducir los objetivos de la transversalidad como enfoque didáctico y en	Profundización de Conceptos y Aplicación: Explorar en detalle cómo la transversalidad facilita el aprendizaje significativo, fomenta el pensamiento crítico y	Consolidación de los conocimientos: Reflexionar sobre el impacto de la transversalidad en el aprendizaje y su relevancia para el	Mapa Conceptual: Evaluar el mapa conceptual final, verificando si los estudiantes han logrado conectar correctamente los conceptos

	habilidades para la vida.	tu definición general en la educación y activar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y las habilidades para la vida.	promueve el desarrollo de habilidades para la vida. Los participantes realizarán un mapa mental en donde conecten los conceptos y su aplicación.	desarrollo personal. Los participantes diseñan una propuesta didáctica aplicando la transversalidad como enfoque didáctico para la materia de literatura.	de la transversalidad con los objetivos de aprendizaje (aprendizaje significativo, pensamiento crítico y habilidades para la vida).
3	Importancia de la transversalidad en la educación moderna: Responder a las necesidades sociales a través de la enseñanza de la literatura.	Actividad: “La literatura también es un espejo social” 1. Se presentan fragmentos breves de obras literarias que abordan problemáticas sociales actuales, como: • Violencia (ej. <i>Cajas de cartón</i> , de Francisco	Actividad: Exploración guiada: Educación, transversalidad y realidad social 1. Breve exposición en equipo sobre: • Qué es la transversalidad y por qué es clave en la educación moderna. • Cómo la literatura permite abordar temas sociales complejos con sensibilidad.	Actividad: “Literatura que transforma” 1. Cada docente responde individualmente y elabora una reflexión sobre: • Una problemática social que le interesa abordar desde la literatura. • Una obra que podría usar. • Un valor o compe	Actividad 2: Taller de diseño: Literatura con sentido social 1. En equipos, los docentes: • Eligen un tema social relevante para su contexto (violencia de género, salud mental, identidad, medio ambiente, migración, etc.). • Seleccionan

		<p>Jiménez)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discriminación (<i>El niño con el pijama de rayas</i>, de John Boyne) • Cambio climático (<i>Crónicas marcianas</i>, de Ray Bradbury) • Migración (<i>Los niños perdidos</i>, de Valeria Luiselli) <p>2. En grupos pequeños, responden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué problema social se refleja en 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplos de estrategias pedagógicas transversales desde la literatura (proyectos, debates, dramatizaciones, escrituras creativas con propósito social, etc.). <p>2. Se complementa con un breve diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué desafíos sociales afectan a tus estudiantes? • ¿Qué obras podrían abrir la conversación en clase? 	<p>tencia que espera desarrollar en sus estudiantes.</p> <p>2. Comparten en voz alta o en un mural colaborativo bajo el lema:</p> <p>“Educar leyendo el mundo”</p>	<p>o proponen una obra literaria (cuento, novela corta, poema, testimonio).</p> <p>Diseñan una actividad o secuencia transversal en la que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La literatura sea el punto de partida. • Se integren al menos dos áreas del conocimiento (por ejemplo, literatura y ética; literatura y ciencias sociales). • Haya un produ
--	--	--	--	---	---

		<p>el texto ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué mensaje o reflexión puede generar en los estudiantes ? • ¿Qué otras áreas del conocimiento podrían vincularse? <p>3. Se reflexiona en plenaria:</p> <p><i>¿Qué hace que la literatura sea un medio poderoso para trabajar temas sociales desde una mirada transversal?</i></p>			<p>cto final (afiche, ensayo, podcast, dramatización, campaña escolar, etc.).</p> <p>2. Preparar una presentación breve para compartir la propuesta.</p>
4	Principios de la transversalidad educativa: Interdisciplinariedad: Cómo las distintas disciplinas se pueden	<p>Activar conocimientos previos e introducir el concepto de interdisciplinariedad.</p> <p>Actividad: “Mapa</p>	<p>Análisis de casos</p> <p>1. Se presentan breves descripciones de</p>	<p>Consolidar el aprendizaje y reflexionar sobre su aplicación práctica.</p> <p>Actividad: “Semáforo de ideas”</p>	<p>Diseñando lo interdisciplinario</p> <p>1. En parejas o tríos, diseñan una</p>

	interrelacionar y no deben verse como compartimentos estancos.	mental colaborativo ”	<p>proyectos escolares con enfoques interdisciplinarios reales o ficticios.</p> <p>2. En equipos, los participantes analizan cada caso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué disciplinas se integran? • ¿Cuál es el objetivo del proyecto? • ¿Por qué es un enfoque interdisciplinario? <p>3. Socializan las conclusiones.</p>	<p>Cada estudiante responde en una hoja de colores:</p> <p>Verde: Lo que entendí bien. Amarillo: Lo que me generó dudas. Rojo: Lo que debo seguir investigando o mejorando.</p> <p>Se realiza una puesta en común para aclarar dudas y reforzar conceptos.</p>	<p>propuesta de actividad o proyecto interdisciplinario para un nivel educativo.</p> <p>2. Deben incluir:</p> <p>Disciplinas involucradas. Objetivo general. Actividades principales. Producto final.</p>
5	Principios de la transversalidad educativa: Contextualización: Cómo los contenidos se deben adaptar	Actividad: “Mi entorno, mi aula” 1. Cada estudiante escribe una	Objetivo: Comprender el principio de contextualización y aplicarlo en la planeación educativa.	Actividad: “Educar desde donde estamos” 1. En un círculo o por escrito	“Diseño con contexto” 1. En equipos, los participantes eligen un

	<p>a la realidad de los estudiantes y su entorno social, cultural y económico.</p>	<p>breve descripción del entorno en el que se sitúa su escuela o centro educativo (comunidad, cultura, problemáticas sociales, características del alumnado)</p> <p>2. Comparten en parejas y destacan un aspecto que creen que debería ser abordado desde la escuela.</p>	<p>Actividad 1: “Conociendo el principio”</p> <p>1. Breve exposición (oral o lectura guiada) sobre el principio de contextualización en la transversalidad educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué es • Por qué es necesario • Cómo se aplica en la práctica <p>2. Se hace una lluvia de ideas: ¿qué contenidos escolares podrían adaptarse mejor a diferentes contextos?</p>	<p>, los participantes completan la frase:</p> <p>“Cuando contextualizamos la enseñanza, logramos que...”</p> <p>2. Se recogen las frases en un cartel o mural digital como producto colectivo.</p>	<p>contenido temático (ej. medio ambiente, salud, equidad, migración).</p> <p>2. Diseñan una actividad didáctica que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una problemática real del entorno • Objetivo de aprendizaje • Actividad vinculada al contexto local • Producto final
--	--	--	--	---	---

			<p>3. En plena ría, se pregunta:</p> <p>¿Por qué es importante que la educación parta del contexto?</p> <p>¿Qué pasa si ignoramos el contexto en el proceso educativo?</p>			
Secuencia II	6	El papel del docente de literatura en la transversalidad	<p>Actividad: <i>“¿Qué enseño cuando enseño literatura?”</i></p> <p>1. En una hoja o pizarra digital, cada docente completa la frase:</p> <p>“Cuando enseño literatura, también enseño...”</p> <p>2. Comparten sus respuestas en grupo</p>	<p>Actividad: <i>Análisis de casos prácticos</i></p> <p>1. En equipos de tres se presentan 3 breves situaciones reales a partir de la práctica de los docentes en las que el docente de literatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompaña un proyecto de poesía • Aplica la transver 	<p>Actividad: <i>“El mapa del docente transversal”</i></p> <p>1. Cada participante escribe en una tarjeta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una habilidad que el docente de literatura promueve más allá del análisis textual. • Un compromiso que 	<p>Actividad 2: <i>Diseño de propuesta: “Literatura que conecta”</i></p> <p>1. Cada equipo elige un tema transversal (ej. equidad, migración, tecnología, medio ambiente, identidad cultural).</p> <p>2. Diseña una propuesta didáctica en la que:</p>

		<p>s pequeños y el facilitador las organiza en categorías visibles (valores, pensamiento crítico, historia, identidad, emociones, etc.).</p> <p>3. Reflexión plenaria: ¿Qué revela esto sobre el rol transversal del docente de literatura?</p>		<p>salidad en su práctica didáctica como un enfoque didáctico.</p> <p>2. En equipos, analiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué rol desempeñó el docente de literatura? • ¿Cómo facilitó la transversalidad? • ¿Qué habilidades ayudó a desarrollar en los estudiantes? <p>3. Elaboran un manual en donde indiquen cómo se aplica la transversalidad como enfoque</p>	<p>asume como formador transversal.</p> <p>2. Con todas las tarjetas se construye un mapa colaborativo del rol del docente de literatura, físico o virtual (en Padlet, Jamboard, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se utilice una obra o fragmento literario. • Se integren contenidos o habilidades de al menos una disciplina adicional. • El docente de literatura actúe como facilitador transversal. <p>3. Incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justificación. • Competencias a desarrollar. • Actividades clave. • Producto final.
--	--	--	--	--	--	---

			<p>didáctico. Se discuten en plenaria las respuestas, destacando el papel del docente como mediador o interdisciplinario, crítico y ético.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Rol del docente de literatura en el proceso.
7	<p>Evaluación en un enfoque de transversalidad como enfoque didáctico</p>	<p>Actividad: <i>“¿Esto se puede calificar con examen?”</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se presentan 3 situaciones de aprendizaje transversal. Ejemplos: 2. <ul style="list-style-type: none"> • Un proyecto sobre migración con integración de historia 	<p>Actividad: <i>Exploración guiada: Evaluar lo transversal</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Breve exposición sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Principios de la evaluación en el enfoque transversal: formativa, continua, integral, centrada en procesos. • Instrumentos 	<p>Actividad: Guía para la evaluación a partir de un enfoque didáctico transversal.</p> <p>Evaluación en un enfoque de transversalidad como enfoque didáctico</p>	<p>Actividad: <i>“¿Esto se puede calificar con examen?”</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Se presentan 3 situaciones de aprendizaje transversal. Ejemplos: 5. <ul style="list-style-type: none"> • Un proyecto sobre migración con integración de historia,

		<p>ia, lengua y ética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una campaña escolar de cuidado ambiental desde ciencias y arte. • Una dramatización basada en relatos indígenas para valorar diversidad cultural. <p>3. En parejas, los docentes responden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué competencias están en juego? • ¿Un exam 	<p>adecuados: rúbricas, portafolios, diarios reflexivos, coevaluación y autoevaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de competencias más allá de contenidos disciplinares (trabajo colaborativo, pensamiento crítico, creatividad, ética, etc.). <p>2. Los docentes completan un cuadro comparativo entre evaluación tradicional vs. evaluación transversal.</p>		<p>lengua y ética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una campaña escolar de cuidado ambiental desde ciencias y arte. • Una dramatización basada en relatos indígenas para valorar diversidad cultural. <p>6. En parejas, los docentes responden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué competencias están en juego? • ¿Un examen escrito tradicional puede
--	--	---	---	--	---

		<p>en escrito tradicional puede evaluar estos aprendizajes?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué formas de evaluación serían más adecuadas? 			<p>evaluar estos aprendizajes?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué formas de evaluación serían más adecuadas? <p>Se reflexiona en plenaria: <i>¿Qué exige la transversalidad a la hora de evaluar?</i></p>	
Secuencia III	8	<p>Comprender y aplicar las progresiones de pensamiento literario como eje formativo en el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana, mediante estrategias didácticas pensadas desde la transversalidad como enfoque didáctico que</p>	<p>Actividad. Reflexión en torno a la pregunta: ¿Qué son las progresiones de pensamiento literario?</p> <p>Objetivo: Definir y ubicar las progresiones dentro del marco de la NEM.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición: 	<p>Actividad: “¿Qué significa leer con profundidad?”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selección en equipo y proyectar dos fragmentos breves de un cuento o poema (uno de lectura literal y otro 	<p>Actividad: “Literatura que deja huella”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pregunta detonadora para reflexión escrita: <p>¿Qué tipo de lector quiero formar a través de mi enseñanza literaria?</p>	<p>Actividad 1: ¿Qué son las progresiones del pensamiento literario?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Breve exposición (puede apoyarse en diapositivas o una infografía) sobre: Progresiones como rutas

	<p>favorezcan la interpretación crítica, creativa y contextual de textos literarios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Su vinculación con: Enfoque formativo. Desarrollo de la comprensión, análisis, interpretación, creación y reflexión sobre la literatura. <p>Aplicar su:</p> <ul style="list-style-type: none"> Enfoque: procesual, progresivo, situado y crítico. Relación con los campos formativos: particularmente con Lenguajes, Ética, Estética y Cultura humanista. 	<p>con ambigüedad o símbolos).</p> <p>2. En equipos los docentes responden:</p> <p>¿Qué tipo de pensamiento se requiere para comprender cada fragmento? ¿Qué habilidades más allá de la lengua se ponen en juego?</p> <p>3. En plenaria:</p> <p>¿Qué es pensar literariamente? ¿Cómo se conecta esto con la ética, la ciudadanía o la sensibilidad artística?</p> <p>Elaboran tabla en donde relacionan el tipo de pensamiento a partir de lo literario y un ejemplo.</p>	<p>2. Luego se responden de colectivamente en un mural colaborativo digital o físico: “Desde la transversalidad, la literatura puede ...”</p> <p>3. Cierre con plenaria de ideas clave:</p> <p>¿Qué cambia si enseño literatura desde la transversalidad como enfoque didáctico? ¿Cómo puedo evaluar el pensamiento literario desde esta perspectiva?</p>	<p>formativas en la NEM.</p> <p>Niveles: exploración – comprensión – interpretación crítica – creación/reflexión.</p> <p>Relación con el campo formativo “Lenguajes” y con el enfoque humanista.</p> <p>2. Dinámica:</p> <p>Los docentes ordenan una serie de actividades según el nivel de progresión al que pertenecen.</p>
--	--	--	---	--	--

		Relacionar las progresiones de pensamiento literario con la transversalidad aplicada como un enfoque didáctico. Realizar un mapa mental.			
9	Niveles de progresión del pensamiento literario en la NEM entendido desde un enfoque didáctico en la transversalidad.	<p>Identificar las etapas clave de los niveles de desarrollo del pensamiento literario y su manifestación en el aula para la aplicación de la transversalidad como enfoque didáctico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etapas clave: • Exploración y reconocimiento • Comprensión e interpretación básica • Interpretación crítica y conte 	<p>Actividad: <i>Diseño de una microsecuencia didáctica transversal con niveles de progresión</i></p> <p>1. En equipos, los docentes:</p> <p>Seleccionan un texto literario (cuento, poema, testimonio). Eligen un tema transversal (género, derechos humanos, medio ambiente, identidad cultural, etc.). Diseñan una secuencia de actividades que aborde al menos tres niveles de pensamiento literario. Integran otra área del conocimiento (cívica, ciencias,</p>	<p>Actividad: <i>“¿Cómo formar lectores integrales?”</i></p> <p>1. Pregunta guía escrita y luego compartida: ¿Qué cambia en mi forma de planear si considero los niveles de pensamiento literario y la transversalidad?</p> <p>2. Mural colaborativo con la frase: “Enseñar literatura desde la transversalidad</p>	<p><i>Explorar los niveles de progresión del pensamiento literario</i></p> <p>1. Exposición breve: Presentar los cuatro niveles de progresión propuestos por la NEM y como se abordan desde la transversalidad como enfoque didáctico.</p>

		<p>xtualizada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación literaria y metareflexión <p>Elaborar un resumen de manera individual.</p>	<p>historia, arte, etc.).</p> <p>Proponen un producto final (ensayo, podcast, cartel, obra dramática, etc.).</p> <p>2. Socialización de propuestas con retroalimentación entre pares.</p>	<p>significa...”</p> <p>En el cierre se debe de resumir cómo esta práctica fortalece el perfil de egreso de la NEM: lectores críticos, sensibles, creativos y comprometidos con base en la aplicación de la transversalidad como enfoque didáctico.</p>
--	--	---	--	--

Sesión	Sesión	Contenido específico	Actividades de aprendizaje			Producto de aprendizaje
			Apertura	Desarrollo	Cierre	
Secuencia I	1	Definición de transversalidad: Qué significa enseñar y aprender de manera integrada la literatura. La transversalidad como enfoque didáctico.	Realiza la actividad propuesta de manera individual atendiendo las indicaciones	Reflexionar en torno al concepto de transversalidad como enfoque didáctico.	Responden a las preguntas y realizan un mural.	De conocimiento : Mural
	2	Objetivos de la transversalidad educativa: Cómo facilita el aprendizaje significativo, fomenta el pensamiento crítico y promueve el desarrollo de habilidades para la vida.	Reforzar los conceptos a partir de definiciones precisas.	Elaboran un mapa conceptual.	Diseñan una propuesta didáctica	De desempeño: Propuesta didáctica
	3	Importancia de la transversalidad en la educación moderna: Responder a las necesidades sociales a través de la enseñanza de la literatura.	Reflexionan a partir de las preguntas propuestas por el facilitador.	Elaboran una exposición en equipo respondiendo a las cuestiones indicadas.	Elaboran un mural de manera grupal a partir de las reflexiones individuales en torno al tema.	De resultado: Exposición
Secuencia II	4	Principios de la transversalidad educativa: Interdisciplinaria : Cómo las distintas disciplinas se pueden	Elaboran un mapa mental en equipo.	Analizan casos, a partir de su experiencia docente.	Reflexión de manera individual a partir de la temática de la sesión.	De conocimiento : Análisis de casos

		interrelacionar y no deben verse como compartimentos estancos.				
	5	Principios de la transversalidad educativa: Contextualización: Cómo los contenidos se deben adaptar a la realidad de los estudiantes y su entorno social, cultural y económico.	Redactan un texto en el que analizan el entorno en el que se sitúa su escuela o centro educativo	Elaboran de manera grupal una exposición.	Elaboran un cartel por equipos.	De desempeño: Cartel.
	6	El papel del docente de literatura en la transversalidad	Reflexionan de manera individual sobre la pregunta: “¿Qué enseñó cuando enseñó literatura?”	Elaboración de un manual por equipo en el que indiquen cómo aplicar la transversalidad como enfoque didáctico.	Elaboración de un organizador gráfico sobre la importancia del docente de literatura y su	De resultado: Manual.
Secuencia III	7	Evaluación en un enfoque de transversalidad como enfoque didáctico	Reflexión grupal sobre la pregunta: ¿Qué exige la transversalidad a la hora de evaluar?	Exponen en equipo el tema de la sesión y elaboran un cuadro comparativo.	Elaboración de una guía para la evaluación a partir de un enfoque didáctico transversal.	De conocimiento: Exposición y cuadro comparativo.
	8	Comprender y aplicar las progresiones de pensamiento literario como eje formativo en el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana, mediante estrategias didácticas pensadas desde la transversalidad como enfoque didáctico que	Reflexión sobre ¿Qué son las progresiones de pensamiento literario? Relacionar las progresiones de pensamiento literario con la transversalidad	Elaboración de una tabla a doble entrada a partir del tema de la sesión.	Reflexión escrita de manera individual. Se comparten al final.	De desempeño: Tabla de doble entrada.

	favorezcan la interpretación crítica, creativa y contextual de textos literarios.	ad aplicada como un enfoque didáctico y Realizar un mapa mental.			
9	Niveles de progresión del pensamiento literario en la NEM entendido desde un enfoque didáctico en la transversalidad.	Elaboración de un resumen de manera individual.	Diseño de una microsecuencia didáctica a partir de un enfoque didáctico transversal.	Exposición de un mural colaborativo.	De resultado: Microsecuencia didáctica.

Como consecuencia de los actuales cambios educativos y los retos a los que como sociedad se nos enfrenta, es pertinente que los estudiantes de Educación Media Superior desarrollen las habilidades que les permitan enfrentar las problemáticas académicas o profesionales que se le presenten; una de las vías para poder dotarlos de estas herramientas es que su proceso de aprendizaje tenga los cambios necesarios.

Para ello, los docentes deben de continuar, por lo que el curso aquí presentado tiene el objetivo de proporcionar estrategias, fundamentos y metodologías que se basen en la transversalidad como modelo didáctico, a los profesores de literatura de nivel bachillerato. Este curso tendrá una duración de 40 horas las cuales serán divididas en ocho sesiones de cinco horas de duración; las sesiones serán de manera presencial y el trabajo busca el trabajo colaborativo, la reflexión y la participación de cada uno de los integrantes.

3.1.8 Balance general (normas complementarias del curso).

El desarrollo armónico y significativo del curso “Metodología de la transversalidad como modelo didáctico aplicable en los enfoques didácticos de la literatura y estrategias didácticas para el desarrollo de las progresiones de pensamiento literario” requiere de un compromiso ético compartido entre el cuerpo facilitador y los participantes. Para ello, se establecen una serie de normas complementarias que orientan las prácticas académicas, interpersonales y formativas en un marco de respeto, corresponsabilidad y profesionalismo.

En primer lugar, tanto el facilitador como las y los participantes deberán asumir una conducta respetuosa, incluyente y colaborativa, reconociendo la diversidad de perspectivas, trayectorias y experiencias presentes en el aula. Se espera que el diálogo se fundamente en la

escucha activa, el pensamiento crítico y la argumentación fundamentada, evitando cualquier forma de discriminación, violencia simbólica o exclusión.

Desde el plano académico, se promueve el cumplimiento riguroso de los principios de honestidad intelectual y responsabilidad académica. Esto implica, por parte del facilitador, garantizar la claridad de los contenidos, la pertinencia de los materiales y la transparencia en los criterios de evaluación. Por parte de los participantes, se espera la entrega oportuna de las actividades, el respeto a los derechos de autor, la elaboración original de los trabajos y la apertura a la retroalimentación.

Asimismo, se establece el compromiso compartido de confidencialidad y cuidado del entorno educativo, especialmente en espacios donde se expresen experiencias personales, se discutan temas sensibles o se compartan propuestas pedagógicas en construcción. Lo trabajado en el aula deberá ser tratado con responsabilidad ética, evitando su reproducción indebida fuera del contexto del curso.

Otro principio fundamental es la corresponsabilidad en el proceso formativo. El facilitador deberá actuar como guía, acompañante y mediador del aprendizaje, fomentando la participación activa, el pensamiento reflexivo y el respeto al ritmo de aprendizaje del grupo. A su vez, las y los participantes deberán comprometerse con su formación, asistir puntualmente, participar activamente en las sesiones, cumplir con las actividades asignadas y contribuir a un clima de aprendizaje positivo.

Finalmente, se promoverá una actitud de mejora continua, tanto en el quehacer docente como en la trayectoria formativa de los estudiantes. Esto implica la disposición a la crítica constructiva, la evaluación formativa constante y la apertura al aprendizaje compartido, reconociendo que el aula es un espacio de construcción colectiva del conocimiento.

Estas normas no solo constituyen un marco regulador de la convivencia académica, sino también una expresión de los valores que fundamentan la propuesta pedagógica del curso: el respeto, la justicia, la responsabilidad y el compromiso ético con la educación transformadora.