



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

“COMPRESION DE LA LECTURA
ALGUNAS ESTRATEGIAS”

INFORME ACADEMICO
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN LETRAS HISPANICAS

PRESENTA:

JESUS MANUEL CASILLAS ALMANZA

ASESORA:
DRA: ANA MARIA MAQUEO U.



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS



CIUDAD UNIVERSITARIA, D. F. ENERO 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para mis hijos Leo y Manuel...

ÍNDICE

I. TRAYECTORIA PERSONAL.....	1
II. LA LECTURA	
II.1 SEMBLANZA SOBRE LOS RESULTADOS DEL EXAMEN DEL CENEVAL	3
II.2 APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN DE LA LECTURA.....	10
II.3 <i>LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA.....</i>	12
II.4 <i>LEER PARA APRENDER (APRENDIZAJE SIFNIFICATIVO).....</i>	13
III. <i>LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA.....</i>	19
IV. <i>PROPUESTA DE LECTURA</i>	32
V. CONCLUSIONES.....	37
VI. BIBLIOGRAFÍA.....	40

I.- TRAYECTORIA PERSONAL

A lo largo de quince años de experiencia académica en la enseñanza de la Literatura, he detectado que el problema de la comprensión de la lectura es el aspecto más importante dada la situación apática de los alumnos hacia la materia, y del aprendizaje en general.

Así en todo este tiempo constantemente he intentado acercar a generaciones de alumnos para que se recreen con el mundo de la Literatura y pocas veces lo he conseguido; con el paso del tiempo cada generación se ha mostrado más desinteresada a pesar de la fascinación que los profesores de literatura pretendemos transmitir a los estudiantes con resultados en su mayoría estériles.

Ante esta situación el presente informe académico tiene como fin conocer el estado actual de la enseñanza de la comprensión lectora en el nivel medio superior, partiendo del supuesto de que este aspecto es fundamental no únicamente para el ámbito del Español y la Literatura sino para el aprendizaje del resto de las áreas del conocimiento.

La afirmación anterior se sostiene en mi experiencia docente en diversos niveles educativos. En ella he observado que son varias las del bajo rendimiento de los estudiantes desde el nivel secundario, el nivel medio superior e incluso en el superior. Por ello la intención de este trabajo es enfatizar la comprensión de la lectura.

En estos años que he impartido la materia de la Literatura sigo constatando que el problema del rendimiento académico tiene su origen en la deficiente habilidad lectora. Acordes con los planes y programas de estudio oficiales seguí con los siguientes mecanismos de enseñanza: en un principio preparaba el terreno para motivar a los alumnos a la lectura a través de contar historias que despertaran su interés: poco tiempo después empezábamos a leer –lectura inocente- con el único resultado de generar mayor apatía del alumno al no saber por qué ni para qué se leía cierta obra; aun cuando, en el mejor de los casos, lograban entender el texto no les significaba nada.

Esto es solamente uno de los errores comunes en los que incurrimos un buen número de profesores de esta área. Otras veces comenzábamos por estudiar la vida y obra del autor seleccionado, después se le ubicaba en el contexto histórico social de la Literatura, sin saber para qué, las consecuencias por lo tanto fueron similares a la anterior.

En otro momento se intentó analizar la Literatura como un proceso histórico a través del estudio de las características, las tendencias del momento literario, así como diversos aspectos relativos. Sin embargo, tampoco resultó adecuado para

integrar al lector como un agente activo donde se desprendiera su capacidad de comprensión.

Los ejemplos que se mencionan arriba tienen su eje acorde con los lineamientos y enfoques de los textos sugeridos para los alumnos, establecidos en el programa de estudios y que obligatoriamente debían seguirse. En este sentido se plantearon medios didácticos que se sostenían a partir de una serie de preguntas que reflejaban muy poco sobre la comprensión del texto.

II.- LA LECTURA

Todos los relatos están abiertos a quien los lee, por lo que el lector acaba siendo el verdadero autor en la medida en que le corresponde dar el final que se imagine. (Carlos Fuentes)

II.1 SEMBLANZA SOBRE LOS RESULTADOS DEL EXAMEN DEL CENEVAL

Durante la elaboración de este informe se encontraron algunos datos importantes que arrojan información sobre el tema de la comprensión de la lectura en los estudiantes mexicanos del nivel medio superior.

Estas consideraciones se refieren a los resultados obtenidos en el examen de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana, elaborados por El Centro de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) y publicados por la Comisión Metropolitana de instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPES).

EL CENEVAL es la instancia que organiza y norma la realización de estos exámenes, que se han generalizado para el ingreso a diferentes niveles e instituciones educativas, así como la elaboración de pruebas para evaluar las competencias adquiridas en educación media superior y superior, con el fin de proporcionar información a los directivos de instituciones educativas para que tomen las decisiones sobre la revisión de planes y programas de estudio, organización escolar así como formación y actualización de docentes de estos niveles educativos¹.

La aplicación del examen único surgió hace nueve años para garantizar que todos los jóvenes que solicitaron un lugar en la educación media superior, tuvieran acceso a alguna de las instituciones educativas. Se pretende bajo estos fines distribuir la demanda en las ofertas de educación cercanas a su domicilio y a las opciones de educación terminal.

Los datos presentados después de la aplicación del examen, en el año 2003, muestran resultados interesantes sobre la educación básica en la zona metropolitana, tales como: tipos de educación de acuerdo con la situación socioeconómica de los examinados, la ofertas del currículo que se presentan, y los hábitos de estudio que se reflejan, entre otros aspectos de ésta índole.

¹ Martha López. "Resultados del examen único para el ingreso a la educación media superior" en *Actualidades Educativas*, Año 0, Número 0, Noviembre de 2003, México, D.F., pág. 4 y 5.

Según el CENEVAL, el examen único contiene 28 preguntas relativas a habilidades y conocimientos que se desarrollan y obtienen en educación secundaria, divididas en 32 reactivos (25%), que evalúan las habilidades intelectuales básicas, como son la habilidad verbal y las habilidades matemáticas; 96 reactivos (75%) de conocimientos generales, con 12 reactivos de cada área: matemáticas, español, biología, historia, geografía, física, química, formación cívica y ética, además de otros campos del conocimiento que cubren el total del plan de estudios.²

En los resultados se observa que los jóvenes que egresan de la secundaria no cuentan con un léxico amplio. Sin embargo, la mayoría de los errores se centra en los reactivos que tienen relación con la lectura de comprensión y con la identificación de sinónimos y antónimos.

Carmen Tagüeña³ compiló datos en los cuales de evidencia que de los alumnos que presentaron el examen para ingresar el nivel medio superior, una cuarta parte manifestó haber leído dos libros en el último año, por lo que su calificación promedio fue de 5.9; a diferencia de los estudiantes que dijeron haber leído 7 libros o más y que obtuvieron un promedio de calificación desde 6.6 hasta 6.9.

Esto nos permite reflexionar sobre el nivel general en que se encuentra la comprensión de la lectura en los estudiantes de nivel medio superior en nuestro país. Los fundamentos de la comprensión lectora son sin duda elementos primordiales para los procesos de adquisición del conocimiento en cualquier área, adicionalmente coadyuvan en la solución de problemas presentados en el campo de la habilidad verbal.

Ante tales resultados sólo queda profundizar y dejar claro por qué es importante la comprensión lectora. Así se pretende mostrar la posición que enmarca este trabajo.

Cabe iniciar con la pregunta obligada ¿qué es la lectura? Y al intentar contestar, encontramos una buena cantidad de respuestas. Para La Real Academia Española, la lectura es: "Leer. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo el significado de los caracteres empleados. // Entender o interpretar un texto de determinado modo."⁴ Para la Gran Enciclopedia Larousse: "Leer V. tr (lat. legere) Interpretar mentalmente o en voz alta la palabra escrita".⁵

² *Ídem.*

³ Carmen Tagüeña. "Características familiares, escolares, de estudio y lectura en relación con el puntaje obtenido en un examen" en *Actividades educativas*. Noviembre del 2003.s/n.

⁴ Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. pág.345.

⁵ *Gran enciclopedia Larousse*. Tomo II, pág. 484.

Sin embargo, creemos que la definición de Araceli Garduño resulta más completa:

El ejercicio intelectual donde el desciframiento de signos requiere de la participación activa del individuo que la realiza, entendiéndose por ello la obtención de significados a través de la interacción entre el texto y las experiencias y los conocimientos del lector.⁶

Como complemento a esta definición se encuentra la de Isabel Solé que al explicar este proceso, dice que es complejo pues intervienen diversos factores:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura.⁷

Señala también que leer implica comprender el texto escrito; propone una perspectiva activa donde intervienen el texto, su forma y contenido (perspectiva) mientras que el lector activa sus expectativas y sus conocimientos previos. Entonces, para leer se necesita manejar las habilidades de descodificación al mismo tiempo que aportamos al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas, así como nuestras predicciones e inferencias continuas, apoyándonos en la información que dé el texto y en nuestro bagaje propio.

De manera esquemática la propuesta de Solé es la siguiente:

Elementos para la lectura:	Implicaciones:
1.- Habilidades de descodificación.	1.- Proceso de predicciones e inferencias.
2.- Objetivo.	2.- Información que aporta el texto;
3.- Ideas.	3.- Bagaje del lector.
4.- Experiencias previas.	

De esta forma explica por qué considera el proceso de lectura desde una perspectiva interactiva; y propone dos modelos, el *jerárquico ascendente* y el *descendente*.

1.- Modelo jerárquico ascendente (*botton up*)

En este modelo el lector utiliza un proceso que empieza por las letras, las palabras, las frases. Es un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto. Las propuestas de enseñanza se fundamentan en las habilidades de descodificación. De esta manera el lector comprende para qué lo descifra; el modelo se centra únicamente en el texto y no presupone hacer inferencias, predicciones o aportaciones de conocimientos previos.

⁶ Araceli Garduño. *La lectura y los adolescentes*. pág. 9.

⁷ Isabel Solé. *Estrategias de lectura*. pág. 17.

2.- **Modelo descendente (top down)**

Este modelo se opone al anterior. En él se hace uso de los conocimientos previos y de los recursos cognitivos para establecer anticipaciones (predicciones) sobre el contenido del texto, mismas que se verifican o descartan a lo largo de la lectura. Esto da como resultado que entre más interactúe el lector con el texto, menos se fijará en sus aspectos formales (palabras, letras, frases, etc.) para interpretarlo.

Desde esta perspectiva interactiva, sobresale el uso de las experiencias previas del lector para la comprensión del texto.

La perspectiva en que sitúa el libro asume que para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión (...). Se asume además que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión -- de que la comprensión tiene lugar --.⁸

En este sentido, Frank Smith señala que para que un niño aprenda a leer es necesaria la utilización de materiales y actividades que le signifiquen algo a partir de lo que ya conoce. Por lo tanto, un aspecto importante de la enseñanza de la lectura es precisamente la elección de dichos materiales significativos.⁹

Smith define la lectura como una tarea para extraer información de un texto, mientras que para Solé: "leer es comprender, y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender."¹⁰

A partir de estas interpretaciones de lo que significa la lectura, nos queda claro que en ella debe haber dos partes imprescindibles: el lector y el texto. En el proceso lector, se da una interacción entre esas partes. Solé analiza esta interacción y sustenta que es un proceso que recae en el lector.

Por ello es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige qué va a leer, y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos (...) que permitan abordar la tarea con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga lo largo de la lectura.¹¹

Desde su punto de vista es en estas condiciones cuando se produce la mayor probabilidad de que el lector comprenda el texto.

⁸ Isabel Solé, *op. cit.* pág. 37.

⁹ Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura.* pág.14.

¹⁰ Solé, *Ídem.*

¹¹ *Ídem.*

Bajo esta perspectiva Smith sostiene que la lectura es una *marea de significados* que depende de la situación y la intención del lector; mientras que, en cuanto a la comprensión lectora, este autor comenta que se establece cuando el lector responde a las preguntas que se plantea.

Al profundizar en esta idea Smith relaciona la comprensión lectora con habilidades tales como “información visual e información no visual, conexión ojo-cerebro, aspectos de la memoria, aprendizaje de la lectura y comprensión lectora”,¹² aspectos que se explican a continuación.

Información visual e información no visual. La primera ocurre cuando el cerebro recibe lo que está impreso en una hoja, en la televisión, en revistas, entre otros, a través de los ojos; sin embargo, esta información desaparece cuando las luces se apagan o se cierran los ojos.

Con la información visual se puede comprender un texto, más no cualquier tipo de lectura. Para que esto ocurra el lector necesita información que lo oriente hacia lo que está leyendo, es decir, requiere información no visual, que el lector ya posee: ideas, experiencias, conocimientos, etc. Estas informaciones, visual y no visual, se relacionan: “entre más información no visual tenga el lector, menos información visual necesita. Mientras menos información no visual esté disponible detrás de los ojos, más información visual se requiere.”¹³

Antes de enfrentarse al texto los lectores deben contar con suficiente información no visual para que la lectura les resulte clara y comprensible. Aquí cabe apuntar una estrategia que los estudiosos de la materia (Smith, Solé, Cooper) proponen para incrementar los conocimientos previos. Consiste en realizar una conversación, una discusión anterior a la lectura, con el fin de que los alumnos conozcan y reconozcan algunas ideas previas a su acercamiento a la lectura, y su información no visual sea más completa; ya que estos conocimientos previos son adquiridos a través de la experiencia y la enseñanza que las personas reciben desde sus primeros años de vida.

Conexión ojo-cerebro. Esta es otra situación que contribuye a la comprensión lectora, sin embargo la investigación ha demostrado que la información que proviene de los ojos no es la única que determina la decisión del cerebro, ya que en éste incluyen grandemente los conocimientos que el lector ya tiene. El cerebro es el que determina lo que vemos y cómo lo vemos, ya que contiene su propia información.

En el proceso lector se dan tres etapas:

1.- Percepción. Se refiere al tiempo que transcurre entre la llegada de la información contenida en una fijación y la entrada al cerebro.

¹² Crf. Smith, *op. cit.* pág. 16.

¹³ *Ibidem*, pág. 17.

2.- Almacenamiento sensorial. Es la forma en que se guarda la información mientras el cerebro la procesa.

3.- Procesamiento. Se refiere al tiempo en que el cerebro asimila los datos.

Si el cerebro recibe demasiada información visual y pretende almacenarla y procesarla se produce el fenómeno de *visión encapsulada* que, según Smith, es lo que dificulta la comprensión del texto, ya que la falta de información no visual trae como resultado que el procesamiento sea lento, por lo que la velocidad de la lectura disminuye. Esta *visión encapsulada* es común en lectores principiantes y en alumnos que se acercan a texto de difícil comprensión para ellos.

El cerebro requiere de un tiempo para tomar decisiones, además del total de posibilidades; “entre más alternativas tenga el cerebro que tomar en cuenta o descartar, mayor será el tiempo que necesite para elaborar los pensamientos, por así decirlo, y para tomar decisiones.”¹⁴

Así lo que se plantea el lector (predicciones, experiencias) y sus posibilidades se notan disminuidas, dicho de otro modo, entre menos alternativas aparezcan para el lector, menor será el requerimiento del cerebro para procesar la información con lo que la lectura es más rápida y ágil.

Por otro lado hay movimientos oculares que influyen en la comprensión de la lectura: *saltos oculares*, el movimiento de los ojos a cualquier punto. *Fijaciones*, se dan cuando el ojo se detiene en un punto específico, en el que el lector ve letras, palabras, líneas o quizá algunas significaciones. *Regresiones*, se producen en el momento en que se va en sentido opuesto al sentido del texto; este fenómeno es común entre lectores principiantes y avanzados ya que estas *regresiones* están determinadas por la dificultad del texto y la habilidad del lector.

Al respecto Smith concluye que la velocidad de la lectura está determinada por los conocimientos previos y por su destreza para decodificar. Por otra parte, el texto debe tener sentido para el lector (adecuado a su edad, intereses, conocimientos, etc.), ya que si no lo tiene crecen las alternativas y por ende se exige mayor información visual, lo que puede provocar una visión encapsulada.

Aspectos de la memoria. Forman parte de los elementos que se relacionan con la comprensión lectora y realizan funciones como *entrada*, que consiste en la asimilación de información en corto tiempo; *capacidad*, se refiere a la cantidad almacenada de información; *persistencia*, es el tiempo en que puede almacenarse, y *recuperación*, que consiste en la rapidez con que se extrae la información.

En cuanto al tiempo que transcurre entre la llegada de la información y el intento de recuperarla, se mencionan tres aspectos de la memoria:

¹⁴ *Ibidem*, pág. 43.

1.- *Memoria sensorial*. Se relaciona con la información que llega a un órgano que la recibe y que tiene funciones de *entrada, capacidad y persistencia*. La *entrada* es tan rápida que apenas dura los primeros instantes de una fijación; la *capacidad*, que tiene la cualidad de retener la información visual de aproximadamente 25 letras, y la *persistencia*, cuya duración es casi de un segundo. Este tipo de memoria no se debe sobresaturar demasiado con información visual, no obstante la poca importancia que tiene para la comprensión lectora, “lo que hace la diferencia en la lectura es la efectividad del cerebro para usar lo que ya conoce (la información no visual) para conferirle sentido a la información de entrada (la información visual) brevemente mantenida en la memoria sensorial.”¹⁵

2.- *Memoria a corto plazo*. Se llama así a la información que llega al cerebro en un instante previo a su identificación; este tipo de memoria también llamada *memoria operativa* es aquella en la que se guarda momentáneamente una información que es de utilidad. Sólo interesa para darle un sentido global a lo que nos proponemos con la lectura.

Su capacidad de almacenamiento es de seis o siete letras o palabras y su duración limitada, ya que a medida que se avanza en la lectura, el contenido de la memoria a corto plazo se va borrando para dar lugar a nueva información.

Smith compara esta memoria con un bloc de notas, en el que se toman apuntes sobre un cierto asunto y luego se eliminan cuando ya no se necesitan. Mientras se consulta ese “bloc” no se puede atender nada más, puesto que hay un límite en la capacidad de la memoria operativa.

Así, si lo que se pretende es desarrollar la habilidad lectora en los estudiantes, el texto que se seleccione debe significar algo para ellos, ya que la lectura que no tenga significado provocará visión encapsulada que impedirá la comprensión.

3.- *Memoria a largo plazo*. Es todo aquello que tenemos almacenado en el cerebro: conocimientos, experiencias, ideas, actitudes. Esta memoria (o visión del mundo) crece constantemente con el almacenamiento de nuevas informaciones. Esto sucede si estos conocimientos que se encuentran en el cerebro están organizados en esquemas y las nuevas informaciones se relacionan con ellos. En otras palabras, estos *conocimientos previos* organizados son los que permiten la comprensión y conservación de los nuevos datos.

La memoria a largo plazo es, en fin, la que otorga sentido al texto valiéndose de lo que tiene almacenado y de la memoria a corto plazo que contribuye a la comprensión, almacenando y conservando lo que es de utilidad.

¹⁵ Smith, *op. cit.* pág. 58.

II.2 Aprendizaje y comprensión de la lectura

Hasta el momento sabemos que para comprender mejor el lenguaje escrito el lector debe leer obras significativas para él, que le impidan saturarse de información visual y permitan que la información no visual contribuya a la comprensión y al aprendizaje con la ayuda de la memoria a corto plazo.

Según la teoría cognoscitiva de Frank Smith, la información no visual y la memoria a largo plazo son la fuente de los conocimientos previos que se tienen acerca del mundo y del lenguaje; esta fuente de conocimientos permite al lector relacionar y conectar la información que llega del exterior. Los conocimientos previos se adquieren a través de la experiencia y la enseñanza que las personas reciben desde sus primeros años de vida.

La mayor parte de nuestro conocimiento del mundo y la mayor parte del conocimiento del lenguaje, se encuentra dentro de nosotros antes de que ingresemos a la escuela. A los cinco o seis años de edad se organiza nuestro marco de referencia, y el resto es un asunto de rellenarlo con detalles.¹⁶

Esto explica por qué los niños tienen la capacidad de elaborar su propia idea del mundo en una sociedad de adultos; el niño comprende que un gato es diferente de un perro si, cuando los nombra, la respuesta del adulto es afirmativa; en este momento el niño reconoce a cada uno de los animales sin problema, ya que ha utilizado la palabra correcta. Así ocurre una retroalimentación entre ambos y se da el uso del vocablo en una situación que los dos comprendan, que es significativa.

Se comprueba la teoría cognoscitiva si el niño comprende las diferencias entre el gato y el perro e identifica los rasgos distintivos entre estas categorías; la comprensión de estas diferencias se encuentra implícita en nuestro cerebro.

El conocimiento implícito es aquel que no se puede expresar con palabras, que no implica conocimientos previos, sino que enfrenta al niño al sistema del mundo, indicándole: *ese es un perro o ese es un gato*. Lo cual demuestra que el lenguaje se aprende por medio de su uso y lo que sabemos es fundamentalmente implícito.

Con el aprendizaje de la lectura ocurre lo mismo, se da sentido a una lectura:

Los niños deben tener el conocimiento de que lo impreso es significativo ya que eso es lo que constituye la lectura: darle un sentido a lo impreso. Siempre que los niños vean algo sin sentido en lo impreso, mientras lo vean como algo arbitrario o absurdo, no encontrarán ninguna razón para atenderlo.¹⁷

¹⁶ Smith, *op. cit.* pág. 70.

¹⁷ Smith, *op. cit.* pág. 109.

Antes de que los estudiantes se enfrenten a obras de mayor complejidad se necesita que conozcan las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito. Los infantes están relacionados tanto con el habla como el mundo visual; el niño antes de ir a la escuela observa que la mayoría de los productos que le rodean tienen algo impreso, pero no relaciona las letras con los sonidos pues esto no tiene sentido para él.

Lo impreso que normalmente rodea a los niños es significativo ya que les proporciona una base efectiva para el aprendizaje: “Los niños son capaces de aprender a darle sentido a lo impreso cuando la situación física en la cual ocurre, o el texto en sí, proporciona las claves del significado.”¹⁸

Para que los niños aprendan a leer no es necesario que memoricen los nombres de las letras, ni largas listas de palabras que muchas veces carecen de sentido. El niño aprende a leer como aprendió a usar la lengua oral: tratando de comprender un texto por medio de su uso como en el ejemplo de los animales, es decir, a partir de situaciones que tienen sentido para ellos y donde pueden probar sus hipótesis.

Antes de que los niños adquieran cualquier aptitud para la lectura los adultos deberían leer para ellos; pero cuando su habilidad aumente sólo necesitarán ayuda en algunas ocasiones, dado que la mejor manera de que el niño aprenda a leer es leyendo.

En resumen, la mayor parte de lo que aprenden los niños acerca del lenguaje y del mundo, no se enseña formalmente sino que se adquiere de manera natural. El niño aprende a utilizar el lenguaje hablado y escrito por medio de un proceso de construcción del conocimiento y de retroalimentación que le permite comprobar sus hipótesis.

En el caso de la lectura, el niño debe darle sentido a lo impreso para comprender lo que está leyendo, ya que la base del aprendizaje es la comprensión, y para que el niño entienda el lenguaje escrito es necesario que comprenda el significado de las palabras y que ponga en marcha sus conocimientos previos. Lo demás radica en que se dé cuenta de que una manera de aprender se lleva a cabo a través de la lectura.

¹⁸ *Ídem.*

II.3 La comprensión de la lectura

Es la base para que el niño aprenda a aprender y es el objetivo básico de la lectura. Pero al hablar de comprensión lectora es necesario señalar la importancia de las predicciones en este proceso debido a que son fundamentales para construir el significado del texto. La predicción consiste en la eliminación previa de las alternativas improbables, de ahí que las predicciones contribuyan a que se comprenda un texto.

Frank Smith señala que el hombre cuando interactúa con el mundo exterior comprueba o rechaza sus predicciones. En la lectura, la persona que no puede hacer preguntas por medio de las predicciones en un texto, no puede dar respuestas, por lo tanto, no comprende lo que está leyendo. La comprensión es relativa, ya que tanto las preguntas como las respuestas dependen de cada individuo.

Las predicciones provienen de la visión del mundo del lector, de su información no visual. Mientras más información no visual tengamos, la comprensión será mayor, por el contrario, si el acercamiento al texto se limita a la información visual, y por consiguiente a la capacidad de darle un sentido sólo al lenguaje, sucederá que no se comprenda el texto que se está leyendo.

La información previa es la base para que los niños desarrollen habilidades de comprensión lectora y también para que su lectura sea más fluida y por tanto productiva. Frank Smith plantea que la base de la lectura fluida es la habilidad para encontrar en la información no visual la respuesta de lo que está impreso, ya que esto adquiere sentido cuando los lectores pueden relacionarlo con lo que ya conocen, por lo que la lectura es interesante cuando se puede vincular con lo que el lector ya sabe.

Solé dice que leer es comprender y que al comprender se da un proceso donde se construyen significados que nos permiten comprenderlo: “Es un proceso que implica activamente al lector en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata.”¹⁹

Así es fundamental que el autor encuentre sentido al esfuerzo cognitivo que realiza cuando lee, esto implica conocer qué va a leer (que le resulte significativo) y para qué (con qué fin, cuál es el objetivo).

Por otro lado se le pide que disponga de recursos –pueden ser conocimientos previos, confianza en sus posibilidades como lector, etc. —que le garanticen la comprensión. También se requiere que se sienta motivado y que su interés se

¹⁹ Solé, *op. cit.* pág. 37.

manifieste durante la lectura. Si estas situaciones se conjugan podemos suponer que el lector lo comprenderá.

II.4 Leer para aprender (aprendizaje significativo)

La psicología cognitiva, de Ausbel, propone el concepto de “aprendizaje significativo” donde aprender significa formarse una representación “un modelo propio de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje”.²⁰ Se requiere darle significado al contenido de que se trata, a través de un proceso que nos lleva a una construcción personal, subjetiva de lo que es real. Dicho proceso puede hacer posible la relación de lo que ya se sabe y de lo que se pretende aprender.

En este sentido, cuando nos enfrentamos a cierto texto con la intención de aprender algo nuevo, el proceso que hemos de seguir se conforma de algunos pasos tales como: repasar lo que ya sabemos sobre el tema y aquello que se relaciona con él (procedimientos, lectura, descodificación, comprensión, etc.), lo que nos llevará a actualizar antes y durante la lectura lo que vayamos leyendo, todo lo que nos sea útil; por supuesto, que se apegue al contenido del texto.

Sin embargo, puede suceder que nuestros conocimientos poco tengan que ver con el contenido y, dadas las circunstancias, si tomamos al texto con fines de aprender más sobre el tema, no será fácil lograrlo.

Puede darse el caso, también, de que la información que nos ofrezca el texto sobre el tema sea opuesto totalmente, o en parte, a los conocimientos previos que poseemos. En estos casos, tenemos que revisar dichos conocimientos con el fin de que se integre la nueva información, incluida o no la contradictoria.

Así, esta revisión puede dar como resultado que se amplíe el conocimiento previo con la llegada de los nuevos elementos; puede ser que el conocimiento previo se modifique totalmente o que se relacione con otros conceptos. De cualquier forma nuestro conocimiento se ha reorganizado, se ha vuelto más amplio y más complejo y al relacionarlo con más conceptos o ideas nuevas se puede afirmar que hemos aprendido.

Solé dice que puede darse el caso de que el texto que hayamos elegido sobre cierto tema no nos aporte nada nuevo, entonces lo que sucede es simple: no aprendemos. De igual forma, si el texto resulta demasiado complejo o no lo podemos relacionar con nuestros conocimientos previos, ya porque sean insuficientes o no los podamos activar con el tema, también podremos decir que no aprendemos.

²⁰ Ausbel, citado por Solé, pág. 38.

El caso en que aprendemos al mismo tiempo que leemos ocurre porque disponemos de conocimientos previos que nos permiten comprender e integrar la información nueva a la que nos enfrentamos (*significatividad psicológica*). Además esta información tiene ciertas características que nos la hace clara y coherente, que nos hace más posible la comprensión (*significatividad lógica*).

Por supuesto que para que se manifieste esta disponibilidad –para ubicar las relaciones– necesitamos encontrarle sentido, interés (un para qué) al texto sobre el tema que se quiere abordar.

Este proceso requiere un esfuerzo mental constructivo, pero bien lo vale. Dice Solé:

A la experiencia emocional gratificante asociada a aprender, y que es a la vez causa y efecto de la motivación intrínseca, se añade el hecho de que cuando aprendemos significativamente se produce la memorización comprensiva, por el proceso de integración de la nueva información en la red de esquemas de conocimiento (...) Dicha memorización –distinta a la memoria mecánica– hace que la posibilidad de utilizar el conocimiento —su funcionalidad— para la resolución de problemas prácticos (entre los que cabe resaltar el seguir aprendiendo), sea muy elevada.²¹

Más adelante añade que leer implica comprender y que una vez que se comprende, leer implica aprender significativamente. La comprensión requiere de un lector activo que sustrae la información que recibe y la relaciona con la que tiene, al tiempo que la modifica como resultado de su actividad. Así, se aprende a través de la lectura.

Es por ello que cuando leemos para aprender hacemos uso de ciertas estrategias que tienen como principal fin cumplir este objetivo. A continuación veremos las propuestas para la comprensión y aprendizaje de la lectura, que se pueden dar antes, durante y después de la lectura.

Antes es necesario definir lo que es una estrategia. Solé, la relaciona con lo que Coll (1987) llama procedimientos y dice: “un procedimiento— llamado a menudo también regla, técnica, método, destreza o habilidad— es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta”.²²

²¹ *Ibíd*, pág. 39.

²² *Ibíd*, pág. 83.

Luego explica que no es lo mismo hacer cosas *mecanizadas* que reflexionar sobre algo en que se debe usar nuestra capacidad de pensamiento estratégico que nos dé la oportunidad de avanzar según nuestro criterio para conseguir un fin. Así, las estrategias nos dan la oportunidad de seguir ciertas acciones que nos permiten llegar al fin que nos hemos propuesto.

Por otro lado, las estrategias son meras suposiciones y no podemos afirmar que realmente llegaremos a tener éxito; Solé las llama *sospechas inteligentes*. El éxito de éstas requiere del contexto en que estén enmarcadas. Dos hechos importantes suceden con las estrategias: por un lado se requiere autodirección, es decir, se necesita un objetivo, y autocontrol, esto es, ejercer la vigilancia y la regulación del funcionamiento que requieren los objetivos, y la posibilidad de que se modifique si así lo requiere.

Se considera que las estrategias de comprensión lectora son procedimientos elevados que requieren, imprescindiblemente, de objetivos que se cumplan, y acciones necesarias para que se cumplan, así como su evaluación y su posibilidad de cambio; esto implica que, por un lado sea necesario enseñar estrategias para la comprensión del texto ya que son habilidades que se enseñan y se aprenden; y por otro, que estas estrategias – procedimientos de carácter elevado, que están inmersas en lo cognitivo y lo metacognitivo—no se usen como un recetario, sino por el contrario que su enseñanza sea flexible. Es por medio de ellas que el alumno construye sus conocimientos y los transfiere a otras lecturas.

Dentro de la visión cognitivista y constructivista de la lectura se entiende que la comprensión lectora es el resultado de tres condiciones:

- 1) De la claridad y la coherencia de lo expresado en el texto, de que su contenido nos resulte conocido y de que su expresión tenga un nivel aceptable (lo que Ausbel llama *significatividad lógica*).
- 2) De los conocimientos previos que el lector posea para la comprensión del significado del texto, lo que Ausbel llama *significatividad psicológica*.
- 3) De las estrategias que el lector utilice para garantizar la comprensión y el aprendizaje de lo que lee, así como de los errores que se cometen comúnmente en la comprensión.

Estas estrategias son las que nos ayudan a interpretar el texto y hacernos saber lo que entendemos o no y a darle una solución al problema.

Cuando enseñamos estrategias para formar lectores capaces por si mismo de enfrentarse al texto, no hablamos únicamente de los textos escolares, sino de cualquier tipo de texto, sin importar su grado de dificultad.

Todo se fundamenta según el objetivo que persigue dicho texto y el del alumno, ya que de esto depende el aprendizaje a través del texto. Solé dice que

Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos...La aportación de Pozo (1990), que define las estrategias a través de la elaboración del texto escrito (...) como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento, en el tramo superior de la jerarquía de las estrategias del aprendizaje (...) Estas estrategias (...) se requieren para aprender a partir de lo que se lee, pero también cuando el aprendizaje se basa en lo que se escucha, en lo que se discute o debate. Enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender.²³

Lo que se persigue con la enseñanza de las estrategias de lectura no es que las conozcan sino que las usen cuando se enfrenten al texto. Algunas de ellas son:

- 1) Establecer el objetivo de la lectura antes de empezar
- 2) Entablar un diálogo con el texto a través de los conocimientos previos.
- 3) Ser un lector activo, es decir, buscar y encontrar el contenido del texto, que por supuesto depende del conocimiento previo que se tenga.
- 4) Verificar si hemos comprendido el texto ya sea a través de preguntas, ya de justificar las ideas del texto.
- 5) Hacer inferencias (interpretaciones, predicciones, conclusiones, et.) con la finalidad de comprobar que se comprende y se aprende del texto.

En la concepción constructivista, la enseñanza escolar se entiende como un medio para que el lector construya su aprendizaje. Se señalan tres ideas del constructivismo relacionadas con la lectura y el uso de las estrategias:

- 1) Proceso de construcción conjunta, en el cual el profesor y el alumno comparten una buena cantidad de significados, cada vez más amplios y complejos, de tal forma que a medida que progresen podrán dominar los procedimientos más precisos para entender su entorno.
- 2) La función del profesor como *guía*, que asegura el funcionamiento entre lo que el alumno quiere construir y lo que la sociedad ha construido, y que se verá reflejado en los objetivos y contenidos de un programa.
La participación guiada presupone un momento educativo en el que el alumno confronte y relacione sus conocimientos previos con lo que necesite para comprender cierta situación.

²³ Solé, *op. cit.* pág. 62.

- 3) La tercera idea es lo que se conoce como *andamiaje*, es decir, que así como los andamios se construyen porque son necesarios para el sostén del edificio así los apoyos que se emplean en la enseñanza, se retiran un vez terminado el aprendizaje del alumno.

Dicho de otra forma, los retos de la enseñanza se deben presentar por encima de la capacidad de resolución del alumno; y del mismo modo que se quitan estos andamios y el edificio no se derrumba, en el alumno se le retiran los apoyos progresivamente porque su aprendizaje ha tenido lugar.

Por su lado, Frank Smith señala que para lograr la comprensión lectora se deben enseñar ciertas estrategias, para lo cual propone que su enseñanza sea progresiva a través de tres fases:

- Fase de modelado, en la cual el profesor sirve de modelo sobre el uso de las estrategias en la lectura tal y como él lo haría para alcanzar la comprensión del texto. Se trata de explicarlo y mostrar lo que hacemos para comprender el texto.
- Fase de participación del alumno, en la que el alumno hace uso de las estrategias que le permiten y faciliten la comprensión del texto. El profesor debe asegurarse que el alumno progresivamente se hace responsable del uso de las estrategias y de su comprensión.
- Fase de la lectura silenciosa. Se trata de que el alumno sea capaz por sí mismo de realizar las actividades que hizo con el profesor y que lo llevarán a comprender el texto, es decir hacer uso de las estrategias: objetivo, predicciones, hipótesis, inferencias, etc.

Existe otra propuesta para la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora: la *instrucción directa*. Este método se engloba dentro del aspecto de investigación educativa que se conoce como *proceso/producto*, que ocurre cuando se da la relación entre la enseñanza del profesor y el resultado que el alumno obtiene.

Dicho de otra forma el profesor enseña ciertas estrategias a través de la instrucción directa y los alumnos las aprenden, con lo cual no se pretende que los alumnos aprendan estrategias sino que las apliquen para que sean lectores independientes. Solé comenta al respecto:

Creo que este modelo ofrece una propuesta rigurosa y sistemática enseñanza, que es necesario adecuar a cada contexto concreto con flexibilidad. Si su uso contextualizado se apoya en una conceptualización sobre lo que supone el aprendizaje del alumno, y en un modelo claro y global sobre la lectura y lo que implica la comprensión lectora, la aportación a su enseñanza y aprendizaje

alcanzará toda su potencialidad. En la perspectiva que se adopta (...) ello equivale a decir que a partir de un visión global de lo que es el proceso de lectura, mediante la enseñanza (...) se debe conseguir que los alumnos se conviertan en lectores activos y autónomos, que han aprendido de una forma significativa las estrategias responsables de una lectura eficaz y son capaces de utilizarlas independientemente en una variedad de contextos.²⁴

En oposición a la instrucción directa otros autores proponen el *modelo de enseñanza recíproca*, ya que en aquella el alumno es un participante pasivo que lo que hace es repetir lo enseñado pero no aprende significativamente; esto se debe a que la participación del alumno es casi nula, por lo que el aprendizaje no es significativo.

En el modelo de enseñanza recíproca el alumno es activo, no pasivo. Este tipo de enseñanza recíproca se fundamenta en cuatro tipos de estrategias básicas para la enseñanza desde el punto de vista constructivista:

1. formular predicciones,
2. plantear preguntas sobre el texto,
3. aclarar dudas, y
4. hacer resumen.

En cuanto a la participación del profesor se trata de:

1. que el alumno vea de qué manera el profesor soluciona los problemas que se le presentan;
2. la forma en que el profesor ayuda a que se recuerde el objetivo de la lectura, para guiar la discusión, y de enseñar y aplicar las estrategias, y
3. que el profesor se asegure de que los alumnos hagan uso de los procedimientos a seguir para la discusión y su control.

Solé resume un artículo de Coll (1990) en el que señala que este modelo justifica la articulación de las actividades del alumno y del profesor en relación con los aspectos de la enseñanza. Por ello señala que la planeación de la enseñanza debe responder a cuatro aspectos que se manifiestan al mismo tiempo:

1. *Los contenidos que hay que enseñar.*
Esto significa que para la comprensión lectora se debe enseñar el uso de estrategias que capaciten al alumno para que después él pueda hacerlo de manera independiente.

²⁴ Solé, *op. cit.* pág. 68.

2. *Los métodos de enseñanza.* Por medio de los cuales, a partir de la habilidad del profesor, el alumno será capaz de construir su conocimiento no solamente de la literatura sino de cualquier texto. Estos métodos no son recetas ya que darán resultados positivos en algunos casos y en otros no, pues no resulta posible la homogeneización de las estrategias.

Así, la diversidad es lo que nos ayuda a construir el conocimiento. Luego, no se debe descartar las diversas propuestas, ya que en algún momento nos ayudan a alcanzar los propósitos de la enseñanza.

3. *Secuencia de los contenidos.* Equivale a señalar las relaciones entre el conocimiento previo y lo que el texto les señala como nuevo. Esta nueva información debe ser muy general, no muy compleja para que sea más fácil el proceso de la relación entre lo que el alumno ya sabe y lo que se presenta como nuevo.

Cabe señalar que una buena forma de alcanzar esta secuencia de contenidos es por medio del planteamiento de preguntas sobre el texto para que activen los conocimientos previos de cada alumno.

4. *La organización social del aula.* Se sugiere que sean los propios alumnos los que planteen preguntas al texto o que se realice una interacción en relación con las tareas del resumen, de predicción, etc. Con el fin de resolver dudas, resolver ciertos problemas que se presentan durante la lectura.

III. LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

En este apartado veremos los diferentes tipos de estrategias y su aplicación, las dividiremos en:

1. Las que se usan antes de la lectura donde podemos señalar, de manera General, las que nos marcan los objetivos de la lectura y las que nos permiten actualizar el conocimiento previo.
2. Las que son necesarias durante la lectura. Las que usamos para establecer inferencias, las que permiten revisar y comprobar la comprensión al mismo tiempo que se lee y resolver cuestiones relacionadas con la comprensión.
3. Las estrategias que se proponen para después de la lectura y que van dirigidas hacia la recapitulación del contenido, al resumen y la ampliación del conocimiento obtenido.

En realidad éste es un esquema tentativo pues las estrategias de la lectura se producen a lo largo del proceso lector.

2. *Los métodos de enseñanza.* Por medio de los cuales, a partir de la habilidad del profesor, el alumno será capaz de construir su conocimiento no solamente de la literatura sino de cualquier texto. Estos métodos no son recetas ya que darán resultados positivos en algunos casos y en otros no, pues no resulta posible la homogeneización de las estrategias.

Así, la diversidad es lo que nos ayuda a construir el conocimiento. Luego, no se debe descartar las diversas propuestas, ya que en algún momento nos ayudan a alcanzar los propósitos de la enseñanza.

3. *Secuencia de los contenidos.* Equivale a señalar las relaciones entre el conocimiento previo y lo que el texto les señala como nuevo. Esta nueva información debe ser muy general, no muy compleja para que sea más fácil el proceso de la relación entre lo que el alumno ya sabe y lo que se presenta como nuevo.

Cabe señalar que una buena forma de alcanzar esta secuencia de contenidos es por medio del planteamiento de preguntas sobre el texto para que activen los conocimientos previos de cada alumno.

4. *La organización social del aula.* Se sugiere que sean los propios alumnos los que planteen preguntas al texto o que se realice una interacción en relación con las tareas del resumen, de predicción, etc. Con el fin de resolver dudas, resolver ciertos problemas que se presentan durante la lectura.

III. LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

En este apartado veremos los diferentes tipos de estrategias y su aplicación, las dividiremos en:

1. Las que se usan antes de la lectura donde podemos señalar, de manera General, las que nos marcan los objetivos de la lectura y las que nos permiten actualizar el conocimiento previo.
2. Las que son necesarias durante la lectura. Las que usamos para establecer inferencias, las que permiten revisar y comprobar la comprensión al mismo tiempo que se lee y resolver cuestiones relacionadas con la comprensión.
3. Las estrategias que se proponen para después de la lectura y que van dirigidas hacia la recapitulación del contenido, al resumen y la ampliación del conocimiento obtenido.

En realidad éste es un esquema tentativo pues las estrategias de la lectura se producen a lo largo del proceso lector.

1. Estrategias antes de la lectura

Se subdividen en cinco estrategias

1. **Motivar a los alumnos.** En primera instancia se plantea el para qué se va a Leer (por supuesto que esto responde a los objetivos); después buscaremos la motivación a través del texto que se presenta como un reto, pensando en los conocimientos previos que el alumno ya posee, lo que le facilitará la comprensión y la construcción del significado. Por ello se recomienda utilizar un texto no conocido por el alumno, aunque de temática conocida, familiar, interesante.

Cabe mencionar que son de vital importancia las relaciones afectivas que los alumnos despliegan al enfrentarse al texto, por lo que el profesor es quien debe fomentar los avances y valorar al alumno en su aprendizaje. En este sentido el método tradicionalista ha sido fundamental para que el alumno aborrezca la literatura y que únicamente se le remita a contestar preguntas sin una finalidad; una actividad en la que lo más importante era la competencia. Ahora con la ayuda y la confianza que el profesor deposita en el alumno, su experiencia con la lectura dejará de ser intrascendente, y, justamente, es eso lo que se busca: que el alumno sea capaz de disfrutar la literatura por sí mismo

2. Los objetivos de la lectura

Este apartado por supuesto tiene que ver con la motivación, ya que los objetivos con que los lectores se acercan al texto son variados por lo que las estrategias utilizadas dependen del texto en cuestión. Solé reconoce nueve tipos de lectura de acuerdo con determinados objetivos.

- a) **Leer para obtener información precisa.** Es la que se utiliza para obtener algún dato que nos interesa, por ejemplo: un número telefónico, una palabra en un diccionario, datos sobre un empleo, etc.
- b) **Leer para seguir instrucciones.** Su uso se remite a lo concreto, siguiendo una secuencia, unas instrucciones, por ejemplo; podremos llegar a un fin, por lo cual es fundamental que se comprenda lo que se está leyendo.
- c) **Lectura para recibir información de carácter general.** Esto es, leer para obtener una idea sobre lo que dice el texto, para saber si nos interesa continuar o abandonarlo. Este tipo de lectura por lo tanto, adopta una postura crítica, ya que el lector se guía por sus intereses y propósitos que le dan una idea global del texto.
- d) **Leer para aprender.** Esto presupone que el lector amplíe sus conocimientos a través del texto leído. Esta lectura es lenta, pues se lee el texto en general para después profundizar en cada idea y al mismo tiempo unificarlo. Así que se

recomienda hacer uso del resumen y esquemas, o bien, consultar otros textos que traten ese tema.

Cuando leemos para aprender las estrategias responsables de una lectura eficaz y controlada se actualizan de forma integrada y consciente permitiendo la elaboración de significados que caracterizan el aprendizaje.²⁵

Aquí los objetivos deben ser claros para el alumno, pues al leer debe saber qué se espera que aprenda, no sólo que lea para aprender. Le facilita el trabajo utilizar guías de lectura y activar sus conocimientos previos.

- e) Leer para revisar un escrito propio. Este se da cuando el autor/lector se auto revisa con el fin de transmitir más claramente su mensaje. Así, la lectura se convierte en un control. Su utilidad se refleja en la escuela ya que el alumno aprende a redactar y a corregir.
- f) Leer por placer. La lectura es algo personal, pues existen tantos tipos de texto como lectores para cada uno. El lector es quien se recrea con el texto, en tanto establece un diálogo con él, se sumerge, se fuga a través de la lectura. Sin embargo, leer literatura como recreación y leer literatura para cierto fin ayuda a matizar y a ampliar el criterio personal
- g) Leer para comunicar un texto a un auditorio. Esta lectura está destinada a un grupo de personas que pueden comprender el mensaje. Es necesario que quien lo lea en voz alta comprenda el texto. Por otro lado es mejor que quien escucha no tenga el texto, pues la lectura en voz alta no tendría sentido.
- h) Leer para practicar la lectura en voz alta. Este tipo de lectura señala el hecho de oralizar bien, leer fluidamente, sin atropellos, pronunciando bien, respetando los signos, etc.; por ello, el alumno se olvida de la comprensión, que es lo principal.
- i) Leer para darse cuenta de que se ha aprendido. Generalmente se piensa que la comprensión de la lectura se ha consumado cuando el profesor hace preguntas a los alumnos y éstos responden, pero no es así, ya que el simple hecho de que alguien cuente una historia o repita algún dato de memoria no significa haber comprendido ni aprendido. Aprender es algo que va más allá: relacionar lo nuevo con lo que ya sabemos y reacomodar el contenido de un esquema de conocimiento. Así el objetivo de esa lectura puede ser leer para responder, sin embargo, el objetivo real es que el alumno construya un significado a partir del texto.

²⁵ Solé, *op. cit.* pág. 83.

Por otro lado no hay que olvidar que el objetivo general de la lectura es formar lectores autónomos, no solo para la escuela, ni para pasar la materia; para ello se necesita tener una diversidad de propósitos en las actividades que la promueven y más diversificación en los textos que se utilizan para cumplir las varias funciones sociales de la lectura en la vida cotidiana.

3. *Actualizar los conocimientos previos.*

A lo largo de este informe hemos comentado la importancia de los conocimientos previos, cuestión fundamental de la comprensión de la lectura, su valor radica en saber lo necesario sobre el texto para aprender más a partir del mismo al atribuirle significado.

Si por cualquier razón, aunque el texto esté bien escrito, no se logra el proceso, puede deberse a un de tres razones:

1. Que el alumno no tenga los conocimientos previos que el texto requiere.
2. Puede ser que el texto no ofrezca algo que sea reconocido por nosotros aunque tengamos los conocimientos previos. Ante tal situación se necesita ayuda para lograr entablar un diálogo con el texto.
3. Se da el caso en que el alumno posee los conocimientos previos requeridos para interpretar el texto, pero que su interpretación no resulte la adecuada. Esto es muy común en la enseñanza de la literatura e el nivel medio superior, pues los alumnos tienen propuesta y al comentar el texto y confrontarlo con el profesor se dan cuenta de que su interpretación no coincide con la del maestro.

Es necesario que éste conozca el nivel de los conocimientos del alumno, pues esto es básico para la interpretación que se construye sobre el texto, ya que los intereses, expectativas y vivencias del joven son un aspecto de suma importancia para la comprensión y la interpretación del texto.

Existen tres factores que ayudan al alumno a actualizar sus conocimientos previos.

- Darle alguna información general sobre lo que se va a leer; no equivale a contar el contenido, sino a hablar sobre la temática para que la relacione con su experiencia. Sirvan como ejemplo:
 - a) Reconocer con el alumno el tipo de texto y mencionar su estructura
 - b) Realizar una conversación para activar los conocimientos previos de aquellos alumnos que aparentemente desconocen la temática.

- Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados contenidos del texto que pueden activar sus conocimientos previos. El profesor puede señalar algunos aspectos del texto y explicarles a los alumnos su finalidad; pueden ser: títulos, subtítulos, palabras clave que le despierten sus conocimientos previos.
- Motivar a los alumnos para que hablen entre ellos sobre el tema. Se trata de que comenten sus experiencias sobre el tema a tratar, suele suceder que se logren buenos resultados con este tipo de actividad interactiva; sin embargo, el profesor debe orientarla hacia algunos aspectos de la lectura por realizar.

4) *Establecer predicciones sobre el texto.*

A lo largo del texto que leemos, constantemente hacemos predicciones y las verificamos. Las predicciones antes de la lectura se realizan tomando en cuenta ciertos elementos del texto: títulos, subtítulos, estructura y aportar nuestra experiencia (también algo importante ya dentro del texto: escenario, personajes, acción, narrador, etc.)

Cabe destacar que las aportaciones de los alumnos son relevantes ya que a través de ellas pueden verificar sus predicciones y aportar ideas a los demás. Las predicciones no solo se ocupan en el texto literario sino en otros tipos de texto; para trabajar esta estrategia se pueden utilizar las noticias de los periódicos pues resulta fácil realizar una predicción a partir de su encabezado.

5) *Promover preguntas acerca del texto*

Esta estrategia permite que los alumnos se cuestionen sobre el texto al mismo tiempo que hacen uso de su conocimiento previo, también lo que en torno al tema tomando en cuenta los objetivos para que les resulte significativa esa lectura. No era así en la enseñanza tradicional en que únicamente se les hacían preguntas sobre el texto sin tomar en cuenta su participación en el proceso del aprendizaje.

Estas preguntas deben tener relación con las hipótesis que van surgiendo en la medida en que se comprende la lectura. También a partir de las predicciones se hacen preguntas que se pueden contestar mediante la lectura, de esta forma los alumnos mantendrán su atención, lo que se transformará en una mejor comprensión. Por supuesto que estas preguntas deben estar basadas en los objetivos de la lectura de ese texto. Si lo que nos interesa es tener una visión general del texto las preguntas no deben enfocarse en los detalles, en la anécdota, sino en la superestructura del texto, la forma en que está organizado ofrece ya ciertas pistas que nos encaminan a realizar un tipo de preguntas, *preguntas pertinentes*, esto significa que las preguntas van dirigidas hacia el

establecimiento del tema del texto, las ideas, o el núcleo del argumento, según sean los objetivos que rigen el texto.

Personalmente he notado que en los programas de la ENP las preguntas se enfocan en aspectos poco relevantes (contexto histórico social, autores, obras características) en los que no se observa algún proceso sustancial; que además de no mostrar estrategia alguna en la comprensión de la lectura, simplemente se remiten a interpretar la literatura como un proceso histórico social.

Cooper (1990) señala que la organización del texto permite hacer preguntas a través de las cuales se puede construir el significado del texto, sugiere ciertas preguntas tomando como base el texto narrativo:

Escenario. ¿Dónde ocurre esta historia? ¿En qué época tiene lugar esta historia? Personajes ¿De qué trata la historia? ¿Cuáles eran los personajes de la historia? ¿Cuál era el personaje principal? Problema (nudo). ¿Tenían algún problema los personajes de la historia? ¿Cuál era el problema fundamental dentro de la historia? Al escuchar esta narración, ¿Qué pretendían los personajes? Acción. ¿Cuáles fueron los hechos más importantes de esta narración? Resolución (desenlace). ¿Cómo resolvieron su problema los personajes de esta historia? Tema. ¿Qué pretende comunicarnos esta historia? ¿Qué lección nos muestra o nos deja esta historia? ²⁶

Solé señala que al utilizar estrategias antes de la lectura tiene como finalidad:

Crear situaciones que favorezcan su aprendizaje significativo. Suscitar la necesidad de leer, ayudándolo a descubrir las diversas utilidades Proporcionarle los recursos necesarios para que pueda afrontar la actividad de lectura con seguridad, confianza e interés. Convertirle en todo momento en un lector activo, es decir, en alguien que sabe por qué lee y que asume su responsabilidad ante la lectura. (...), aportando sus conocimientos y experiencias, sus expectativas y sus interrogantes. ²⁷

2. Estrategias durante la lectura.

A lo largo de nuestra experiencia docente hemos constatado que la parte más importante de la actividad de la comprensión lectora sucede durante la lectura, pues es aquí donde el lector va construyendo la interpretación del texto, para solucionar problemas que se presenten y/o para verificar o desechar sus predicciones. Y cuando las verifican, la información del texto pasa a formar parte de su conocimiento, es entonces, cuando se da el conocimiento.

²⁶ Solé, *op.cit.* pág. 97.

²⁷ *Ibidem*, pág. 99.

Así, sin predicción no hay comprensión. Recordemos lo que dice Solé “la lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto”²⁸, y al comprender un texto el lector puede resumirlo, retiene el significado general, lo esencial del texto y abandona aquello que sea secundario según sus objetivos.

Este criterio se aplica a un lector activo pues para que comprenda lo que lee se necesita que realice algunas predicciones frente al texto, para que su comprensión le sea más fácil, por lo que el lector debe observar ciertas características de éste: títulos, organización, imágenes, la información que el profesor y los alumnos aporten.

Estas hipótesis deben encontrar respuesta o dar paso a otras y cuando se verifica una hipótesis, la información obtenida pasa a formar parte de los conocimientos del lector, con lo que podemos decir que se produce la comprensión.

En este contexto hablaremos de la estrategia durante la lectura que se conoce como *tareas de lectura compartida*, que tienen como finalidad que los alumnos comprendan y usen las estrategias que mejor se ajusten al tipo de texto que utilicen. Esto se realiza cuando el profesor y el alumno asumen roles de responsabilidad al llevar a cabo la organización de la tarea lectora.

Realmente la estrategia es simple pero los resultados son bastante fructíferos. Se trata de lo siguiente: el profesor y el alumno leen un texto y una vez leído las estrategias a seguir son:

- 1) Elaborar un resumen del texto (exponer de forma global el contenido de texto).
- 2) Aclarar y explicar las dudas surgidas durante la lectura (comprobar a través de preguntas si se comprendió el texto).
- 3) Hacer una serie de preguntas a los alumnos que el texto en sí permite contestar.
- 4) Formular predicciones sobre lo que resta del texto con lo que se reinicia la estrategia, que hará otro alumno.

Cabe apuntar que estas estrategias no podrán rendir plenamente si no se toman en cuenta las estrategias previas a la lectura. También puede dar buenos resultados si el orden se altera, incluso en los objetivos puede haber alteración para adaptarse al propósito establecido.

Lo que se quiere decir es que las secuencias se adaptan a las diferentes situaciones de lectura, así como a los objetivos señalados.

²⁸ *Ibidem*, pág. 101.

El profesor es quien planea la lectura al conocer a sus alumnos, su bagaje, los retos y los apoyos que les permitan avanzar.

Si estas tareas de lectura compartida se llevaran desde la primaria hasta la universidad nuestros alumnos serían buenos lectores y nosotros, profesores, no lucharíamos contra los alumnos de preparatoria y su odio a la literatura.

Las tareas de lectura compartida fueron elaboradas para enseñar estrategias y para que a través de los andamios los alumnos puedan ir las utilizando según sus fines.

Lo que contrariamente hemos hecho los profesores de literatura, la *lectura dirigida*, es preguntar, directa e indirectamente, a sus alumnos sin que ellos sean capaces de realizar las estrategias; esto era en la enseñanza tradicional, mientras que en la lectura compartida, el profesor hace al alumno responsable del uso individual de las estrategias.

El uso de esta modalidad, la lectura compartida, finaliza cuando el alumno realiza una lectura independiente, él es quien marca el ritmo y los fines con que lleva a cabo la lectura. Es aquí donde se observa lo funcional del uso de las estrategias.

3. Estrategias después de la lectura.

Desde luego que ya he aludido a lagunas de las estrategias que desarrollaré en este apartado, sin embargo, cabe destacar que lo que se dice aquí también se puede aplicar durante la lectura.

1) Identificación del tema y de la idea principal.

El tema no es lo mismo que la idea principal, aquél establece de lo que habla un texto y puede expresarse con una frase o una palabra (que en ocasiones es abstracta; por ejemplo, en el cuento de Juan Rulfo, *Diles que no me maten*, el tema es la venganza). Se obtiene con la pregunta ¿de qué se trata el texto?

Por su parte la idea principal da cuenta de las frases o enunciados que el autor utiliza para exponer el tema y puede estar en el texto o bien se puede inferir. Responde a la pregunta ¿cuál es la idea más importante donde el autor expone la relación que existe con el tema?

Bien vale hacer esta distinción pues es común que nos suceda en el salón, ya que algunas veces las confundí, y lo que es peor así lo enseñaba. Gracias a esta investigación he corregido muchos errores. La identificación de la idea principal se facilita en textos expositivos, en

tanto que identificar el tema se debe enseñar en narraciones y exposiciones sencillas durante los primeros cursos.

Resulta importante que maestros y alumnos identifiquemos estos tipos de texto ya que ofrecen indicadores que nos permiten anticipar la información que contienen; es por ello que en la escuela se debe trabajar diferentes tipos de texto.

Una vez definidos estos conceptos nos enfrentamos a otro problema: el de la identificación de la idea principal, pues cuando se habla de ella se recurre al texto y a la intención del autor; no así a lo que el lector considera como idea principal de cualquier tipo de texto.

Bajo esta concepción resulta útil diferenciar entre *relevancia textual* (donde se refiere a la estructura de un texto y las señales que el autor marcó como importantes: comentarios, tema, síntesis, palabras-clave, etc.) y *relevancia contextual* que designa la importancia que el lector da a ciertos pasajes o ideas que el texto le muestre, según su interés y conocimientos. Es decir aquello que al lector, durante la lectura le resulte importante, que no necesariamente tiene que coincidir con las ideas que el autor quiso plasmar. Dice Solé que “encontrar la idea principal es una condición para que los alumnos puedan aprender a partir de los textos, para que puedan llevar adelante una lectura crítica y autónoma.”²⁹

La idea principal es el resultado de la relación entre los objetivos de la lectura, los conocimientos previos y la intención del autor al informar a través de sus escritos.

Los críticos que consultamos señalan el hecho de que es necesario que los alumnos sepan qué es la idea principal, para qué les sirve y que la relacionen, como ya lo dijimos, con lo que buscan, sus objetivos y sus conocimientos previos.

Existen reglas para identificar las ideas principales:

1. Reglas de supresión u omisión. Son las que eliminan información trivial o redundante.
2. Reglas de situación. Integran conjuntos de hechos o conceptos.
3. Reglas de selección. Identifican la idea en el texto si se encuentra explícita.
4. Reglas de elaboración. Con la que se construye o se genera la idea principal.

Las siguientes son estrategias para acceder a la idea principal, en el momento en que el profesor explica por qué la considera así y los alumnos tienen el texto frente a ellos:

²⁹ Solé, *op. cit.* pág. 122.

1.- Para explicar a los alumnos en qué consiste la *idea principal* y su utilidad al encontrarla o generarla, se pueden dar ejemplos de textos que los alumnos hayan leído.

2.- Recordar por qué se va a leer ese texto en concreto. Esto nos remite al objetivo de la lectura y a actualizar los conocimientos previos en torno a él.

3.- Señalar el tema, de qué va a tratar el texto, mostrar a los alumnos si se relaciona con los objetivos de lectura, si el texto contiene indicadores o marcas que puedan ser útiles, explicar por qué se indican.

4.- A medida que se lee indicar lo que se considera importante y explicar por qué, en relación con el objetivo que se persigue, así como de los contenidos que no se toman en cuenta o que se omiten.

Si durante la lectura se encontrara la idea principal explícita, en ese momento se explica la razón por la cual esa frase conlleva la idea principal. El proceso se puede facilitar a medida que los alumnos van leyendo mientras el profesor va mostrando su procedimiento.

5.- Una vez concluida la lectura y si la idea principal es producto de una elaboración personal –si no está formulada en el texto—es el momento para explicarla y justificar su elaboración. Si se formula de distintas maneras el alumno observará que no responde a una regla, sino que se trata de un estrategia útil.

6.- Cuando el alumno sabe qué es la idea principal, para qué le sirve y que observa cómo procede su profesor para identificarla, podrá empezar a utilizar los procesos de identificación o de generación de la idea principal con la ayuda del profesor. Aquí nos encontramos ante una tarea compartida, que ya se mencionó, que se puede dar durante y/o después de la lectura.

7.- En la escuela se debe enseñar a los alumnos a encontrar o generar la idea principal, no solamente de textos literarios, también de cualquier otro tipo de texto.

Estas estrategias se deben utilizar en la escuela, en sesiones de *práctica individual*, donde se trata de que el alumno pueda asumir y controlar plenamente la responsabilidad de esta tarea. Esto se logra progresivamente asegurándose de que el alumno sabe lo que hace y por qué. Esta es una actividad muy próxima a las actividades naturales de lectura, se necesita que las demandas que se realicen a los alumnos durante las actividades sean lo más cercanas a lo que un lector hace fuera de la escuela: buscar y decidir por su cuenta qué es lo más importante y en función de qué.

2) *El resumen.*

Es otra estrategia importante, resumir es reducir un texto a sus ideas esenciales, lo que implica la comprensión global del texto. Si no se realiza esta estrategia durante y después de la lectura, será una muestra de que la comprensión no se ha llevado a cabo.

Resumir un texto significa tratar la información de tal manera que pueda omitirse lo que no resulte relevante y que al mismo tiempo se sustituyan concepto e ideas por otras que los enriquezcan y engloben. También es necesario que el resumen no se aleje del texto original, que conserve el significado original del texto.

Por otra parte debe integrar las aportaciones del lector (que identifica las ideas principales y las relaciona con los objetivos de la lectura y su conocimientos previos) y del escritor (que a través de su escritura y redacción, desarrolla conocimientos nuevos y obtiene conocimiento acerca de ellos). La diferencia estriba en las estrategias utilizadas para su realización que en un momento dado conducen a formular el conocimiento y en otro, lo transforman.

Así no solamente se deben enseñar ciertas reglas y su aplicación sino que es mejor enseñar su utilización a través de los objetivos de la lectura, para que relacione sus conocimientos con lo que aporta el texto.

De esta forma el resumen constituye un texto breve que se refiere al significado global del texto del que procede, por lo tanto es un instrumento para el aprendizaje; esto nos hace saber lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender. Por ello el resumen se convierte en una estrategia indispensable en la producción y organización del conocimiento

Cuando se intenta realizar un resumen se utilizan cuatro reglas:

Omitir y seleccionar, a través de éstas se suprime información que según los objetivos se considera poco relevante o que nos parece secundaria al interpretar de forma global el texto. Cuando hacemos la selección eliminamos información que resulta irrelevante, innecesaria o complementaria.

Generalizar, ésta nos permite sustituir la información que presenta el texto e integrarla al resumen.

Construir. En esta regla se integran grupos de conceptos en uno que engloben los demás. Cuando se aplica esta regla sustituimos la información del texto y nos damos cuenta de que ésta no aparece en el texto original.

Por último, es importante que a los alumnos les quede claro el significado de realizar un resumen: que el profesor les enseñe cómo lo hace, que lo hagan conjuntamente y que al final los alumnos puedan usar esta estrategia de forma autónoma.

Solé retoma a Cooper (1990) y afirma que para enseñar a resumir es necesario:

1. Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
2. Enseñar a desechar la información que se repite.
3. Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.
4. Enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo, o bien elaborarla

3) *Formular y responder preguntas.*

Esta estrategia ha sido la más utilizada a lo largo de nuestra experiencia docente, pues se remite a comprobar si ha comprendido o qué es lo que recuerda del texto. Y en un momento dado enseñar a formular y a responder preguntas es una estrategia esencial para hacer activo al alumno. Sin embargo, es el profesor quien debe mostrarlas.

Las preguntas deben estar encaminadas a identificar el tema y las ideas principales del texto; por supuesto que las preguntas deben tener relación con el objetivo que se persigue de la lectura. De este modo se puede pasar al resumen.

Las preguntas que pueden hacerse al alumno a partir de un texto son de tres tipos:

- a) Respuesta literal. Son las que se encuentran directamente en el texto
- b) Piensa y busca. El lector debe relacionar diversos elementos del texto.
- c) Elaboración personal. No se pueden deducir del mismo texto sino que exigen la intervención del conocimiento y/u opinión del lector.

Con esta estrategia es necesario detenerse a pensar qué y para qué preguntamos. Lo que importa es llegar a lo más profundo de la estructura del texto y no quedarse en lo superficial. Esto representa el centro de nuestro cuestionamiento.

IV.- PROPUESTA DE LECTURA

Tradicionalmente la forma de analizar un texto se centraba en la parte anecdótica, en los conceptos históricos, informaciones y definiciones, logrando que el alumno fuera capaz de estudiar y aprender cosas sin interés, que no le significaban nada, por lo que su aprendizaje servía para pasar la materia y olvidar después. Dicho de otro modo, se daba mayor importancia a las cuestiones meramente informativas y no al desarrollo de habilidades comunicativas del alumno. Ya Ausubel cuestiona la enseñanza tradicional al insistir en que el aprendizaje resulta poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no puede estructurar formando un todo relacionado.

La manera en que yo analizaba el texto era la siguiente:

1. qué entendieron,
2. por qué el título,
3. cuál es el tema,
4. espacio de la obra,
5. tiempo de la obra,
6. clímax,
7. cuáles son los personajes.

A lo que los alumnos debían contestar como si fuera una receta o rompecabezas donde todo cabía perfectamente.

Pero en el resultado de las numerosas investigaciones, tanto de la psicolingüística como de la psicología cognitiva los estudios postulan la lectura como un proceso en el cual el lector establece un dialogo con el texto.

Durante la lectura el lector plantea al texto: hipótesis, inferencias, predicciones, etc... que el texto le va respondiendo. Es decir, de este proceso en el que interactúan el lector y el texto se desprende la propuesta siguiente, para compararla con la propuesta tradicional presentada.

Puede afirmarse que la investigación de las últimas décadas ha modificado tanto lo que se considera lectura como los medios a través de los cuales la enseñanza contribuye a su aprendizaje. Así, leer se ve como un proceso cognitivo complejo que presupone el uso de estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en el momento en que se presenten dificultades en la comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información no relevante. Durante este proceso se requiere la participación activa y afectiva del lector.

Este no es un aprendizaje mecanizado, ni se puede realizar de una sola vez, y no se limita a un ciclo de la educación.

Las estrategias cognitivas que analizaremos en el texto de “Teruel” de José Emilio Pacheco, con el que ejemplificaremos nuestra propuesta, son las que ya expusimos lo largo de este trabajo.

1. Conocimientos previos, 2. Inferencias, 3. Predicciones, 4. Preguntas al texto. 5. Hipótesis, 6. Resumen oral, 7. Tema.

1. ESTRATEGIAS ANTES DE LA LECTURA

Conocimientos previos. Activarlos mediante una conversación que hable sobre la guerra civil española, donde los alumnos expongan lo que saben sobre ella, y que el profesor la implemente con sus observaciones. También se podría hablar de lo que es una guerra civil, lo que implica y lo que significa para un país.

2. ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA.

Teruel

El tictac del reloj se abría paso entre el silencio nocturno. Desde la cama en que lo torturaban el calor y la fiebre, Néstor contaba, doce veces cada hora, otros cinco minutos como aquellos que no se apartarían de su memoria (*1. Pregunta al texto: ¿Qué significan esos cinco minutos?, ¿Qué habrá sucedido?*). Un año antes él y su padre habían llegado a Veracruz y al segundo piso de ese edificio cerca del mar (*2. Hipótesis: sobre la razón de por qué llegaron a México, a Veracruz particularmente*). Estaba de nuevo en primer año, pues los certificados escolares se perdieron, con todas las cosas de la familia, cuando dejaron Barcelona y cruzaron los Pirineos bajo la nieve (*3. Predicción: ¿Por qué dejaron su ciudad?*). Como si los años anteriores no existiesen, Néstor había vuelto a deletrear, a hacer sumas y restas elementales, a llenar de frases cuadernos enteros. (*4. Inferencia: el niño tiene entre 7 y 8 años de edad*)

Al salir de la escuela caminaba por los muelles para reunirse con su padre en ale viejo café lleno de mesas de mármol y abanicos eléctricos. A veces algún otro se sentaba con ellos. A la conversación volvían los mismos nombres: Barcelona, Madrid, Guadalajara, el Jarama, Brunete, Guernica, Teruel y tantos otros que para Néstor se mezclaban en la confusión de cuanto vivió y perdió antes de sus siete años (*5. Conocimientos previos sobre la Guerra Civil Española, ya que son ciudades bombardeadas durante esta guerra*). Todo aquello lo separaba de sus compañeros. Nadie más en su escuela había sufrido bajo un bombardeo como aquel de Marzo de 1938 en Barcelona. Nunca iba a olvidarlo: en él murió su madre. (*6. Inferencia: El niño está marcado por la guerra*)

Por la noche, en la terraza hasta la que llegaba el olor del mar, su padre le contaba obsesivamente la misma historia de una batalla que a Néstor le parecía librada en otro siglo: 1937, en otro mundo: Teruel. Héroes sin nombre quedaron allá muertos bajo la nieve y la metralla (7. *Otra inferencia: el papá tiene obsesión por la derrota, ya que constantemente cuenta la historia, sobre la heroicidad y el valor de los muertos en Teruel*). Los sobrevivientes como Néstor y su padre escucharon un día en el campo francés los nombres de México y de Cárdenas. Y subieron a un barco y cruzaron el amargo mar. (8. *Deducción: Forman parte de los refugiados recibidos en México durante la presidencia de Lázaro Cárdenas.*)

Aquella tarde, en vez del frío y la nieve de Teruel durante la batalla, la arena de los médanos azotó la ciudad. Néstor entró llorando en su casa. Confesó que acababa de pelearse (y perder) con un niño que se burlaba de él por ser distinto, por no ir a misa y hablar con un acento diferente. Su padre lo llamó *cobarde*, le volvió la espalda y salió del departamento. (9. *Deducción: El niño debe ser valiente como los héroes de Teruel y nunca "perder"*)

Comprendió que solo había una posibilidad de ser digno de su padre y de los muertos de Teruel, un último recurso para que nadie volviera nunca a llamarlo cobarde (10. *Preguntas: ¿Qué pensará hacer el niño? ¿Cuál será esa posibilidad?*). En un cajón del escritorio estaba la salamanquesa, la venenosa lagartija, el reptil transparente que Néstor había atrapado en el jardín. Una vecina que asistió a la persecución y la captura le ordenó liberar a la salamanquesa: tenía una lengua afilada y ponzoñosa que si llegaba a picarlo le iba a causar la muerte (11. *Preguntas: ¿Qué tendrá que ver la salamanquesa con la derrota de Teruel, la de su padre y la de él mismo.*)

Desobedeció: guardó la salamanquesa en un frasco de cristal, hizo algunas perforaciones en la tapa de hojalata, arrancó unas briznas de hierba para que le sirvieran de alimento al reptil; le puso agua en una cajita metálica que había contenido *Pastillas del Dr. Andrew* y guardó el recipiente en el último cajón del escritorio. Durante varios días olvidó a la salamanquesa y el peligro que representaba. Pero bajo la doble humillación del pleito perdido y la injuria de su padre, Néstor comprendió que sólo el enfrentarse a ella podía reconciliarlo consigo mismo (12. *Deducción: Tiene que ser valiente como los héroes de Teruel, debe demostrárselo al padre y a sí mismo para estar bien.*)

Había caído la noche. Néstor entró en la sala oscurecida donde sólo brillaba la carátula del reloj, un Westclox corriente y demasiado sonoro que en esos momentos le pareció tan vivo como el animal que estaba a punto de ponerlo a prueba. Arrastró una silla, puso el reloj en el escritorio y se dejó caer sobre el asiento de bejuco.

Abrió el cajón, destapó el frasco y metió la mano derecha hasta tocar las briznas. La salamanquesa no tardaría en morderlo y envenenarlo. Así Néstor demostraría que no fue un cobarde y supo morir como los héroes de Teruel. Se dio un plazo de cinco minutos.

Empezó a contarlos en la esfera del reloj (13. *Respuesta a la pregunta 1: Ahora sabemos lo que significaban en 5 minutos. Además está demostrando que no es un cobarde*).

Sintió el sudor frío que le bajaba por la frente. En cualquiera de esos segundos la salamanquesa le clavaría el dardo de su lengua para vengarse de la derrota y el encierro. Tres minutos pasaron sin que Néstor sintiera la mordedura esperada. Sus dedos trituraban las briznas. El miedo y la angustia no eran tan fuertes como su orgullo: él no retiraría la mano hasta vencer o morir en esa guerra secreta y sin testigos (14. *El niño se va a morir*). Contra las paredes de vidrio la salamanquesa se movía ágil y tensa como cuando la vio surgir entre las grietas del muro.

Al cumplirse el plazo Néstor sacó la mano y, sin acordarse de tapar el frasco cerró sin fuerzas el cajón (15. *No se cumple la inferencia anterior, el animal nunca le produce la muerte a Néstor*). Su padre lo encontró desmayado junto al escritorio. Lo alzó en brazos y lo dejó en la cama (16. *Inferencia: Ahora que el animal queda en libertad, los dos corren peligro*). Abrió el cajón, vio a la salamanquesa lanzarse contra él y antes de que lograra herirlo le dio muerte (17. *No se cumple la inferencia anterior*).

Néstor pasó dos días consumido por la fiebre. Por las noches, en medio del silencio, contaba una y otra vez en la carátula luminosa del reloj cinco minutos como aquellos de la guerra secreta en que demostró que no era un cobarde: él también tenía derecho a sobrevivir porque contempló de frente a la muerte como los héroes de Teruel (18. *Néstor se siente mejor que antes, pues ganó su guerra y fue valiente como los héroes de Teruel*).

ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA

1. Resumen oral. Una vez realizada la lectura, es necesario hacer un resumen oral de la obra, haciendo que los alumnos identifiquen lo esencial del cuento, las ideas fundamentales de la historia, lo que puede resultar complicado por el contexto en que está enmarcado el texto y lo simple que es el argumento. Una vez hecha esta recapitulación, se propone hacer un resumen escrito. En el resumen se pueden utilizar los elementos del análisis narrativo: personajes, problema, desarrollo clímax, desenlace y los lugares que se mencionan.

También se puede trabajar el vocabulario que los alumnos no hayan comprendido, y que es básico en el curso de Lengua española, Se sugiere identificar su significado en su contexto, pues si se aísla se corre el riesgo de que la palabra tenga diferentes acepciones.

2. El tema: si atendemos a la definición que Isabel Solé plantea para su identificación tenemos que el tema es de lo que se trata un texto y se puede expresar en una palabra, que puede ser algo abstracto o una oración; responde a la pregunta de qué se trata el texto.

En este texto el tema es el valor, se puede ver a lo largo de toda la lectura, donde Néstor pretende demostrar que no es un cobarde. Siempre vemos aparecer el valor de los héroes de Teruel, que es lo que hace que se desate la necesidad de Néstor de demostrar su propio valor. Lleva a cabo su intento para sentir que está a la altura de las batallas que contaba su padre.

3. La idea principal. Dice Solé que son los argumentos que el escritor utiliza para explicar el tema y que puede decirlos el escritor en algún momento del texto o bien se puede inferir; la pregunta que se hace para localizar la idea principal es ¿Cuál es la idea más importante con la que el autor explica el tema?

Así, la idea principal de este cuento es que Néstor quiere justificar que no es un cobarde y lo demuestra al meter la mano donde está la salamanquesa; o pretende demostrar a su padre que él también merece que se le compare con los muertos de Teruel y las demás ciudades de la guerra civil española.

V.- CONCLUSIONES

La propuesta presentada anteriormente es sólo una sugerencia de los que se puede hacer en el campo de la comprensión de la lectura.

Esta actividad ha sido probada en varias escuelas, por diversos maestros y ha dado buenos resultados: los alumnos alcanzan a comprender el texto. Esto es, son capaces de llegar, en el caso que ejemplificamos, a una respuesta como el valor, la valentía, así como diferenciar el tema (el valor) de la anécdota a la que se ve como el medio que emplea el autor para desarrollar el tema.

Dada las dimensiones de este trabajo, no nos es posible ahondar más en el tema y trabajar propuestas diversas, que estamos seguros contribuirían a la comprensión del texto no solo literario, sino de cualquier tipo.

Por lo anterior, parece necesario concluir señalando la necesidad de continuar con diversas investigaciones hasta lograr alcanzar una verdadera didáctica de la comprensión de la lectura, tan necesaria en todos los ciclos de la educación formal.

En los alumnos de 4º año de preparatoria hemos notado un cambio sustancial a partir de la forma en que desarrollamos nuestro trabajo actualmente, gracias a la reflexión de lo que hacíamos antes de la forma en que fuimos evolucionando. Este cambio se dio a partir de una serie de reuniones con un grupo de colegas, así como de las lecturas que realizamos. Por lo anterior nos atrevemos a sugerir algunos puntos que consideramos importantes para que el alumno se acerque a la literatura y no la aborrezca como sucedía con frecuencia.

Para llevar a cabo el principio del cambio se están siguiendo algunos pasos:

1. Con base en la experiencia se selecciona el texto de acuerdo con lo estipulado por el programa de lengua española, y los objetivos de la unidad. Una vez hecho esto revisamos los conocimientos previos con los que el alumno cuenta sobre el tema y dialogamos sobre que les dice “el título”, las ilustraciones; es decir, que haga predicciones, inferencias, hipótesis, etc., a partir de lo que él ya posee.
2. Durante la lectura es necesario fomentar que el alumno vaya construyendo el significado, compruebe sus predicciones, sus inferencias, que relaciones el conocimiento nuevo con el que ya tiene, que entable un diálogo con el texto.
3. Al final de la lectura se sugiere que el alumno deduzca el tema, las ideas principales y desarrolle un resumen, primero oralmente y después por escrito.

Se sugiere que en las primeras lecturas el alumno observe cómo procede el profesor, después que lo desarrollen alumno y profesor (tarea compartida) y, por último, que el alumno sea capaz de llevar a cabo la actividad sin la ayuda del profesor.

Una vez que se concluye la parte de la comprensión del texto podemos pedirle que analice:

- a) movimiento literario al que pertenece la obra,
- b) formas de expresión
- c) desarrollo, clímax y desenlace,
- d) el narrador,
- e) los personajes,
- f) el contexto histórico que refleja la obra (si lo hay),
- g) vocabulario; si no se supo el significado de una palabra en su momento se aclara, y
- h) que señale que la lectura nos manifiesta formas de ver la vida, situaciones vividas, identificación con algún personaje, etc...

En tanto que nuestras sugerencias para el profesor son las siguientes:

1. Saber la forma en que conduce la actividad, para que el alumno no sienta una carga al leer sino que lo vea como algo recreativo, lúdico, placentero.
2. Durante la participación de los alumnos, el profesor no debe dar su opinión o tomar partido en la discusión establecida. Recordemos que lo que buscamos es que el alumno establezca un diálogo con el texto.
3. A través de sus experiencias, el profesor elige textos (según el programa y sus objetivos) que sean significativos para el alumno, ya que de otra forma el alumno no se interesará por la lectura.
4. Realizar una actividad previa a la lectura para que el alumno que no sepa mucho sobre el tema, se introduzca en la actividad y obtenga o reactive sus conocimientos previos.
5. Recordar para qué se lee el texto y, si es necesario, ampliar los conocimientos para que se facilite la comprensión; esto es, el objetivo de la lectura, el tipo de texto que se va a leer y lo que se sabe sobre el tema a tratar.
6. Contextualizar los aspectos formales de la lengua, tales como: ortografía, gramática, redacción, etc. con el fin de que no caer en la memorización, dado que ahora se apela a la reflexión en donde se vea la utilidad, el uso consciente de esos aspectos.

7. Por último, se debe tomar en cuenta que la comprensión de la lectura depende del lector, del texto, de los conocimientos previos, de los objetivos y de la forma en que se aborde la lectura. Esto habremos de repetírnoslo a cada momento en que nos acerquemos y acerquemos a los alumnos a la lectura.

VI. BIBLIOGRAFÍA

COOPER, J. David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor, 1990 (Col. Aprendizaje, LXXIII).

GARDUÑO, Vargas Sonia Araceli. *La lectura y los adolescentes*. México: UNAM, 1996.

MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México, Limusa, UNAM. 2004

MAQUEO, Ana María y Verónica Méndez. *Español 3 Lengua y comunicación*. Libro del maestro. México, Limusa-Noriega, 2000

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 21ª ed., Madrid. Espasa Calpe, 2001

SMITH, Frank, *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, Visor, 1990 (Col. Aprendizaje, LXII).

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona, ICE/Graò, 1992 (Materiales para la innovación educativa, 5).

TAGÜEÑA, Parga Carmen. Citada por Martha López en *Resultados del examen único para el ingreso a la educación media superior*. En *Actividades educativas*. Noviembre del 2003. s/n.