

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA
DEL TEXTO LITERARIO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA

ROSAURA HERREJÓN GARCÍA

ASESORA

DRA. ANA MARÍA MAQUEO URIARTE

REVISORES

DRA. LOURDES FRANCO B.
DRA. ROSA MARÍA SANDOVAL
DRA. ROSA CARMEN MADRIGAL
DR. AXAYÁCATL CAMPOS GARCÍA-ROJAS

2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

*Agradezco una vez más el apoyo y consejo a mi Maestra y ejemplo Ana María Maqueo.
De igual forma, reconozco a mis sinodales Lourdes Franco, Rosa Carmen Madrigal,
Rosa María Sandoval y Axayácatl Campos por la lectura paciente de este trabajo.*

*Agradezco, asimismo, a la Universidad Nacional Autónoma de México y
a la Dirección General de Apoyo al Personal Académico (DGAPA)
la oportunidad de ser nuevamente estudiante de tiempo completo,
así como el gran apoyo para realizar esta investigación.*

El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombre que sean creativos, inventivos, y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar; y no aceptar todo lo que se les ofrezca.

Jean Piaget

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO	10
1.1 El programa Nacional de Educación de un nuevo sexenio	15
1.1.1 La Educación Media Superior.....	18
1.2 La Escuela Nacional Preparatoria en nuestros días.....	28
1.2.1 Los propósitos del plan de estudios	30
1.2.2 El egresado perfecto	31
II. NUESTROS ALUMNOS	34
2.1 Características generales	34
2.1.1 Aspectos psicológicos y sociales.....	35
2.1.2 Aspectos cognitivos.....	38
2.2 El adolescente de hoy.....	40
III. MODELOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	44
2.1 El modelo conductista	44
2.2 El modelo constructivista	51
2.3 Dos miradas hacia la lengua	61
2.4 El enfoque comunicativo	65
IV. EL PROCESO DE LA LECTURA	74
3.1 La lectura.....	74
3.2 El proceso de comprensión	77
3.3 El proceso lector	85
• La información visual y la no visual.....	85
• Propósitos.....	89

• Estrategias.....	90
• Tipos de textos	95
V. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	100
5.1 Características generales de la propuesta didáctica.....	100
5.1.1 Propuesta para la comprensión de lectura del texto literario.....	103
5.2 Lectura 1. <i>El camaleón</i> de Antón Chéjov.....	111
5.3 Lectura 2. <i>La muerta</i> de Guy de Maupassant.....	121
5.4 Lectura 3. <i>La pata de mono</i> de W.W. Jacobs	132
5.5 Lectura 4. <i>Los superjuguetes</i> de Brian Aldiss	155
5.6 Lectura 5. <i>El ruido de un trueno</i> de Ray Bradbury.....	175
VI. CONCLUSIONES	207
BIBLIOGRAFÍA	215

INTRODUCCIÓN

Las tendencias de cambio y modernización que vive nuestro país, así como las actividades económicas y los procesos de trabajo que se están modificando en el mundo, han obligado a nuestros últimos gobiernos a intentar subsanar las carencias que existen en materia educativa.

Desde 1994 en que México se incorporó al grupo de países de la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE), la exigencia para mejorar el nivel de desarrollo de los estudiantes mexicanos ha estado latente.

Lo anterior se originó cuando el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) aplicó exámenes a un porcentaje representativo de jóvenes mexicanos con 15 años de edad para conocer el nivel de habilidades y conocimientos en varias áreas. Los resultados obtenidos demostraron que la calidad de la educación básica mexicana se encuentra muy por debajo de los requerimientos de un contexto como en el que estamos inmersos¹:

El nivel de conocimientos y habilidades de los jóvenes mexicanos de 15 años de edad en matemáticas, lectura, ciencias y solución de problemas, es significativamente inferior al que tienen los alumnos de esa edad en países más desarrollados (...)

Pocos alumnos alcanzan los niveles más altos de competencia que definen las escalas de las pruebas PISA, y una gran cantidad se ubica en el nivel más bajo o por debajo de él. Esto significa que la mayoría de los jóvenes de 15 años de nuestro país carecen de las competencias mínimas para una vida plena y productiva en la sociedad del conocimiento².

Las escalas de las pruebas PISA para evaluar el desempeño de los jóvenes mexicanos consisten en la clasificación de los alumnos en seis distintos niveles; cada

¹ Las pruebas PISA fueron aplicadas a alumnos que cursaban tercer año de secundaria o primer año de bachillerato. Los exámenes se realizaron en el año 2000 y posteriormente en el 2003 para verificar si había existido algún cambio en esos tres años.

² Vidal, Rafael y María Antonieta Díaz, *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. Resumen ejecutivo, México INEE, 2004. p. 17.

nivel corresponde a un cierto número de competencias desarrolladas; sin embargo, para un manejo más accesible se simplifican en tres grandes grupos:

- a) *Competencia elevada*: indica un manejo pleno de competencias de muy alto grado de dificultad, ésta agrupa a los niveles 5 y 6.
- b) *Competencia intermedia*: incluye a los niveles 2, 3 y 4.
- c) *Competencia insuficiente*: representa un manejo mínimo de competencias básicas, incluye los niveles 1 o menos; este último nivel agrupa a aquellos que carecen de las competencias mínimas para una vida plena y productiva en el mundo globalizado.

Los resultados obtenidos en el PISA 2003 señalaron que el nivel de *competencia elevada* de los alumnos mexicanos en el área de lectura sólo abarca el 4.8%, a diferencia del 52% que está situado en los niveles de competencia insuficiente. Estos números originaron que durante ese año México ocupara el penúltimo lugar del total de los países pertenecientes a la OCDE en desarrollo de competencia lectora.

En el caso de matemáticas, el porcentaje de jóvenes de competencia elevada es del 0.4%, en tanto que el de competencia insuficiente es de 65.9%; en tanto a lo que respecta a solución de problemas el 88% de jóvenes se ubica en los niveles de competencia insuficiente.

Dichas pruebas señalan que mientras los países más desarrollados y con mejor desempeño cuentan con un 20 % de jóvenes que se ubican entre los niveles altos de competencia y menos del 5% presentan el mínimo, en México las cifras son inversas, pues menos del 1% alcanzó el nivel superior y cerca del 30% se quedó en el inferior, sin mencionar que un 16% se ubicó en el nivel de incomprensión de textos³.

³ Observatorio ciudadano de la Educación. Comunicado 67: *La evaluación educativa de la OCDE*, www.observatorio.org.mx

Estos alarmantes resultados nos dejan ver, por una parte, un problema específico que padece nuestra educación, y es el de no otorgar a los alumnos una de las habilidades básicas y fundamentales de todo sistema de educación: la de lectura y, probablemente, tampoco la de escritura, pues, a pesar de que en los exámenes no se evaluó el aspecto de la redacción, no debemos olvidar que ambas actividades forman parte de un sólo proceso y que el hecho de que una de las dos partes sea deficiente, por consecuencia, influirá también en la otra.

Por otra, nos permite suponer una preocupante posibilidad: los jóvenes logran decodificar sonidos al leer y pueden descifrar el sistema de escritura, pero no obtienen significados, no logran la comprensión ni pueden llegar a niveles de análisis y reflexión, lo que equivale a que sean analfabetos funcionales.

En el caso de los jóvenes que se encontraban cursando el primer año de bachillerato cuando fue la aplicación del examen de PISA esta situación es aún más cruda, pues es probable que muchos de ellos continúen con estudios profesionales, lo que significa que tal vez ingresen a la facultad sin saber comprender un texto; si esto es así difícilmente detectarán las ideas principales, serán incapaces de sintetizar lo más importante, de contrastar distintos enfoques, de sopesar los planteamientos, analizarlos, reflexionar sobre ellos y, mucho menos, lograrán extraer la intención de los mismos.

Posiblemente, tampoco serán capaces de escribir una cuartilla con coherencia, cohesión, claridad, orden, no tendrán dominio en el manejo de las ideas, facilidad para plasmar sus pensamientos ni sabrán hacer uso de sus argumentos.

Lo que nuestros jóvenes demostraron en los exámenes de PISA, son sólo el referente de que sus capacidades de concentración, de comprensión, de análisis, selección y reflexión no está desarrolladas, mismas que puede ser estimulada y ejercitada a través de la lectura y escritura.

Ante esto surgen muchas preguntas: ¿por qué si se supone que la escuela es la institución que fomenta el desarrollo de destrezas, habilidades, competencias de los alumnos para que egresen con la capacidad de desenvolverse en la vida y de

continuar una trayectoria académica óptima, esto en un alto porcentaje no se cumple? ¿Por qué a pesar de las actualizaciones de planes de estudio de muchos sistemas de educación media superior, bachilleratos y de la Escuela Nacional Preparatoria en 1996, el fracaso escolar de un alto porcentaje de alumnos continúa? ¿Por qué a pesar de cursos de actualización que año con año la UNAM ofrece a su planta docente tanto en materia pedagógica como de cada especialidad, en el caso del área de Literatura, sigue egresando un alto porcentaje de alumnos que no comprende los textos leídos? ¿En esencia, qué es lo que está ocurriendo?

De lo anterior podría comentarse lo siguiente: las renovaciones hechas al Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria en 1996 se fundamentan en la necesidad de fortalecer el perfil del egresado según los requerimientos de competencias, destrezas, habilidades y conocimientos que demandan los estudios superiores de cada facultad, escuela o carrera, en caso de pretender seguir con estudios superiores, o con las exigencias del mercado laboral en caso de tratarse de un bachillerato terminal.

Asimismo, esta reforma busca orientar el enfoque metodológico hacia una enseñanza centrada en el alumno, es decir, que los contenidos lleven hacia un desarrollo de habilidades y competencias que preparen al joven para resolver problemas y que le otorguen herramientas para continuar su crecimiento académico de manera autónoma⁴.

En el área de Español y Literatura de la Escuela Nacional Preparatoria, específicamente, se pretende que el alumno que egresa del bachillerato, tenga un alto dominio de su expresión oral y escrita, que pueda expresarse con la norma culta y que tenga herramientas para la investigación; por otro lado, se plantea que la comprensión de lectura de obras literarias ayuda al joven a desarrollar un pensamiento reflexivo y le otorga una mayor habilidad interpretativa, de

⁴ Basado en el *Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria*, ENP, México, 1996.

observación y análisis. En el caso del Núcleo de conocimientos y formación básica se indica:

en el bachillerato universitario se considera fundamental la enseñanza del uso de la lengua materna, con lo que se pretende dotar a los estudiantes tanto de las herramientas que les permitan comprender, sistematizar, analizar, sintetizar y producir información coherente, como los recursos de comprensión y expresión para comunicarse con eficacia en diferentes situaciones⁵.

Como se puede ver, es cierto que el Plan de estudios de la ENP y el Núcleo de conocimientos y formación básica que debe proporcionar el Bachillerato han estipulado los lineamientos de los resultados que se desean obtener, también que se han marcado algunos caminos para llegar a ellos y que se ha señalado un paradigma educativo para lograrlo; sin embargo, a pesar de lo anterior y del trabajo e iniciativa de investigadores y maestros que han dirigido sus esfuerzos hacia un desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, las características de los egresados del bachillerato no se han modificado significativamente en lo que concierne a la comprensión de la lectura.

Es necesario insistir en que para lograr el perfil de egreso de los alumnos que la ENP se ha trazado se requiere de una serie de elementos que tienen que ver con cuestiones académicas, administrativas, éticas, políticas, económicas y sociales, entre otras; pero en esta investigación lo que interesa es señalar aquellas que se refieren a los profesores de la asignatura de Literatura.

Sabemos que el tipo de profesor de literatura que se requiere es aquel que domine su área de conocimientos, que conozca y maneje su materia, que sea alguien comprometido y preocupado por su papel docente, y que esté en búsqueda de su actualización y vigencia. Pero, de igual forma, se supone también que sepa cómo

⁵ Consejo Académico del Bachillerato / Subcomisión de Lengua y Literatura. *Núcleo de Conocimientos y Formación Básica que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM (NCFB)*, UNAM, México, 2001, pp. III: 1-2.

trasladar esos conocimientos, ese bagaje al alumno; que sepa instrumentar su clase, que logre trasplantar la teoría en actividades prácticas y funcionales para los jóvenes. Ambos requerimientos son importantes en un profesor, el dominio de su materia y el saber cómo hacer entendibles y prácticos esos conocimientos para los alumnos.

Esta investigación se centra en el segundo punto, en el que se refiere a la transmisión pertinente de los conocimientos que debe tener el profesor sobre su materia.

Una de las causas del interés por este punto es que se ha observado que el tipo de cursos que la UNAM ofrece a su planta docente para su actualización son en un elevado porcentaje teóricos, de ahí que los profesores al intentar llevar al plano práctico lo aprendido en el curso se encuentren con una serie de dificultades y dudas por resolver.

En el caso específico del área de Literatura, los cursos que tienen que ver con temas de didáctica difícilmente abordan un método o una estrategia a seguir para enseñar a leer, en su mayoría trata contenidos teóricos y no logra poner en práctica lo estudiado.

El programa de la asignatura de Literatura universal indica como sus propósitos generales que:

El programa de esta asignatura busca en todo momento incidir en los aspectos que el perfil de egreso del bachiller preparatoriano propone: valorar la investigación; lograr conocimientos significativos; desarrollar una cultura social y humanística con reconocimiento de valores; incrementar la capacidad crítica; desarrollar intereses, fomentar la iniciativa y la creatividad del educando, y propiciar la madurez reflexiva⁶.

Sin embargo, es difícil pensar que el tipo de estudiante que la ENP pretende formar pueda ser viable si los conocimientos con que cuenta el profesor y su

⁶ ENP, *Programa de estudios de la asignatura de Literatura universal*, UNAM, México, 1996.

capacitación en didáctica sólo se quedan en el nivel teórico, ya que si los conocimientos, métodos y/o teoría no logran trasladarse en una aplicación didáctica clara y tangible en el aula, entonces difícilmente los jóvenes podrán hacer ese conocimiento significativo.

De la misma manera, la idea de dotar a los alumnos de herramientas que les permitan ser competentes en su lengua, que sepan comprender, analizar, reflexionar, ser críticos y analíticos, no podrá llevarse a cabo si la enseñanza de la lectura continúa estando basada en solicitar leer un texto y responder un cuestionario de preguntas superficiales.

Es por ello necesario que los profesores busquen medios, recursos, estrategias para llevar al alumno actividades que realmente lo capaciten para cubrir las características que el NCFB señala.

No será posible formar a un alumno crítico, reflexivo, pensante, analítico si no se cuenta con recursos y herramientas que tengan un soporte teórico y metodológico que garantice que se está realizando una actividad seria y no se trata sólo de intuición.

En el caso de la lectura, actualmente se sabe que es considerada la suma de diferentes habilidades cognitivas que la definen como un proceso vasto, rico y complejo:

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba⁷.

Bajo esta perspectiva *enseñar a leer* consistirá en hacer consciente al alumno de las habilidades y estrategias que lleva a cabo nuestro cerebro para interactuar con

⁷ Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*, Graó, Barcelona, 2001. p.18.

el texto, para comprenderlo, para construir su significado. Pero este hacer consciente al joven no significará que se le va a explicar la teoría sobre el proceso cognitivo que se realiza durante la lectura, sino en diseñar actividades o proyectos de lectura que le muestren una forma de acceder a los textos, que realice una lectura profunda de los mismos, que logre su comprensión, al principio, a través de la aplicación consciente de las estrategias de lectura, hasta que poco a poco logre hacerlo como lo hace un lector experto, de manera inconsciente.

Esta forma de acercarse a la lectura es una de las soluciones que se han dado entre los especialistas en la materia para lograr que los alumnos comprendan la lectura de textos literarios. Las estrategias y la sugerencia didáctica que se tratarán en esta investigación surgieron del trabajo y las investigaciones que Ana María Maqueo ha realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; la sugerencia didáctica fue aplicada en el último año del nivel medio básico con resultados óptimos. Este trabajo está avalado por 20 tesinas y dos tesis de licenciatura, una de ellas fue realizada en Iniciación Universitaria con resultados también sorprendentes, por lo que la presente investigación pretende estudiar esa sugerencia didáctica y adaptarla para el nivel medio superior.

Para que esta estrategia didáctica funcione debe aplicarse en un sistema educativo que centre su atención en el alumno, que pretenda que sus alumnos sean analíticos, reflexivos y pensantes, éste es el caso de la ENP que señala dichas cualidades como elementos necesarios en sus egresados.

El hecho de contar con la propuesta de una sugerencia didáctica que ha demostrado su eficacia en varias escuelas y que otorga la oportunidad de lograr los objetivos que la ENP se ha fijado en materia de comprensión de lectura y en la formación de los alumnos, precisa acercarse a ella, estudiarla y adaptarla al contexto y necesidades de los alumnos de preparatoria para ponerla en práctica y lograr los resultados que se desean.

La propuesta consiste en que el alumno lea un texto narrativo breve y completo, que lo comprenda y sea capaz de identificar el tema del mismo; posteriormente, que realice una actividad de escritura relacionada con el texto.

Esta propuesta didáctica busca cumplir lo que el enfoque comunicativo plantea para desarrollar las habilidades lingüísticas entrelazadas y articuladas como partes integrantes de un mismo proceso.

La investigación que aquí se presenta pretende adecuar esta sugerencia didáctica a las condiciones y requerimientos de la ENP, así como ejemplificar la forma en que debe llevarse a cabo a través de la lectura y comprensión de cinco cuentos.

Consideramos que esta propuesta didáctica puede aportar grandes avances en lo que respecta a la comprensión de los textos por parte de los alumnos, a volverlos, analíticos, reflexivos y críticos, así como habilitarlos para ser lectores competentes y quedar insertos en la cultura de lectores.

I. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Durante las últimas décadas del siglo pasado gran parte del mundo sufrió transformaciones trascendentes en la forma de percibir la economía, la política, los procesos de trabajo, los medios de comunicación, la sofisticada tecnología, así como la importancia y el valor de la información; circunstancias que han influido de manera determinante en el desarrollo de las civilizaciones actuales, a tal nivel que ha permeado por completo todos los estratos y actividades de la sociedad. Así, la forma de concebir a los otros, la dimensión del tiempo y del espacio, los medios de producción, la manera de comprar, aprender, divertirse y convivir, son áreas que reflejan ya un cambio significativo.

De igual modo, esta transformación ha afectado de manera directa los sectores de la vida intelectual y cultural. Ante ello, la necesidad de que el sector educativo sufra reestructuraciones es indiscutible, ya que, como se señaló anteriormente, el cambio acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la acumulación y diversificación del conocimiento, han sido determinantes para delinear las oportunidades y desafíos que la educación tiene que resolver en las próximas décadas.

El factor económico también juega un papel fundamental en los lineamientos establecidos para la educación, pues ésta determina el camino que se debe seguir, así como el presupuesto para realizarlo.

Ejemplo de lo anterior es el hecho que debido a la condición que México tiene de país subdesarrollado y a su incorporación a la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1994, nuestra nación tuvo que apegarse –y continúa haciéndolo-- a los lineamientos e ideología que el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI) señalaron:

Para las poderosas fuerzas que buscan controlar la educación media superior y superior, dirigidas por el Banco Mundial y sus aliados (...) El grito de combate es que la educación superior “debe proceder al cambio más radical y a una renovación

como jamás se ha requerido”. Y eso significa cambiar radicalmente la universidad “tradicional” o “clásica” o “basada en la investigación” y a su personal para satisfacer las insaciables necesidades de la economía global basada en el conocimiento⁸.

Para estas dos instancias la educación media superior y la superior deberían dejar atrás sus “anquilosadas” estructuras, sistemas y administraciones; indicaron, además, que el poder en la regulación y toma de decisiones no debía estar en manos del gobierno ni de las instituciones. A cambio de esto plantearon que ambos niveles estén regidos por la privatización, desregulación y orientación por el mercado, lo que se tradujo en que la educación no será más pública, sino privada; no será gratuita, sino tendrá costos por cada servicio que proporcione; la toma de decisiones estará a cargo de los estudiantes (clientes), negocios e industria (consumidores) y del público general; el presupuesto que se otorgue a la universidad dependerá del rendimiento que demuestre, y no de la matrícula que maneje ni por el prestigio que tenga; asimismo, los administradores institucionales deberán tomar en cuenta la posición de la institución en el mercado, así como aprender a manejar a su personal, esto es, que deberán obligar a los profesores “a abandonar su poder y volverlos más empresariales”:

La reforma del Banco Mundial salió viva de la conferencia. Su documento “*El Financiamiento y Administración de la Educación Superior: Reporte sobre el Status de las Reformas en el Mundo*”, escrito para la conferencia de la UNESCO, explica que la agenda para la reforma “está orientada por el mercado más que por la propiedad pública o por la planeación y la regulación gubernamentales. La dominación, en casi todo el mundo, del capitalismo de mercado y los principios de la economía neoliberal se encuentran en la base de la orientación por el mercado de la educación media superior y superior”⁹.

Ante esta situación es importante y fundamental conocer de qué manera y en qué forma se ha reflejado esta orientación en el sector educativo en nuestro país.

⁸ Luis Bueno Rodríguez, *Banco Mundial 4, UNESCO 1*, en <http://www.caut.ca/>.

⁹ *Ibidem*, ob. cit.

Antes de que México se integrara a la OCDE, solicitó se realizara un examen para conocer el estado de sus estudios superiores con el propósito de ver “en qué medida el sistema educativo responde a las necesidades de la economía y de la sociedad actuales y en qué medida puede contribuir a la consecución del desarrollo económico y el progreso social”¹⁰; sin embargo, debido a las características particulares e históricas de la educación superior, se requirió integrar en esa revisión al nivel medio superior.

El documento que se produjo después de los exámenes está formado por dos secciones: la primera es información que investigadores y expertos mexicanos en educación aportan para describir la situación y características del sistema educativo mexicano en todos sus niveles. En ella, se da una breve semblanza histórica de las costumbres, la historia y el desarrollo económico y político de México con la intención de no ver la educación fuera de su contexto histórico, sino como producto y parte del entretejido e influencia de estos factores. Al cierre de esta primera parte, los especialistas mexicanos plantearon propuestas y opiniones sobre cómo mejorar y modificar las condiciones del sistema educativo de nuestro país.

La segunda parte fue realizada por la comisión encargada de aplicar los exámenes de la OCDE, misma que estaba integrada por extranjeros. Ellos, al igual que los investigadores mexicanos, describieron las características y estado del sector educativo mexicano, pero bajo una perspectiva distinta. Al término de su análisis los resultados de los exámenes aplicados dieron pie a que la OCDE planteara una serie de “recomendaciones” para mejorar las condiciones que prevalecían y que estaban lejos de parecerse a las que un país miembro de ese organismo debería tener.

Si se comparan ambos apartados, y sus recomendaciones, se podrá constatar que los enfoques son muy distintos y resaltan muchos aspectos interesantes para desmenuzar. En dichas observaciones se puede apreciar mayor claridad, precisión y contundencia; su enfoque es objetivo, refleja mayor rigor y sentido crítico que la

¹⁰ OCDE, *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior*, Francia, OCDE, 1997, p. 145.

visión de los especialistas mexicanos. Sin embargo, para efecto de esta investigación, sólo abordaremos los resultados y sugerencias que la comisión de la OCDE dio a conocer.

A continuación se presentan aquellos señalamientos y sugerencias más relevantes que dicha comisión planteó para el nivel medio superior. Para no caer en algún error de interpretación se han transcrito tal como aparecen en el documento¹¹:

- Prever un crecimiento de la demanda; aumentar la parte de las formaciones profesionales y tecnológicas, hasta alcanzar, en un primer momento, la tercera parte de la matrícula total;
- admitir en la educación media superior a todos los candidatos que tengan la capacidad de recibirla; garantizar que todos los candidatos de un mismo nivel tengan las mismas oportunidades de acceso a las formaciones deseadas;
- implantar para todos los candidatos a ingresar a la educación superior un procedimiento de admisión selectiva, basado en un examen y en los resultados obtenidos en el bachillerato; controlar el flujo de ingreso en las diversas ramas en función de la calidad de los candidatos y de la apreciación de las salidas profesionales; incitar a las instituciones a agruparse para organizar la admisión;
- desarrollar los servicios de tutoría y de apoyo a la orientación de los escolares y estudiantes universitarios de los niveles medio superior y superior;
- ampliar en forma considerable el sistema de becas de apoyo: el principio debería ser que un joven reconocido como apto para ingresar a la educación media superior o superior no se vea impedido de hacerlo por dificultades financieras;
- profundizar los vínculos con la economía, y más generalmente con la sociedad, tanto en el nivel de de la educación media superior como de la educación superior;

¹¹ *Ibíd.*, pp. 236-241.

- mejorar la confiabilidad de las evaluaciones de los estudiantes a fines de semestre y al fin del ciclo, sobre todo mediante exámenes objetivos concebidos por un equipo de docentes, de manera que la evaluación no sea dejada a un solo profesor;
- incrementar la calidad de las estadísticas y el conocimiento del trayecto y el destino de los estudiantes, así como de los costos de las formaciones; crear una unidad de estudios estadísticos y prospectivos sobre la educación postobligatoria; desarrollar la investigación al respecto;
- establecer un Consejo Nacional competente para el conjunto de la educación postobligatoria, encargado de una evaluación global y de una planeación estratégica, compuesto por personalidades de alto nivel, representantes elegidos por los estados y miembros del gobierno federal;
- organizar la convergencia entre subsistemas, tanto en la educación media superior como en la educación superior; a la larga, revisar la estructura de la SEP, con una Subsecretaría para el conjunto de la educación media superior y otra para el conjunto de la educación superior;
- crear un Sistema Nacional de Educación Media Superior que permita una admisión equitativa de todos los candidatos que sean aptos para ella, con objetivos y reglas comunes definidos a nivel federal; dejar la responsabilidad de la aplicación a los estados, que podrán confiar su realización a diversas instituciones sobre una base contractual.

Lo anterior constata que el sistema de educación media superior y superior es un sector vasto, múltiple y complejo, por lo mismo, el hecho de modificarlo, actualizarlo y ajustarlo a los requerimientos de un mundo globalizado es una de las prioridades para el gobierno actual de México.

Sin embargo, el hecho de que los alumnos de preparatoria logren ser jóvenes críticos, reflexivos, pensantes, que tengan desarrolladas sus habilidades básicas, que aprendan a aprender, que sean el centro de la educación, no debe verse sólo como la

búsqueda por cumplir una solicitud de la globalización y de instancias extranjeras; al contrario, debe tomarse como parte de un requerimiento justo de la sociedad y un derecho merecido que el sistema educativo debió de otorgar desde hace varias décadas, por lo que esta investigación tiene como intención principal la de contribuir, aunque sea de mínima manera, a formar alumnos críticos, reflexivos y analíticos, dado que es una necesidad de la educación de nuestro país y porque la educación constituye una de las vías de progreso.

1.1 El Programa Nacional de Educación de un nuevo sexenio

Seis años después de haberse conocido los resultados de los exámenes aplicados por la OCDE surgió el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) que refleja la asimilación de las sugerencias hechas por ese organismo al gobierno mexicano en 1994.

En él se puede encontrar la nueva perspectiva que se tiene sobre la educación, la relación de ésta con el contexto mundial y nacional que la enmarca, así como los propósitos que el gobierno actual pretende lograr a corto y largo plazos:

Ante una sociedad inmersa en profundos procesos de transición, la educación nacional debe transformarse, desplegar la efectividad y la flexibilidad que necesita para superar los retos que afronta. El Enfoque Educativo para el Siglo XXI es la expresión que sintetiza la visión del Sistema Educativo Nacional que aspiramos tener en 2025, basado en la equidad, en la calidad y en la vanguardia del conocimiento¹².

La estructura del programa nacional consta de tres apartados, una conclusión general y una sección de anexos. La primera parte se llama *El punto de partida, el de llegada y el camino*; la segunda, *Reforma de la gestión del sistema educativo*, y la tercera parte *Subprogramas educativos*.

¹² Programa Nacional de Educación, México, 2001, p. 18.

La mención de las partes que componen al programa da pauta para ubicar la información de mayor relevancia para esta investigación.

La primera de ellas es la que se refiere a *las líneas de un pensamiento educativo* que servirá para definir el enfoque educativo deseado, debido a que el PNE señala indispensable la transición que debe tener la educación mexicana hacia una educación que sea

- más flexible en cuanto al acceso,
- más independiente de condicionamientos externos al aprendizaje,
- más pertinente a las circunstancias concretas de quienes la requieren y
- más permanente a lo largo de la vida.¹³

Dichas líneas indican que se requiere de *nuevas modalidades educativas* que sean más apropiadas a las condiciones sociales, económicas y culturales de los distintos grupos de población, que logren niveles más elevados de aprendizaje y que cuenten con una concepción de educación integral que contemple los diferentes tipos de inteligencia, así como la formación afectiva de los alumnos.

Además, buscan que las instituciones educativas *modifiquen la concepción que tienen de las habilidades básicas* para la interacción cultural y educativa, por lo que se pretende que la escritura, la competencia lectora y las matemáticas *deberán tener un sentido práctico* para lograr que el alumno aprenda a comprender diversos tipos de textos e imágenes y que pueda resolver problemas con lenguajes simbólicos.

De igual forma, procuran *estimular por igual los pensamientos analógico y analítico*, contraponer la razón crítica a la instrumental y enriquecer a las distintas áreas con visiones interdisciplinarias y cuestionamientos éticos.

Las líneas de este pensamiento también establecen la necesidad de que el aprendizaje no se limite a la formación inicial, sino que se prolongue a lo largo de la vida. Para lograrlo se requiere que en la escuela se fomente el “aprender a aprender”

¹³ PNE, p. 36.

como condición indispensable para que el individuo pueda lograr un desarrollo continuo y permanente que lo mantenga actualizado permanentemente.

Asimismo, señalan que los conocimientos que adquiriera el niño o joven sean críticos, relevantes, que puedan darle una utilidad específica y que sean significativos para él. Para lograr esto, las líneas del pensamiento educativo pretenden que se desarrolle en el alumno las habilidades de selección, detección del problema, capacidad de resolución del mismo y valoración de sus consecuencias.

También indican que se necesita enseñar una nueva forma de trabajar, es decir, aprender a realizar trabajos de manera cooperativa donde se den las interacciones humanas y se logren respuestas más ricas y óptimas gracias a la intervención, colaboración y participación de todos.

Con base en lo anterior, se puede establecer que el *Proyecto Nacional de Educación 2001-2006* expone la necesidad existente en México de contar con un *Pensamiento Educativo* que conduzca hacia una forma distinta de concebir la educación, de apreciar la realidad y de actuar en conjunto con la sociedad.

Este pensamiento pretende modificar de manera profunda la visión y el enfoque que los mexicanos tienen sobre la educación, de ahí que ponga mayor énfasis en atender sus aspectos cualitativos e incluya como elementos básicos de esta nueva mentalidad la equidad, la calidad, la relación que éstas deben tener con la identidad nacional, la responsabilidad pública sobre la educación y la innovación educativa en la sociedad del conocimiento.

El segundo aspecto relevante del PNE para nuestra investigación consiste en que en su tercera sección encontramos los subprogramas referentes a la educación básica, la educación media superior, la educación superior y la educación para la vida y el trabajo; en ella se señala la importancia de cada uno de los niveles educativos. Lo notable es que por primera vez en un programa nacional se incluye un *subprograma sobre la educación media superior*, ya que se considera que este nivel será el de mayor despunte en las próximas décadas y por ello debe ser mejor

atendido. En el siguiente apartado se expone de forma más amplia lo que trata este subprograma y cómo incide en el desarrollo de la educación media superior.

Como observación de todo lo anterior podemos decir que la urgencia que tiene el país de un cambio como el que se propone en el PNE es innegable, ya que los datos proporcionados del estado actual del sistema educativo de nuestro país que se manejan tanto en el Proyecto de Educación como en los documentos de la OCDE, son alarmantes: ciertamente, el sistema educativo mexicano no ha asegurado ni educación básica de calidad para todos, ni tampoco ha reducido las desigualdades. Asimismo, ha sido incapaz de eliminar la discriminación, y no ha proporcionado una educación pertinente. Peor aún: la educación en México ha dejado de ser una garantía de movilidad social desde hace mucho tiempo.

Los resultados de los exámenes de la OCDE y el PNE nos muestran un sistema educativo mexicano carente de sentido, desarticulado, en muchos casos redundante en cuanto a sus contenidos y burocracias, y con enormes deficiencias cualitativas.

Parece entonces evidente que es imprescindible dar un viraje no sólo en el enfoque que se debe tener en la actualidad del papel educativo, sino también en las medidas para poder alcanzarlo y, principalmente, en la creación y el fortalecimiento de la nueva concepción sobre la educación.

1.1.1 La Educación Media Superior

Como ya se señaló anteriormente, el programa nacional incluye un *subprograma sobre la educación media superior*, acontecimiento de gran relevancia para el sector educativo, pues es la primera vez que se realiza un apartado específicamente para este nivel de estudios, considerado como “de suma importancia” en las próximas décadas para México. Esta última idea tiene sus orígenes en dos situaciones particulares que se desarrollaron durante el siglo xx en nuestro país.

A principios del siglo pasado se tenía un crecimiento natural acelerado que continuó hasta 1965, cuando alcanzó su tope máximo; 3.5% de crecimiento. Sin embargo, a partir de ese año los índices de mortalidad y también de nacimientos fueron disminuyendo paulatinamente, hasta llegar a registrar un 1.7% de crecimiento en el 2000, junto a un porcentaje bajo de mortandad.

Ambas situaciones han provocado que actualmente exista una reducción en la población menor de 15 años y, a la vez, un incremento en el rango de habitantes de los 15 a los 64 años. Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO) los números del crecimiento que se ha registrado son los siguientes:

1970-----24 millones de habitantes entre los 15 y 64 años

2000-----58 millones;

se contempla para 2010-----75 millones

y hacia 2030-----87 millones.

Estas cifras señalan que el grueso de la población de México en nuestros días y hacia el futuro pertenece a este grupo, sector de gran importancia porque se trata de la población en edad laboral. Este fenómeno lleva a pensar en la necesidad de otorgar capacitación y preparación a todas estas personas para impulsar el desarrollo de nuestro país.

Por otra parte, el Consejo considera que en los próximos 25 años el crecimiento de las ciudades irá en aumento, principalmente en las ciudades medianas y en las de mayor tamaño, a diferencia de las pequeñas que reducirán su número de pobladores. Por ejemplo, a principios del siglo xx 1 de cada 10 habitantes vivía en una de las 33 ciudades que existían; en la actualidad 7 de cada 10 viven en alguno de los 372 centros urbanos.

Las anteriores modificaciones han tenido y tendrán relevantes alteraciones en lo que se refiere a la demanda educativa de la población. Al respecto, el PNE informa:

a) La demanda en servicios educativos de Educación Básica se reduce desde 1990, en 1995 se contaba con 13.6 millones de habitantes en edad de solicitar ese tipo de educación; para 2000 disminuyó a 12.9 millones.

b) La población en edad laboral que está en posibilidades de cursar estudios posteriores a la enseñanza básica, en las modalidades escolarizadas de corte tradicional, de 15 a 24 años, se estima alrededor de 20.3 millones, y se espera que continúe aumentando hasta 2010, cuando habrá alcanzado un máximo histórico estimado en 21.2 millones.

Los cambios coincidirán con un significativo aumento del número de adultos de 65 años o más, que en la actualidad representa 5% de la población total y registra ya una tasa de crecimiento anual de más de 3.7% que podría alcanzar ritmos cercanos a 4.6% entre 2020 y 2030, duplicándose sólo en 15 años.¹⁴

Lo que se deduce de estos datos es que habrá que diseñar nuevas modalidades educativas para el numeroso sector de 15 a más de 60 años y para los 32 millones de personas que aún no cuentan con la escolaridad básica completa que informa el PNE.

De estos antecedentes resalta la importancia y vigencia de la Educación Media Superior en nuestros días y en el futuro próximo. Por ello el PNE se interesa en su desarrollo y estudia la manera de adecuarla a los requerimientos de la época actual; ya que brinda conocimientos y refuerza el proceso de formación de los jóvenes. Además, se considera valioso porque fomenta en los alumnos la adopción de valores y los estimula a desarrollar actitudes significativas para la vida en sociedad.

Sin embargo, el PNE indica también que existen dos situaciones que habrá que superar para lograr que este nivel educativo cumpla con las exigencias que se están generando. La primera es la *falta de una identidad propia* ya que, por lo general, este sector se ha subordinado a la educación superior sin consolidar su autenticidad. La segunda se refiere al *disminuido porcentaje de egreso* que tiene, comparado con el numeroso porcentaje de alumnos que al salir de la secundaria se incorporan a sus filas.

Para contrarrestar estas dos situaciones el PNE menciona:

¹⁴Ibídem, p. 30.

Se busca crear las condiciones para contar con una educación media superior de buena calidad y con identidad propia mediante la reforma del currículo y la introducción de diferentes elementos pedagógicos relacionados con la educación basada en el aprendizaje y la formación y actualización de profesores. Todo ello para atender tanto a las necesidades de formación social y política de los jóvenes como las demandas de la sociedad del conocimiento.¹⁵

A continuación exponemos los problemas y retos que presenta la educación media superior, pues consideramos necesario que los docentes conozcan cómo está constituido este nivel escolar, su funcionamiento, su estructura e integración. Sólo a través de su conocimiento es como se podrán plantear medidas pertinentes para otorgar soluciones a los problemas que les competen.

PROBLEMAS Y RETOS¹⁶

El PNE ha agrupado dichos problemas y retos bajo tres rubros denominados *a)* el acceso, la equidad y la cobertura, *b)* la calidad y *c)* la integración, coordinación y gestión del sistema.

a) COBERTURA CON EQUIDAD.

- Problema: Existe una *cobertura insuficiente y desigual en el acceso a este nivel educativo*. En la década de los 90 el bachillerato aumentó su matrícula en 36%, el bachillerato tecnológico bivalente en un 93%. A diferencia de ambos, la matrícula de la educación profesional técnica decreció en un 4.6%.

A pesar de estos datos, la participación de jóvenes entre los 16 y los 18 años en este nivel de educación es todavía baja: 46.8% de la población en esta edad, lo que indica que menos de la mitad de la juventud mexicana ingresa a este nivel.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 160.

¹⁶ Cfr. PNE, pp. 164-170.

Reto: Incrementar la cobertura del sistema y hacerlo con equidad. Se pretende ampliar la oferta y acercarla a los grupos más desfavorecidos, en especial al sector femenino; cerrar las brechas que hay entre las tasas de atención entre entidades federativas y entre grupos sociales y étnicos; fortalecer los programas de becas dirigidos a estudiantes de condiciones económicas bajas.

- Problema: Hay una baja eficiencia terminal, se estima en un 59% en el bachillerato y en un 44% en la educación profesional técnica.

Entre las causas de esta situación sobresalen la deficiente orientación vocacional de los estudiantes, los motivos económicos, la rigidez de los programas educativos y su dificultad para actualizarse adecuadamente.

- Problema: Subsisten planes y programas de estudio, así como ambientes rígidos. Por lo general, la mayoría de los currículos vigentes no considera las necesidades de la rica diversidad de individuos y grupos que componen la población escolar de cualquier plantel.

Reto: Flexibilizar el currículo y la normatividad institucional para lograr el reconocimiento de créditos de otras instituciones para que la duración de los estudios no se incremente sin necesidad.

b) LA CALIDAD

- Problema: El currículo por lo general se encuentra desfasado de las necesidades y demandas del sector productivo y de una sociedad en continua transformación. Asimismo, la existencia de una diversidad tal de currículos ha obstaculizado la movilidad de estudiantes entre las distintas opciones que hay en este nivel, siendo esta una de las causas de la deserción escolar.

Aunado a esto, prevalecen enfoques educativos que ponen énfasis en la cantidad de información que debe manejar el alumno y no en las habilidades que debe desarrollar.

Reto: Reformar el currículo de la educación media superior para que responda a las necesidades de la sociedad actual, al desarrollo social y económico del país, esto a través de la implementación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje, en la capacitación para el uso de tecnología de la comunicación y la información, así como en el desarrollo de competencias laborales.

Se pretende que los egresados de la educación media superior deben compartir “capacidades genéricas, actitudes y valores, y conocimientos básicos humanísticos, técnicos y científicos”¹⁷ con la finalidad de que a través de la presencia de estas características homogéneas, el estudiantado pueda tener movilidad dentro de la diversidad de escuelas de este nivel, lo que ayudará a la continuidad de los estudios.

- Problema: Debido al crecimiento acelerado de la matrícula en este nivel educativo, fue necesario contratar a profesores que no siempre cumplieron con el perfil idóneo para impartir las clases. A pesar de haber propuesto estrategias para actualizar a este sector y contar así con un nivel óptimo de calidad en la enseñanza, no se cuenta aún con un programa de formación de profesores de cobertura amplia que haya incidido de manera significativa en el mejoramiento de su desarrollo laboral.

Reto: Diseñar y operar un programa nacional de formación y de actualización de profesores que les permita desarrollar nuevas habilidades y competencias, para que, a su vez, puedan propiciar en sus estudiantes aprendizajes significativos, así como despertar mayor interés en ellos por el estudio.

- Problema: La preparación de las instituciones y de los planteles para acoger y atender al gran número de estudiantes, en particular aquellos que proceden de grupos indígenas y de sectores de nivel económico bajo.

¹⁷ PNE, p. 167.

Reto: Diseñar y operar programas que respondan a las necesidades especiales de estos estudiantes, donde se respeten sus expresiones culturales y se valoren las relaciones interculturales.

- Problema: La infraestructura deficiente en laboratorios, talleres, bibliotecas y centros de apoyo académico, lo que obstaculiza un desempeño óptimo.

Reto: Superar el rezago que se presenta, en especial aquél que se refiere a la infraestructura informática y de comunicaciones que conecten a redes nacionales e internacionales de información.

c) LA INTEGRACIÓN, COORDINACIÓN Y GESTIÓN DEL SISTEMA.

- Problema: Existe poca colaboración e intercambio académico entre las escuelas, en ocasiones, en la única área donde se da éste es en la deportiva.

Reto: Fomentar la cooperación de los aspectos académicos entre escuelas, así como establecer la adopción de esquemas que faciliten el intercambio de estudiantes y su movilidad.

- Problema: Debido al crecimiento de la matrícula en las tres últimas décadas, la inversión para la contratación de profesores y para el mantenimiento de la infraestructura necesaria no fue otorgada con equidad entre el amplio sector de escuelas que forman este nivel educativo; por ello, la desigualdad de recursos ha originado que coexistan ámbitos educativos con calidad adecuada y otros con deficiencias.

Reto: Incrementar la inversión social en la educación media superior para garantizar el nivel de calidad con que deben funcionar las escuelas públicas.

- Problema: El funcionamiento irregular de las instancias de coordinación como la Coordinación Nacional de la Educación Media Superior (CONAEMS) y las Comisiones Estatales para la Planeación

y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS), en general, ha impedido que se cumplan por completo los cometidos y propósitos que se establecieron durante su creación.

Reto: Asegurar el funcionamiento regular de estas instancias, mejorar sus estructuras y sus capacidades técnicas de planeación, para que respondan a los requerimientos que este nivel educativo genera ahora y en el futuro.

- Problema: La escasa vinculación de este nivel educativo con los diferentes sectores de la sociedad ocasiona una baja valoración, de ahí que no se identifiquen las oportunidades de colaboración que presenta.

Reto: Establecer en las escuelas esquemas apropiados para una participación social en su desarrollo, así como fortalecer la vinculación con la sociedad y con el entorno inmediato.

- Problema: La coordinación de la educación media superior con los demás niveles educativos es deficiente, ya que dificulta el tránsito de los niños de secundaria a la media superior y de los egresados de ésta a la superior. La falta de esta coordinación afecta la orientación educativa y el conocimiento de las oportunidades educativas que se apeguen a los que les interesa.

Reto: Establecer mecanismos efectivos de vinculación y coordinación con los niveles básico y superior, para asegurar una integración del sistema educativo nacional.

- Problema: El conocimiento en conjunto sobre la educación media superior es limitado, lo que disminuye la capacidad de formular políticas sólidamente sustentadas.

Reto: Impulsar la realización de investigaciones sobre este nivel educativo, sobre las relaciones al interior de las escuelas, su vinculación, el tipo de alumnos, su profesorado, las actividades que desempeñan y los resultados que obtienen. Conocer sus vínculos con la sociedad, la economía y el mundo del

trabajo para orientar a este sector a lograr los objetivos propuestos de equidad y calidad.

- Problema: Existe poca información confiable y sistemática sobre el desempeño de este tipo educativo, así como del desempeño académico de las escuelas.

Reto: Establecer un sistema de evaluación integral del desempeño y funcionamiento de las escuelas, que ofrezca indicadores dirigidos a la formación de los estudiantes, al perfil de los profesores, a la infraestructura y al equipamiento necesarios, así como a la gestión de los planteles.

Los problemas que aquí se nos presentan son prueba de que la educación media superior es un sector olvidado, desarticulado y complejo, la diversidad de orientaciones que presenta así como la falta de identidad propia han provocado que se le considere sólo como un apéndice de la educación superior y se desconozca otro tipo de alternativas que ofrece.

Según el *Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*, las finalidades que se le han asignado a este nivel educativo son:

- a) Preparar a los jóvenes para la vida adulta, dotándolos de una cultura enciclopédica.
- b) Preparar a los jóvenes para que ingresen a los estudios superiores.
- c) Preparar a los jóvenes para que se desempeñen satisfactoriamente en todos los ámbitos de su vida.
- d) Formar los recursos humanos que necesita el aparato productivo.¹⁸

Hasta la fecha sigue en debate cuál es la finalidad fundamental de la educación media superior, pues no hay un criterio único respecto a lo que debe ser este nivel educativo ni una opinión homogénea sobre el tipo de contenidos que deben impartirse durante los dos o tres años que dura.

¹⁸ Basada en la página electrónica del Instituto de Educación Media Superior, p. 1.

Algunos opinan que este nivel educativo debe formar a los jóvenes, ayudarlos a desarrollar sus capacidades, hacerlos críticos, analíticos, orientarlos a ser ciudadanos y adultos reflexivos. Por otra parte, otros opinan que los egresados sólo requieren conocimiento y destrezas en cuestiones técnicas y tecnológicas para ocupar puestos en subempleos que demanden un bajo nivel de reflexión y análisis.

¿Cuál es entonces su finalidad? ¿Educar para las élites, educar para crear un sector medio o capacitar técnicos? Al respecto, algunos especialistas opinan:

La problemática que enfrenta el bachillerato se debe en parte a la indefinición de políticas públicas para su desarrollo y consolidación. No existe consenso a nivel nacional de sus objetivos, función y sentido; la diversidad de los planes de estudio no se desprende de planteamientos sistemáticos y coherentes; no existe la figura de profesor de enseñanza media superior ni los procedimientos para formarlo, y es notoria la falta de recursos para su funcionamiento adecuado¹⁹.

Existen tres tipos diferentes de sistemas en la educación media superior de México: el núcleo propedéutico (universitaria o general), el núcleo bivalente (tecnológica) y el núcleo terminal (profesional media). Cada uno de ellos presenta características particulares, pues las finalidades desde sus orígenes fueron distintas:

Esta diversificación conlleva una gran heterogeneidad de modelos educativos con que opera este nivel educativo. Ha sido preocupación constante el acordar políticas generales que, respetando esta diversidad, precisen los propósitos de la educación media superior, que han oscilado, en distintas épocas, entre la formación de carácter enciclopédico, la formación eminentemente propedéutica y la capacitación para el trabajo²⁰.

Se han marcado algunos lineamientos que parecen demasiado amplios y generales, tal vez con la intención de englobar las particularidades de cada subsistema de la educación media superior, pero que finalmente señalan algunos aspectos que sirven de referencia para definir este sector:

¹⁹ Javier Mendoza, Pablo Latapí y Roberto Rodríguez, *La UNAM, el debate pendiente*, México, Plaza y Valdés, 2001. p. 93.

²⁰ *Ibíd.*, p. 92.

Este nivel educativo es posterior a la secundaria; tiene como finalidad proveer al estudiante de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que coadyuven a su consolidación como individuo en el aspecto psicológico, intelectual, productivo y social, y proporcionarle las bases para ingresar al nivel superior o bien integrarse al mundo del trabajo²¹.

Actualmente, se requiere que todos los subsistemas de la educación media superior cuenten con elementos uniformes que preparen a sus egresados, ya sea para entrar en el mercado laboral, ya sea para continuar con una educación superior según sea el caso.

Sin embargo, dar una respuesta única a la finalidad de la educación media superior no será tarea fácil, pues se trata de un sector que se ha expandido sin un diseño previo y al que resultará muy complicado adaptar las añadiduras y parches que se le han impuesto a lo largo de varias décadas.

1.2 La Escuela Nacional Preparatoria en nuestros días

La Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM (ENP) conforma uno de los 24 subsistemas que imparte este nivel de estudios. Muchas universidades como la UNAM mantienen su bachillerato como parte esencial de su oferta educativa, esto se explica por razones históricas, ya que durante 70 años (de 1867 a 1938) el bachillerato de la universidad fue la única opción en este nivel. Sin embargo, durante el siglo XX se abrieron otras opciones de educación superior fuera de las universidades y así se logró consolidar la enseñanza media superior como parte esencial del sistema educativo de México.

Como ya se señaló anteriormente, la educación media superior está clasificada en tres grandes divisiones. La ENP pertenece al núcleo propedéutico de escuelas que preparan a sus alumnos para continuar con estudios superiores. En la

²¹Ibídem, p. 89.

década de los 90 esta escuela señaló en su *Plan de Desarrollo Académico* diversas acciones de cambios y modificaciones que se tendrían que realizar como resultado de la renovación educativa que estaba viviendo el país, pues el plan que estaba vigente en ese entonces correspondía a 1964.

Una de esas acciones consistió en la revisión del currículo educativo, lo que dio como resultado la aprobación del cambio de plan y programas de estudio, en 1996, para el ciclo de Iniciación Universitaria y los de 4^o, 5^o y 6^o años de Preparatoria.

En el plan podemos leer que su modificación se fundó en la urgente necesidad de:

- a) Fortalecer y potenciar el perfil del egresado de acuerdo con los requerimientos de conocimientos y competencias que demandan los estudios superiores, en general, y los de cada facultad, escuela, carrera, en lo particular.
- b) Orientar el enfoque metodológico de los programas hacia una enseñanza centrada en el alumno y en la búsqueda de su participación activa; en que el aprendizaje se funde en desarrollar competencias y habilidades que doten al alumno de herramientas que promuevan el autoaprendizaje; en donde los contenidos se estructuren con la finalidad de la identificación de nociones básicas y la actualización de las relaciones entre las asignaturas del Plan a nivel de contenidos y de orientación metodológica; en la que las estrategias didácticas se expresan en actividades de aprendizaje que promuevan las competencias en el alumno para la indagación, para organizar la información, para aplicar esa información en la solución de problemas reales o disciplinarios; en la que la acreditación tenga como base la construcción progresiva de productos de aprendizaje que permitan la más

alta integración posible de los fenómenos en estudio, de las nociones básicas y de su relación con una problemática, teórica o práctica.²²

Es decir, la ENP buscó adecuar su plan de estudios y enfoque metodológico a las necesidades y exigencias de la época actual, pero sin dejar de lado su visión universal, analítica y crítica.

1.2.1 Los propósitos del plan de estudios

Los cambios realizados en el plan reflejan el gran interés por cubrir los requerimientos que los nuevos tiempos han establecido en materia de educación; ya que plantea fortificar los lenguajes básicos sobre los que se *construye* el aprendizaje, es decir, Español y Matemáticas; así como la construcción progresiva del conocimiento. También busca que se promueva la reflexión y el análisis en el alumno; así como que el diseño de actividades en la clase desarrolle las habilidades de autoaprendizaje del alumno. De igual manera pretende que el aprendizaje se dé a través de la resolución de problemas, y que para ello, se apliquen estrategias didácticas que promuevan la competencia de investigación.

Otros aspectos que pretende suscitar son aprendizajes significativos para el alumno; así como el planteamiento de enseñanzas interdisciplinarias que busquen unidad de los procesos y objetos del conocimiento, y no su parcelación. Todo lo anterior con la finalidad de fortalecer el bachillerato de la ENP como un modelo significativo del bachillerato nacional, a través de un perfil del egresado completo y pertinente.

Como puede verse la ENP busca una formación integral en sus alumnos; por ello, consideramos necesario que los propósitos establecidos deben quedar muy claros para los profesores, pues son, los primeros, los que indican a los docentes las líneas de acción a seguir, los métodos y estrategias pertinentes para lograrlos.

²² ENP, *Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria 1996*, México, UNAM, 1996. pp.17-18.

Asimismo, también es fundamental conocer el perfil del egresado para entender en conjunto la misión que actualmente se ha trazado la ENP y que consiste en:

Educar hombres y mujeres que mediante una formación integral, adquieran una pluralidad de ideas, la comprensión de los conocimientos necesarios para acceder con éxito a estudios superiores, así como una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad. Además, tener la capacidad de adquirir constantemente nuevos conocimientos, destrezas y habilidades para enfrentarse a los retos de la vida de manera positiva y responsable.

Realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas de enseñanza, que eleven la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.²³

1.2.2 El egresado perfecto

La ENP se ha propuesto que sus egresados posean conocimientos, lenguajes, métodos y técnicas de las materias que forman parte del plan de estudios. Pretende otorgarle elementos para que se desarrollen no sólo para seguir una carrera profesional, sino también prepararlos para la vida.

Para lograrlo, en su plan de estudios cuenta con líneas de orientación que se ven representadas en la estructura de los contenidos y en el enfoque metodológico de los programas, esas líneas son las Competencias y las Dimensiones relacionales.

Las Competencias se refieren a aquellas habilidades que el alumno debe desarrollar:

1. Análisis (pensamiento divergente-sintético),
2. Comunicación (indagación, lectura, expresión, redacción),
3. Creatividad y
4. Autonomía e individuación (*sic*).

Las Dimensiones relacionales se interesan por vincular todas las acciones del aprendizaje con la graduación de complejidad que corresponda a cada etapa de formación y nivel de maduración cognoscitiva de los estudiantes.²⁴

²³ Página electrónica de la Escuela Nacional Preparatoria.

²⁴ En el caso de la ENP existen tres etapas de formación, en 4° año es la etapa de introducción, en 5° la de profundización y en 6° la de orientación.

Se pretende que a lo largo de la aplicación de ambos elementos, competencias y dimensiones relacionales, en los tres grados de estudios el alumno que egrese deberá contar con el siguiente perfil:

- Poseerá conocimientos, lenguajes y métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior.
- Reconocerá los valores y comportamientos de su contexto socio-histórico.
- Desarrollará su capacidad de interacción y diálogo.
- Tendrá una formación social y humanística (económica, social, política y jurídica).
- Será capaz de construir saberes.
- Desarrollará una cultura científica.
- Desarrollará una educación ambiental.
- Traducirá su cultura en prácticas cotidianas.
- Desarrollará y pondrá en práctica un código ético.
- Desarrollará intereses profesionales y evaluará alternativas hacia la autodeterminación.
- Desarrollará una autovaloración cultural y personal.
- Fomentará su iniciativa, su creatividad y su participación en el proceso social.
- Desarrollará valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado.²⁵

Según lo señala el Plan de estudios de la ENP:

²⁵ ENP, Ob. cit. p. 61.

este perfil debe verse como un modelo congruente con los propósitos educativos de nuestra institución que no busca solamente la preparación cognoscitiva del estudiante en la perspectiva de seguir una carrera profesional sino, de manera muy especial, la preparación para la vida, implícita en tal perfil y a la cual responde la estructura y organización curricular de la Escuela Nacional Preparatoria²⁶.

A lo largo de este capítulo, hemos intentado mostrar, de una manera general y sucinta, el contexto que enmarca a la Educación media superior.

Conocer la situación en la que se encuentra, así como sus características y, sobre todo, su problemática, ayudará a los profesores a entender los distintos factores e instancias que influyen y determinan los lineamientos que deben cumplirse en materia educativa.

El sistema educativo mexicano no es un elemento independiente y autónomo, sino un integrante más de una compleja red que depende y participa de las condiciones sociales, económicas y políticas que se viven en el país y en el mundo occidental.

²⁶ *Ibíd.*, p. 62.

II. NUESTROS ALUMNOS

En el campo de la educación es imprescindible conocer a quién estará dirigida la labor docente, ya que ello determina muchos de los elementos que deben ser considerados para poner en práctica el proceso enseñanza y aprendizaje, y así obtener buenos resultados.

Por ello, para los propósitos de esta investigación nos parece oportuno familiarizarnos con las características y particularidades del adolescente, pues es la etapa que vive la mayoría de nuestros alumnos en la ENP. De ahí que este capítulo esté dirigido precisamente a conocer un poco más de cerca a nuestros jóvenes, sus intereses y su forma de ver la vida.

2.1 Características generales

La adolescencia comprende aproximadamente entre los 11 y 25 años de edad, durante este período el joven sufre transformaciones y trastornos en los aspectos biológico, psicológico y social. Algunos investigadores se inclinan más por estudiar específicamente uno de estos aspectos, sin dejar por completo de lado los restantes, de ahí que las definiciones que se encuentran en torno a su duración o clasificación sean variadas y diversas.

Uno de ellos, Blos, realizó la siguiente clasificación, subdividió el período de la adolescencia en cinco etapas, para él cada una de ellas manifiesta un cambio o desarrollo particular en el joven²⁷:

²⁷ Citado por Amada Ampudia en *Desarrollo adolescente*, México, UNAM, 2004, p. 3.

ADOLESCENCIA

1 PREADOLESCENCIA	2 ADOLESCENCIA TEMPRANA	3 ADOLESCENCIA PROPIAMENTE DICHA	4 ADOLESCENCIA TARDÍA	5 POST- ADOLESCENCIA
10-12 años	13-14 años	15-17 años	18-20 años	20-25 años
Cambios Físicos	Cambios Físicos	Cambios Psicológicos y Cognitivos	Cambios Cognitivos	Cambios Cognitivos

En el caso específico de la Escuela Nacional Preparatoria, su matrícula está conformada en su mayoría por jóvenes entre los 15 y los 18 años, por lo que, si nos apegamos a la anterior clasificación, estos rangos de edad están considerados dentro de las etapas 3 y 4, lo que determina que los alumnos de la ENP sufren cambios psicológicos y cognitivos durante su estancia en la escuela.

De igual forma los aspectos sociales deben ser considerados, ya que también influyen de manera determinante en el desarrollo de nuestros alumnos, y, a pesar de que en este cuadro no se mencionan, nos parece de vital importancia incluirlos; por ello, los anteriores aspectos serán expuestos a continuación.

2.1.1 Aspectos Psicológicos y sociales

En cuanto a los aspectos psicológicos y sociales se ha considerado que durante su infancia los niños han adquirido características de diversos modelos que se le han presentado a través de la presencia del padre, la madre, familiares, profesores y otras personas con quienes hayan convivido.

Estas *figuras son representativas para la formación del adolescente*, pues le ayudarán a constituir su imagen como joven, estudiante, empleado, hombre o mujer

adultos. Si éste cuenta con un tipo de relación satisfactoria con esas imágenes, entonces el encuentro con su propia identidad será más grato, adquirirá mayor seguridad durante ese proceso y obtendrá un intenso sentido de sí mismo. En cambio, si no se cuenta con esas imágenes estables y bien definidas en un sentido positivo, entonces, la edificación de esa identidad será dañada y lo perjudicará:

...los efectos positivos de los padres democráticos permanecen durante la adolescencia. Entre cerca de 6400 estudiantes de secundaria en California, los hijos de padres democráticos presentaron un mejor resultado que los de padres autoritarios y permisivos. Los adolescentes educados democráticamente no sólo obtienen mejores resultados académicos sino que son más competentes socialmente, más saludables a nivel emocional y muestran menos problemas de comportamiento que los niños de padres autoritarios o permisivos.²⁸

Las imágenes materna, paterna u otras en las que fincó su seguridad durante la niñez, paradójicamente, durante esta etapa, serán vistas como un elemento contrario a él mismo. Ahora, el joven buscará esa identificación, ese sentimiento de seguridad y de pertenencia en grupos de adolescentes como él, en gente de su misma edad, quienes a través del lenguaje, los gestos y la vestimenta se identificarán, se buscarán para unirse y para sentirse parte de un grupo: “Los iguales brindan nuevas pautas de reciprocidad: intercambian pensamientos, sentires, expectativas y exigencias. La interacción con los camaradas le permite al adolescente ver cómo sus amigos responden ante sus padres, animándole a examinar nuevos valores y relaciones”.²⁹

Los *conflictos familiares* se hacen evidentes y constantes en este período, a tal grado, en algunos casos, que los jóvenes sienten la necesidad de vivir solos, otros intentan huir de su familia, otros más se refugian en las drogas; otros se unen a algún culto religioso e incluso llegan al suicidio. La necesidad de pertenecer a un grupo y de buscar relaciones afectivas los llevan a fumar y tomar alcohol, así como al

²⁸ Diane E. Papalia, Rally Wendkos Olds y Ruth Duskin Feldman, *Psicología del desarrollo*, Bogotá, Mc Graw Hill, 2001, p. 662.

²⁹ Grinder, Robert E., *Adolescencia*, México, Limusa, 2001, p. 238.

comportamiento sexual inadecuado, el robo u otras actividades delictivas: “El adolescente buscará apoyo emotivo entre sus camaradas porque su familia no lo ayuda a alcanzar la madurez plena social y vocacional. Sus camaradas le permiten desarrollar y cristalizar su identidad, alcanzar la autonomía personal y hacer una transición efectiva en el mundo de los adultos”.³⁰

Otra característica de esta etapa es que el joven vive en un gran desconcierto, ya que en ocasiones se siente como un niño y en otras, como un adulto; esta ambigüedad se ve reforzada por el aumento de los impulsos sexuales que experimenta y que lo lleva a sufrir inestabilidad emocional, misma que se puede traducir en actos agresivos, violentos, en ocasiones de una gran apatía o el polo opuesto, de una gran euforia.

Los cambios físicos que sufre también ocasionan que el joven piense más en sí mismo, de ahí que imagina que los demás se interesan en su persona, su aspecto y su conducta en el mismo grado y frecuencia que él, por lo que actúa como si estuviera ante lo que Elkin llama una “audiencia imaginaria”. Este fenómeno sólo confirma la presencia de otra característica del adolescente: *el egocentrismo*.

Por otra parte, el mundo al que se enfrenta el adolescente le exige respeto por normas y valores que muchas veces le parecen retrasadas e incoherentes, por ello suele intentar apartarse del mundo de los adultos e integrarse a grupos con los que comparten las mismas reglas de comportamiento.

De tal forma, que el joven crea un mundo donde estipula su vestimenta, su forma de hablar, su manera de comportarse, la música que escuchará, el aseo, la elección de las revistas, los horarios de llegada. A este conjunto de conductas y elementos, entre otros aspectos, se ha denominado *cultura joven*, y pretende expresar una “distinción cultural cohesiva”.³¹

³⁰ Ibídem, p. 240.

³¹ Ibídem, p. 238.

Robert E. Grinder señala que hay tres direcciones o estilos mediante los que el adolescente participa en la mencionada *cultura joven*³² y éstas son:

1. *Hedonismo*. Se rinde culto a la inmediatez, busca el placer y olvida las responsabilidades que imponen los adultos y que exigen el ser adulto.
2. *Complacencia*. Esta actitud la adopta aquel grupo de jóvenes que se encuentra tan agradablemente relacionado y socializado que acepta los valores económicos, políticos y morales de la sociedad, sin pensar en ellos, analizarlos o criticarlos.
3. *Alienación y protesta*. Como punto opuesto a los anteriores, se refiere a aquellos que están tan desilusionados de las condiciones sociales actuales, que expresan su descontento a través de algunas medidas como afiliarse a grupos activos en defensa de alguna causa, de una persona, participar en movimientos políticos, altruistas, etc., e incluso hasta decidir retirarse de la sociedad.

2.1.2 Aspectos cognitivos

Las características cognitivas que presenta un adolescente durante este período pertenecen a la *Etapa de las operaciones formales* que estableció Piaget. Para él esta fase inicia aproximadamente entre los 13 y los 16 años de edad.

Esta etapa puede explicarse de la siguiente manera: durante la niñez el individuo entabló una batalla para ajustarse al mundo tal cual es, hasta que logra aceptar que existe una realidad determinada. En la adolescencia, el joven se vuelve consciente del mundo tal como podría ser, imagina cómo le gustaría que fuera, es decir, comienza a pensar en el futuro, con lo que demuestra que logra un *pensamiento más abstracto*.

³² Ídem.

Un ejemplo de lo anterior sería que durante la niñez el niño puede sentir simpatía y amor por un compañero o amigo, por una mascota tal vez, es decir, se trata de un elemento concreto. En su adolescencia puede tener los mismos sentimientos, pero ahora por conceptos abstractos como la libertad o la justicia.

Otra característica cognitiva es que su pensamiento se ha vuelto *hipotético-deductivo* a diferencia de la etapa que le antecedió en la que era inductivo. Ahora el joven puede plantear hipótesis y desarrollar proyectos de experimentación para poder comprobarlas, además, llega a controlar las variables involucradas en esos experimentos con la finalidad de eliminar las falsas y llegar a la verdadera.

Otro cambio que se registra durante esta etapa es el aumento de la *velocidad* con que el adolescente *procesa la información* que recibe, pues durante la niñez la información era procesada durante un lapso más prolongado y ahora es asimilada de forma más rápida.

El pensamiento operativo formal otorga a los adolescentes la *capacidad de entender expresiones metafóricas*, pues logra percibir varios significados posibles de una figura o expresión concreta, por muy alejados que estén éstos de la expresión literal de donde parte, cosa que no ocurre durante la niñez. Para el área de Literatura, esta capacidad es fundamental.

Según Piaget en la adolescencia el cerebro ha madurado y la interrelación del joven con su entorno le ha dado la oportunidad de experimentar y crecer cognoscitivamente, pues ya es capaz de integrar lo que ha aprendido en el pasado con los retos del presente y hacer planes para el futuro, acciones que reflejan la aplicación del razonamiento formal de este período: “factores neurológicos y del ambiente se combinan para dar origen a la madurez cognoscitiva...Un conocimiento ampliado del mundo va de la mano con la maduración cognoscitiva que da a los adolescentes mejores herramientas para pensar y resolver problemas”³³.

El adolescente puede estructurar ideales, concibe religiones, sociedades y maneras de actuar perfectos, mismos que después compara con su realidad

³³ Papalia, ob.cit., pp. 646-647.

circundante. El resultado de esta comparación puede originar que tenga reacciones de rebeldía, agresividad o, al contrario, solidaridad, compromiso, intención de cambiar el mundo, entre otros, pues a través de este proceso logra una autoidentificación:

El adolescente ya no se contenta con vivir las relaciones interindividuales que le brinda el medio inmediato o emplear su inteligencia para resolver los problemas del momento. Más bien se siente motivado también a ocupar un lugar en el marco social adulto y con esta mira tiende a participar en las ideas, ideales, e ideologías de un grupo más amplio, al través de cierto número de símbolos verbales a los que era indiferente cuando niño³⁴.

2.2 El adolescente de hoy

No obstante haber presentado el desarrollo cognitivo y psicológico que los estudiosos señalan como elementos propios del adolescente, es fundamental también conocer el tipo de rasgos que presentan los jóvenes actualmente en esta época de vertiginosos cambios y sentido de inestabilidad; ya que, es evidente, la postmodernidad y la globalización han impreso claramente ciertas características en este sector que deben considerarse por la repercusión que pueden llegar a tener en el proceso educativo.

La primera de las características que se desea mencionar es la *importancia del presente* en los jóvenes, la concepción de que la temporalidad ha sufrido una crisis y no existe validez en lo histórico, ni en la proyección hacia el futuro. Esto se ve reflejado en la búsqueda de elementos novedosos día a día sin pretender que sean duraderos, de las relaciones sin compromiso ya sea con una pareja o con algún ideal. García Delgado la llama la cultura del “ya fue”, pues “Tiene que ver con el imperio de la moda, con que todo se gasta y nada perdura y con la estética del fragmento”³⁵.

³⁴ Grinder, ob.cit., p. 228.

³⁵ Daniel García Delgado, “Jóvenes en las estructuras: cultura, educación, familia y política”, en *La juventud latinoamericana en los procesos de globalización*, Buenos Aires, Eudeba, 1998, p. 54.

La segunda peculiaridad es *la cultura del cuerpo*, ya que predomina en ellos el énfasis en la sensación dejando atrás el cultivo de la razón. Lo corporal y lo sensible son revalorados a tal grado que la imagen del cuerpo es un elemento particularmente importante para el reconocimiento del grupo de pares, para la elevación de la autoestima y la aprobación social.

Una firma especializada en mercadotecnia para niños y adolescentes mexicanos señala que “este nicho de mercado” es uno de los más “interesantes” debido a que un estudio de mercado que realizó para saber sobre los gustos de este grupo humano, dio como resultado que a los adolescentes de las clases media y alta

Les preocupa su salud y su aspecto físico. Asisten a gimnasios y clubes deportivos para hacer ejercicio y moldear su cuerpo. Los hombres cuidan más su higiene personal que antes, usan más cremas y fijadores para pelo. Se perfuman más que sus padres cuando tenían su edad. Cuidan su alimentación. A pesar de que les gusta la comida chatarra y los antojitos mexicanos, cada vez son más los que procuran comer alimentos nutritivos, bajos en calorías y grasas. Toman mucho (*sic*) agua (principalmente embotellada)³⁶.

Aunque la población de estudiantes de la ENP pertenece a diversos sectores socioeconómicos, es cierto que muchas de las tendencias que siguen ellos están encaminadas precisamente al cuidado de la imagen y el cuerpo. Es la puesta en marcha del mito de Narciso que predomina en la actualidad y del que no están exentos nuestros alumnos.

No debe pasarse por alto el constante bombardeo de mensajes que los medios de comunicación lanzan a los jóvenes sobre el ideal de belleza contemporánea, sobre la imagen que hará que sean aceptados, así como los modelos dominantes que hay que copiar para estar al día. Esto mismo explica el porqué de los altos índices de casos de bulimia, anorexia, anemia y hasta suicidio entre los adolescentes y que en la ENP seguramente ya existen.

³⁶ Emilio Betch Rophie, “Un nicho por cultivar” en *Oportunidades*, septiembre de 2001, p. 2. www.oportunidades.com.mx.

El tercer rasgo distintivo que se puede observar en la juventud es *la cultura consumista*. Los adolescentes son seres sensibles a las promociones y estilos de vida difundidos en los medios de comunicación. Según el estudio de mercado, y nuestra experiencia como profesores, sabemos que les atraen los artículos novedosos, diferentes y originales que los hagan sentir que expresan un estilo personal, único, elemento que se relaciona con la búsqueda de identidad que se experimenta durante esta edad. La tecnología es otra área que les atrae mucho y los cautiva, elementos como la computadora, el internet, los teléfonos celulares, los reproductores de música, la radio y la televisión, entre otros, son los más solicitados por los jóvenes, lo que a su vez convierte estos artículos en generadores de ganancias de altas sumas de dinero: “Las compras realizadas ese año (2001) por gente entre 13 y 19 años de clase media alcanzaron los diez mil millones de dólares. Cada día más jóvenes empiezan a adquirir productos y servicios por eso resulta común ver líneas para este segmento de consumo”³⁷.

Aunque no conocemos algún estudio que hable sobre los gustos específicos de alumnos de la ENP, nos atrevemos a decir que nuestros alumnos también se rigen bajo el patrón del ciudadano consumidor, es decir, su objetivo es comprar, obtener y mostrar a través de su adquisición el grupo al que pertenecen o desean pertenecer, su estatus, su poder de compra, lo que provocará en ellos seguridad propia al demostrar que “tienen” y que pueden lograr con base en esto cierto reconocimiento.

Como ya se mencionó más arriba, es indudable que el ámbito escolar también es influido por esta nueva mentalidad. Los alumnos a los que actualmente se enfrenta el profesorado no sólo cuentan con los problemas propios de la edad, sino además con la interferencia de factores externos determinantes en la formación del joven, en su concepción y actitud ante la escuela, la autoridad, el papel del profesor, la relación con los otros, los conocimientos e información que en ella se transmiten, así como en la adquisición de valores o antivalores que lo rodean.

³⁷ *Ibíd.*, p. 1.

De ahí que además de las funciones propias del profesor de la educación media superior, sería deseable que el maestro tuviera en cuenta esos aspectos para intentar contrarrestar tipos de pensamiento o actitudes entre los alumnos que atenten contra su seguridad (como el fomentar la cultura del cuerpo que ha provocado casos de anorexia, bulimia y desnutrición, ya mencionados arriba); así como aquellos que no permiten un desarrollo positivo y armónico en el grupo (como el promover la cultura del consumismo).

Debido a que la ENP presenta un sector estudiantil muy heterogéneo en cuanto a situación socioeconómica, conviven en ella jóvenes que padecen los problemas del consumismo con otros que son víctimas de la exclusión por no poder consumir. Esto podría ocasionar fragmentación en el tejido de la comunidad estudiantil, fomentar la idea de competitividad y el surgimiento de posibles sentimientos de frustración, pues, como señala García Delgado respecto a esta nueva cultura:

El consumismo aparece como un canto de maximización de la libertad, de las opciones y de la autonomía individual, el ser uno mismo, el “ser especial”. Por esto, a la vez que se ofrece a todos estos bienes, servicios y oportunidades no se posibilitan de la misma manera las condiciones reales para su acceso. Es como un banquete al que todos son invitados, en donde todos entran, pero en donde pocos pueden sentarse a la mesa³⁸.

Por ello, ahora más que nunca se requiere que las asignaturas humanísticas, como Literatura, Filosofía e Historia, entre otras, sean la cabeza de la formación de los alumnos para ayudarlos a transitar a través de ese pantanoso espacio de ideologías y valores equivocados. Hay que recordar que uno de los propósitos de la ENP es formar a los alumnos y esto se logrará a través de una visión analítica y crítica de su realidad, de ahí que esta investigación se interese porque los alumnos logren niveles profundos de lectura, ya que de esto se puede partir para formar un ser que razona y reflexiona; pues este es el tipo de ciudadanos que se requiere para

³⁸ García Delgado, ob. cit., p. 56.

lograr un progreso y un cambio en nuestro sistema educativo y, por qué no, posteriormente, en nuestro país.

III. MODELOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Cualquier método o sistema de enseñanza toma como base algún tipo de pensamiento filosófico o corriente psicológica en la que sustenta su concepción de la enseñanza, del aprendizaje, sus objetivos, finalidades, desarrollo, aplicación y formas de evaluación.

A lo largo del siglo xx fueron varias las corrientes filosóficas y psicológicas que influyeron en el desarrollo de la lingüística y que posteriormente se vieron reflejadas en la evolución de los métodos de enseñanza del español.

En esta investigación se requiere conocer, aunque sea en forma somera, los postulados de los principales paradigmas que han influido en las últimas décadas al sector educativo, en especial al área de español.

Lo anterior se señala porque pensamos que para que el profesor adopte o se incline por determinado método o sistema de enseñanza es necesario que maneje cierta información sobre dichos paradigmas, pues sólo a través de su revisión podrá hacer una elección óptima y certera dependiendo de lo que pretenda lograr con el alumno durante el proceso enseñanza y aprendizaje.

Por ello, a continuación se presentará una semblanza general de dos de los paradigmas educativos que han estado presentes en la educación de nuestro país durante el siglo XX: los modelos conductista y constructivista.

2.1 El modelo Conductista

Este modelo ha sido uno de los que mayor influencia han tenido en el campo educativo, su origen data de la década de los treinta y permaneció con gran aceptación hasta los setenta.

Su fundador, J. B. Watson, planteó que para que la psicología lograra tener un lugar como disciplina científica, debería elegir la *conducta* como su objeto de estudio. Argumentó que la conducta era un proceso observable, a diferencia de la *conciencia* y los

procesos mentales que hasta ese momento habían sido los elementos centrales de investigación de esta disciplina. Por lo tanto, denominó como problemática central del modelo conductista *el estudio descriptivo de la conducta observable*.

Watson propuso que para el estudio de la conducta se emplearan métodos objetivos como la observación y la experimentación, es decir, aquellos que pudieran ser medibles y cuantificables; y no continuar utilizando los métodos subjetivos que hasta ese momento se habían empleado, como la introspección.

Por lo tanto, el conductismo señaló como su fin el estudio de las situaciones del medio ambiente que influyen en la conducta de los seres vivos, para así conocerlos y posteriormente controlarla:

Los fines del conductismo operante son la investigación y el análisis de las relaciones y los principios que rigen los sucesos ambientales y las conductas de los organismos (esquemas E-R), para que una vez identificados, se logre objetivamente la descripción, la predicción y el control de los comportamientos³⁹.

Estos planteamientos fueron aceptados por la comunidad académica y, una década después, ya eran varias las corrientes que se apegaban a sus postulados e intentaban tener la supremacía de este paradigma.

El conductismo se basó en algunos postulados de la tradición filosófica del *empirismo*, para el cual el conocimiento sólo es una copia de la realidad y se acumula debido a mecanismos de asociación. Respecto a la relación entre sujeto y objeto de conocimiento, ve al sujeto como un ser pasivo, lo define como una *tabula rasa* en la que se imprimen los elementos que le puede aportar el objeto, pues según esta corriente “el origen del conocimiento está en las sensaciones e impresiones que son meras copias o reflejos de la realidad, por ello se descarta la posibilidad de que algún reducto racionalista tenga una participación relevante en la determinación de las conductas del sujeto”⁴⁰.

³⁹ Gerardo Hernández Rojas, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, 2004, p. 83.

⁴⁰ Ídem.

De ahí que se piense que el objeto es el elemento activo en esta relación, y que sea éste el que provoca reacciones en un sujeto pasivo; ya que el sujeto, sin dicho estímulo, presenta pocas conductas propositivas o autodirigidas.

Con base en este pensamiento el conductismo planteó sus principios, su teoría y su metodología; a continuación se presentan algunos de los rasgos más distintivos de este paradigma:

- Se parte del *modelo E-R* (estímulo-respuesta) para explicar las conductas de los organismos.
- Se considera que todas las conductas (por muy complejas que sean) pueden ser analizadas en sus partes más elementales.
- Predomina el *método experimental* como intento de nulificar cualquier tipo de participación subjetiva del experimentador y de maximizar la objetividad en los datos.
- E intenta lograr una copia *exacta de la realidad*, de ahí la necesidad de que el experimentador no tenga una participación cognoscitiva (como el plantear hipótesis), pues entre mayor sea la distancia entre éste y el objeto por conocer los datos que obtenga serán más fieles y objetivos.
- Se utilizan en la investigación *técnicas y estrategias* inductistas, ya que no se cuenta con ningún esquema teórico para su interpretación.
- El estudio y análisis que se hace de la realidad es atomista, es decir, la realidad se fragmenta en pequeñas unidades de análisis como los estímulos, las respuestas a estos estímulos y las relaciones que se dan entre ambos.
- Los diseños de investigación que realizan están basados en el análisis de un solo sujeto, ya que determinan que el sujeto es la unidad metodológica de análisis.

En el campo educativo el conductismo tuvo una gran aceptación y llegó a ser muy utilizado por la psicología educativa, misma que se inició con los estudios de B. F. Skinner.

Este modelo concibe *la enseñanza* como el hecho de depositar información en el alumno para que éste la adquiera, además de arreglar las posibles soluciones que el

aprendiz emitir para reforzar dicho aprendizaje (hay que recordar la idea del alumno *tabula rasa*).

Sostiene que *los objetivos educativos* deben ser muy claros y precisos, ya que se pretende llegar a formas más sencillas de actuar para conseguirlos y después evaluarlos.

El conductismo concibe al *alumno* como a un ser que tiene un desempeño y aprendizaje dependientes de los elementos del exterior, mismos que deben ser arreglados y condicionados para reforzar la conducta que se pretende del individuo. Este modelo educativo concibe al alumno como un ser pasivo que recibe la información y los estímulos que se le otorgan; es la *tabula rasa* en la que hay que verter conocimientos.

En cuanto al *aprendizaje*, se pensaba que éste se lograría si se programaban adecuadamente los elementos educativos encaminados a ello y si se realizaba un fortalecimiento de las respuestas que se pretendía obtener:

El refuerzo de comportamientos manifiestos es necesario para que tenga lugar el aprendizaje; así mismo, se considera que la práctica permite moldear y pulir las respuestas por medio del reforzamiento.

Los conductistas niegan la posibilidad de que se aprenda algo sin ser reforzado por medio de recompensas o castigos, explicando el olvido en términos del debilitamiento de la respuesta si no ha sido reforzada, aunque también podría ocurrir cuando nuevos conocimientos se enlazan con uno antiguo⁴¹.

Para los conductistas cualquier conducta podía ser aprendida siempre y cuando los mecanismos y técnicas de reforzamiento estuvieran bien diseñados para lograr el objetivo, ya que no consideraban las diferencias de complejidad ni de características de los individuos, pues pensaban que por estar todo basado en estímulos no existía una diferencia sustancial entre los seres humanos.

De ahí que el profesor haya sido tomado como un “operador” que desarrollaría la serie de elementos que serían utilizados como reforzamientos y control de estímulos para enseñar. Según Hernández Rojas: “Un maestro eficaz debe manejar hábilmente los recursos tecnológico-conductuales de este enfoque (principio, procedimientos, programas

⁴¹ Viviana Isabel Calderón Alarcón, Paola Andrea Sánchez Novoa y Mónica Suárez Arias, *Problemas de aprendizaje*, Barcelona, Euroamericana, 2001, Tomo I, p. 19.

conductuales), para lograr niveles de eficiencia en su enseñanza y, sobre todo, éxito en el aprendizaje de sus alumnos”⁴².

Para llevar a cabo la instrucción, Skinner propuso la *enseñanza programada*. Se trataba de una técnica sistemática para aplicarse en las aulas; pretendía llevar a éstas el control de las conductas que se había logrado en el laboratorio. Se basaba en la realización de un programa que, a grandes rasgos, señalaba con claridad y precisión los objetivos que se pretendía alcanzar, incluía la información que se deseaba “transferir” al alumno, establecía las conductas que se pensaba llevarían a la obtención de dicha información y las variables que había que considerar.

Con base en todos los elementos aquí expuestos se puede suponer lo que durante mucho tiempo rigió en las aulas del sistema educativo mexicano respecto a la enseñanza de la clase de literatura en los niveles de secundaria y bachillerato: clases completamente expositivas, alumnos receptores y tomadores de apuntes, memorización de las características de cada una de las corrientes y movimientos artísticos y literarios, así como de nombres de autores, obras literarias y ubicación temporal de ambos; lecturas de fragmentos de las obras literarias e identificación de las características de la corriente correspondiente en éstos.

Lo que imperaba era otorgar la información al alumno y comprobar a través de su clasificación, resumen o reproducción que el joven la había adquirido. A continuación se muestra un ejemplo de lo que María de los Ángeles Pérez Leyva sugiere en un libro de texto de 1982 a manera de ejercicios de fin de la unidad referente a la literatura renacentista:

1. Cuadro sinóptico de los escritores renacentistas.
2. Establecer las diferencias entre la épica medieval y la épica renacentista.
3. Hacer una síntesis del *Paraíso Perdido* de Milton.
4. Redactar un extracto(sic) del fragmento de *Hamlet*, sobre todo del monólogo.
5. Síntesis de un ensayo de Montaigne.
6. Descripción de don Quijote de la Mancha⁴³.

⁴² Hernández Rojas, ob. cit., p. 95.

⁴³ María de los Ángeles Pérez Leyva, *Literatura Universal*, México, s/e, 1982. 12ª ed., p. 150. Cabe señalar que la primera edición es de 1966.

Otro ejemplo de esta perspectiva lo podemos encontrar en *El galano arte de leer 1* de Manuel Michaus y Jesús Domínguez, quienes, al parecer, piensan que una forma de apreciar la poesía es a través de la memorización. Sobre la *Suave Patria* de Ramón López Velarde sugieren para aprovechar esta lectura:

Divida usted la lectura en catorce partes. Ponga un lector para cada una. El poema completo resulta largo si lo dice una sola persona.

Haga que recalquen todo lo mexicano que encuentren en la lectura. Si desea usted darle mayor colorido, puede reducir el número de lectores, hacer que memoricen sus partes y se vistan con trajes típicos para una lectura (memorizada), de auditorio⁴⁴.

Una última muestra para ejemplificar la percepción que se tenía de la literatura a mediados del siglo pasado, derivada probablemente del conductismo, a cargo nuevamente de Michaus y Domínguez a propósito de un texto de Tolstoi, *Un perro muerto*:

Sugerencias

Haga el maestro que los alumnos, después de examinar atentamente el trozo anterior, encuentren en él ocho adjetivos calificativos y además, los participios que hacen a veces de adjetivos.

Suba la calificación al primero que presente los adjetivos y participios correctos, anotados en su cuaderno⁴⁵.

Muchos son los ejemplos que se pueden presentar respecto a la idea de aprendizaje que el conductismo manejó; sin embargo, es necesario darle su debida dimensión a cada aportación y valorar aquellos estudios que sirvieron de base, ya fuera para mostrar caminos pertinentes o caminos equivocados que no deben seguirse, en el desarrollo de los modelos educativos.

Finalmente las investigaciones que se realizaron bajo la perspectiva conductista buscaban saber más acerca de la forma en que actúa el cerebro humano, y es ese punto el que debe ser considerado al acercarnos a un modelo que en los últimos años ha sido tan descalificado: “El comportamiento humano es el rasgo más familiar del mundo en que

⁴⁴ Manuel Michaus y Jesús Domínguez, *El galano arte de leer*, México, Trillas, 1999. 10ª. Reimpresión, p. 151. Nos gustaría resaltar que la primera edición fue realizada en 1955.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 381.

vive la gente, y respecto de él ha de decirse más de lo que se dice respecto de cualquier cosa [...] Los grandes problemas que afronta el mundo de hoy sólo se pueden solucionar si mejoramos nuestro entendimiento del comportamiento humano”⁴⁶.

2.2 El modelo Constructivista

Este modelo tiene sus bases en la psicología cognitiva, en el aspecto social que consideró Vigotsky y, principalmente, en el paradigma psicogenético creado por Jean Piaget. La suma de sus aportaciones ha dado origen a una teoría psicológica que propone un nuevo enfoque educativo, una manera distinta de percibir al aprendizaje y a la enseñanza.

Aportaciones de Ausubel y de la psicología cognitiva

La psicología cognitiva está interesada en estudiar las formas en que los individuos utilizan la información que reciben, es decir, cómo la incorporan, cómo la transforman y cómo la recuperan. De la misma manera, estudia las representaciones mentales del sujeto tales como el recuerdo, la memoria, la inteligencia, la percepción y la atención.

Busca a través de sus investigaciones la descripción y explicación de esas representaciones, así como desentrañar la forma en la que se desarrollan las conductas y las acciones humanas.

Los seguidores de la psicología cognitiva piensan que *el sujeto elabora las representaciones y entidades internas de manera individual*; y que estas representaciones mentales son las que establecen las formas de actividad que realizará la persona. Esto significa que las acciones y la realización de las conductas están reguladas por las representaciones o procesos que el individuo ha elaborado.

⁴⁶ B. F. Skinner, *Sobre el conductismo*, Barcelona, Ed. Fontanella, 1974, pp. 13-17.

También proponen varios modelos teóricos que indican cómo se lleva a cabo el procesamiento de la información, desde que ésta ingresa al sistema cognitivo hasta que se utiliza para realizar una conducta determinada.

Este paradigma contempla un aspecto fundamental para el área de educación, que se refiere a su concepción sobre el *aprendizaje*, al que ve como “el resultado de un proceso sistemático y organizado que tiene como propósito fundamental la reestructuración cualitativa de los esquemas, ideas, percepciones o conceptos de las personas”⁴⁷

Ausubel, uno de los principales representantes de este modelo, concibe al aprendizaje como un proceso activo, dinámico e interno; menciona que cuando éste se produce ocurre un cambio, pues la información o experiencia previa con que cuenta el sujeto se relaciona con lo que se está aprendiendo, dando lugar a que simultáneamente se reorganicen los contenidos que se encuentran almacenados en la memoria.

Señala que *no todos los tipos de aprendizaje humano son iguales*, pues hay que recordar que los conductistas habían planteado anteriormente que sólo existía una sola forma de aprender a través del reforzamiento del estímulo--respuesta. Según el paradigma cognitivo dentro del aula pueden darse distintos tipos de aprendizaje, éstos se agrupan en dos dimensiones básicas, la primera incluye al aprendizaje repetitivo o memorístico y el *significativo*; la segunda, el aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

Otro aspecto que el modelo cognitivo aporta es que la conducta humana está dirigida por la forma en la que percibe las cosas; de ahí que *cuando aparece un problema se crea un desequilibrio*. Esta idea es muy importante para el campo de la educación, ya que se considera conveniente que el profesor provoque desequilibrios para que la búsqueda de equilibrio del alumno se convierta en “el motor” del aprendizaje.

El alumno es visto como un procesador de información, como un ser activo y el responsable de su propio aprendizaje. Asimismo, se reconoce que existen distintas formas de aprender, de pensar y procesar la información, a las que se conoce como “estilos cognitivos”; de ahí que el cognoscitivismo considere esencial que el profesor sepa cuáles

⁴⁷ Material proporcionado en el “Diplomado de Docencia Universitaria, México, UNAM, 2003-2004.

son los conocimientos y esquemas que el alumno posee para partir de ellos hacia un aprendizaje sólido y fructífero.

Para lograrlo los cognoscitivistas señalan que la enseñanza debe estar dirigida a promover la capacidad de aprendizaje del alumno, implementando estrategias que susciten la adquisición de conocimientos significativos y que sean retenidos de manera permanente. Por lo que se busca que la metodología de la enseñanza derivada de este paradigma “se centre en la promoción del dominio de las estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas (saber que se sabe), autorregulatorias y la inducción de representaciones del conocimiento (esquemas) más elaboradas e inclusivas.”⁴⁸

Aportaciones de la psicología psicogenética de Piaget

Jean Piaget dedicó la mayor parte de su vida profesional a la investigación sobre el origen y el desarrollo de la inteligencia en los niños. Inició sus estudios sobre las capacidades cognitivas, tema que lo inquietaba pero que hasta esos días sólo había sido visto desde la perspectiva filosófica.

De ahí que se planteara varias preguntas que serían el móvil de muchos años de trabajo: ¿cómo construimos el conocimiento científico?, ¿cómo se traslada el sujeto de un estadio del conocimiento inferior, es decir de menor validez, a otro superior o de mayor validez?, ¿cómo se originan en el sujeto las categorías básicas del pensamiento racional? Lo relevante de su postura fue que intentaría responderlas desde la ciencia y la interdisciplina.

Toda la obra del epistemólogo suizo y de la escuela de Ginebra está orientada a dar una respuesta original a la problemática encerrada en dichas interrogantes; no una respuesta especulativa como lo habían hecho los filósofos (basándose en la introspección, la reflexión o la intuición), sino, más bien, una respuesta con dos características: a) ser científica, es decir, fundamentada en el tratamiento empírico y sistemático de los problemas y las preguntas de investigación derivados de la problemática epistémico, y b) ser interdisciplinaria.⁴⁹

⁴⁸ Ídem.

⁴⁹ Hernández Rojas, ob. cit., p. 176.

Como respuesta a esas inquietudes y después de varios estudios, Piaget y el grupo de científicos de Ginebra defendieron la postura de que *el sujeto tiene un papel activo en el proceso del conocimiento*; ya que los marcos conceptuales con que cuenta no son un producto de la experiencia sensorial, sino que son construidos por el individuo cuando éste interactúa con los distintos objetos.

Piaget planteó que durante el proceso de conocimiento se establece una *relación indisoluble entre el individuo y el objeto*; cuando el primero actúa sobre el segundo, lo transforma y se estructura a sí mismo a la vez que construye sus propios marcos y estructuras interpretativas.

Según Piaget, la información que recibe el sujeto se relaciona con la *experiencia previa* que tiene éste, es decir, entra y se acomoda e integra en los esquemas con que ya cuenta; no se trata de un simple proceso de almacenaje de información, sino de asimilación y acomodación. Si se produce una compensación entre estos dos procesos de asimilación y acomodación, entonces se dice que existe equilibrio entre las estructuras del sujeto y el medio.

Al equilibrio entre la asimilación y la acomodación se le llama adaptación, se trata de un equilibrio dinámico que sufre alteraciones y cambios; si el sujeto enfrenta un nuevo problema que provoque un desequilibrio en sus estructuras cognitivas, el mecanismo de adaptación intentará restablecer el equilibrio que se tenía antes o, incluso, lograr una equilibración de orden superior.

Al respecto, Gerardo Hernández señala: “Así, todo el desarrollo cognitivo puede entenderse como una compleja marcha o evolución de niveles de equilibración inferior hacia el logro de niveles de equilibración de orden superior que permitan una adaptación óptima (aunque más compleja) del sujeto con el medio.”⁵⁰ A este complejo proceso se le conoce como la Teoría de la equilibración.

Otro de los postulados creados por Piaget que dan sustento al paradigma constructivista es la *Teoría de los estadios*, que está intrínsecamente ligada a la equilibración, una vez más, citamos las palabras de Gerardo Hernández:

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 181.

Si partimos del hecho de que el desarrollo cognitivo es producto de equilibrios progresivos cada vez más abarcadores y flexibles, debemos preguntarnos ¿qué es lo que produce dichos estados de equilibrio dinámico? Según Piaget, son las estructuras y los esquemas cognitivos los que definen las etapas de desarrollo cognitivo⁵¹.

Para Piaget durante todo el desarrollo cognitivo del ser humano se pueden identificar tres etapas que tienen su término en estados de equilibrio dinámico. Cada una de ellas son “cortes de tiempo” a lo largo de ese desarrollo y “en ellos tiene lugar la génesis, la configuración y la consolidación de determinadas estructuras intelectuales”⁵².

Esas tres etapas de desarrollo intelectual son: *a)* sensoriomotora, de los 0 a los 2 años aproximadamente; *b)* de las operaciones concretas, de los 2 a los 11 ó 12 años; *c)* de las operaciones formales, de los 12 a los 16 años.

La tercera etapa llamada de las operaciones formales es la que más interesa a esta investigación, ya que los alumnos de la ENP pertenecen (en su mayoría) al rubro entre los 15 y los 18 años.

Como ya se mencionó en el capítulo II, las características que los jóvenes presentan en esta etapa son:

- logran tener un *pensamiento más abstracto*,
- su pensamiento se ha vuelto *hipotético-deductivo*,
- aumento de la *velocidad* con que el adolescente *procesa la información* que recibe,
- cuentan con la *capacidad de entender expresiones metafóricas*, y
- presentan ya madurez cognitiva, lo que se traduce en mejores herramientas para pensar y resolver problemas.

Aportaciones de la psicología social

Piaget no hace muchas referencias sobre el aspecto social en relación con el aprendizaje, es Vigotsky quien realiza mayores aportaciones al respecto.

⁵¹ Ídem.

⁵² Ídem.

Éste último sostuvo que el conocimiento es producto de la interacción social y la cultura, ya que los procesos psicológicos superiores como el lenguaje, el razonamiento, la comunicación, etc., se adquieren en interrelación con los demás. Por lo que para él lo que un sujeto puede aprender, de acuerdo con su nivel de desarrollo, varía de manera relevante si recibe la orientación y guía de un adulto o si trabaja en conjunto con otros compañeros. A esta perspectiva la llamó *trabajo cooperativo*.

Aunado a lo anterior, Vigotsky también distinguió entre lo que el alumno era capaz de aprender y de realizar solo y lo que aprendería y efectuaría ayudado por otros, a esto lo nombró Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En sus propias palabras la define de la siguiente manera: “La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinada a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”⁵³.

Lo anterior, ejemplificado en actividades concretas en el área de español lo resuelven José María Hernández y Félix Sepúlveda de la siguiente manera:

llevaría a establecer qué tipos de textos es capaz de producir por sí mismo el alumno, y hasta qué nivel de complicación textual puede llegar con ayuda del profesor. Pero el proceso no se cerraría: una vez que asimila unos aprendizajes cooperando con otros, está en condiciones de realizarlos automáticamente y el desarrollo proseguiría⁵⁴.

Como se puede ver, el constructivismo es un modelo psicológico en el que abrevan elementos de varias disciplinas. Cada una de estas aportaciones ha dado origen a una nueva forma de percibir al conocimiento y la manera en la que aprende el ser humano, hecho que ha modificado sustancialmente al sector educativo y que le ha brindado otros caminos para concebir, planear, diseñar y ejecutar la labor docente. Como mencionaron Solé y Coll:

⁵³ Hernández Rojas, ob. cit., p. 227.

⁵⁴ José María Hernández Aguilar y Félix Sepúlveda B., “Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura. Un enfoque comunicativo basado en tareas”, material de lectura del *Seminario de didáctica de la lectura y la redacción en la enseñanza media*, México, UNAM, 1999, p. 61.

No se trata de hacer una amalgama de principios de aquí y de allá que “vayan bien”, sino de partir de un elemento vertebrador –en este caso, el carácter social y socializador de la educación escolar y su impacto en el desarrollo personal—que permita hacer una lectura integrada de aportaciones diversas, a la vez que obliga, sin duda, a elaborar nuevas hipótesis y principios.

En nuestra opinión, la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza cumple con éstos y otros requisitos, que la hacen potencialmente útil para el análisis, mejora y puesta en práctica de la enseñanza⁵⁵.

Se trata de una corriente de la teoría del conocimiento que señala que una persona en sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento no es el resultado del medio ambiente o de factores externos, como lo plantearon los conductistas; sino una construcción propia y personal que se va elaborando o edificando cada día como resultado de la interacción de varios factores.

Es decir, el discernimiento de todas las cosas es un proceso mental del sujeto, este proceso se desarrolla de manera interna conforme el individuo va obteniendo información e interactuando con su entorno; ya que “el constructivismo considera que el cerebro no es un mero recipiente donde se depositan las informaciones, sino una entidad que construye la experiencia y el conocimiento, los ordena y da forma”⁵⁶; para el mismo Piaget consiste en que el ser humano “construye el conocimiento del mundo a partir de la acción”⁵⁷.

De ahí que esta postura dirigida hacia el sector educativo considere el *aprendizaje como un proceso activo* y, por ende, al alumno como un ser que actúa, analiza, compara, reflexiona y edifica su propio conocimiento, pues sólo a través de la elaboración de una representación personal de un objeto o contenido de la realidad, será como se considere que el joven aprendió.

Esa elaboración tiene su origen en el establecimiento de una relación indisoluble entre el individuo que quiere conocer y el objeto que pretende conocerse, misma que se logrará si la aproximación se da a partir de los conocimientos, intereses y experiencias previos del alumno.

⁵⁵ César Coll et. al., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 2004, p. 20.

⁵⁶ *El constructivismo en Psicología*, en www.constructivismo.com.mx.

⁵⁷ Hernández Aguilar y Sepúlveda, ob. cit., p. 62.

Durante este proceso de elaboración personal el joven no sólo adquiere nuevos conocimientos, además integra y modifica sus esquemas previos por otros en los que ya ha acomodado e interpretado de manera particular esa nueva información. Cuando esto ocurre se dice que ocurrió un *aprendizaje significativo*, ya que el alumno se encargó de construir un significado propio para ese objeto o contenido real que se le presentó:

queda claro que no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos⁵⁸.

Sin embargo, hay que recalcar que este reacomodo de estructuras sólo se dará si se parte de los *conocimientos previos* que el alumno tiene, pues a través del encadenamiento que se tenga con ellos, la nueva información podrá integrarse de manera más fácil y más pertinente:

Estos conocimientos previos no sólo le permiten contactar inicialmente con el nuevo contenido, sino que, además, son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados. Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje⁵⁹.

Respecto al papel que juega el profesor en este modelo, debe señalarse que forma una parte muy importante del triángulo educativo: alumno—conocimiento—profesor, ya que sin su participación el proceso de aprendizaje y enseñanza no se concretaría.

A diferencia de la concepción conductista, bajo este modelo el profesor no es un operador o regulador de los estímulos que debe recibir el alumno para aprender; sino más bien un *facilitador* de las situaciones de aprendizaje y reflexión de los alumnos. Es el encargado de promover que tanto los alumnos como él se responsabilicen del proceso de

⁵⁸ Coll, ob. cit., p. 16.

⁵⁹ *Ibíd.*, p. 50.

enseñanza y aprendizaje, a la vez que fomente la autonomía en sus alumnos y desarrolle en ellos la habilidad de aprender a aprender:

La concepción constructivista asume todo un conjunto de postulados en torno a la consideración de la enseñanza como un proceso conjunto, compartido, en el que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes, y en numerosas cuestiones⁶⁰.

El profesor es el guía que dirigirá la atención y el trabajo de los alumnos hacia las metas educativas con la finalidad de que desarrollen y progresen en sus habilidades de comprensión, reflexión, crítica, análisis, investigación y creación, entre otras; ya que el primero, no hay que olvidarlo, es un mediador entre el joven y la cultura en la que se haya inmerso: “Lo que para el sujeto tiene sentido o significación, en buena medida se explica por lo que socialmente es significativo, por los valores o patrones culturales predominantes en una sociedad o grupo humano determinado”⁶¹.

Este tipo de maestro también se sustenta en el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* del que ya se habló más arriba, en el que el profesor dirige y apoya al alumno para que éste desarrolle sus habilidades a partir de la ayuda del maestro y logre posteriormente su independencia académica.

La ayuda que el profesor dé al alumno debe basarse en el conocimiento de los esquemas mentales que éste último presente en relación con el aprendizaje que se pretende dar, así como el planteamiento de retos y desafíos al joven para que éste logre superarlos.

Por otra parte, el tipo de relación que se establece en el proceso enseñanza y aprendizaje debe contemplar también un aspecto que en otras posturas, como la conductista, no había sido considerada, ésta es la *parte afectiva*.

⁶⁰ Ibídem, p. 18.

⁶¹ Martiniano Arredondo, Marta Uribe Ortega y Teresa Wuest Silva, “Notas para un modelo de docencia” en *Perfiles educativos*, núm. 3, enero-marzo 1979, CISE, UNAM, p. 19.

Durante mucho tiempo se pensó que la enseñanza debía ser impersonal y que las relaciones entre los participantes de ésta eran neutrales.

Actualmente se sabe que el tema de la afectividad es un elemento importante en el proceso educativo, pues se concibe al alumno como un ente global compuesto por elementos cognitivos, físicos y emotivos; términos como el de “inteligencia emocional” han venido a modificar la percepción de las interrelaciones que se dan entre profesores y alumnos.

La idea del gran papel que juegan las expectativas del profesor sobre el rendimiento de los alumnos y del cambio de actitud de estos últimos para con la escuela, son una muestra de la importancia que el valor afectivo ha adquirido en el aprendizaje, en especial en el área de enseñanza a la que esta investigación está dirigida, la literatura:

En la enseñanza de cualquier lengua, en el fomento de la intercomunicación, en el desencadenamiento de las destrezas y habilidades comunicativas hay que ponderar la afectividad como elemento potenciador de una comunicación natural y expresiva, sincera y honesta. En un ambiente caracterizado por el desafecto no fluye la intercomunicación, es más, la afectividad filtra el interés y la participación comunicativa⁶².

Lo anteriormente expuesto son elementos constitutivos del constructivismo, mismos que, como ya se dijo más arriba, han dado al sector educativo una pauta diferente de concebir el proceso enseñanza y aprendizaje y cada uno de sus componentes.

Los resultados favorables que el enfoque ha dado pueden ya verse en algunos países, ejemplo de esto es la escuela finlandesa Helsinki Lyceum General Education Upper Secondary School, la cual pertenece al país que obtuvo el primer lugar en los exámenes de comprensión de lectura en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2003. En una visita realizada a esta escuela se observó lo siguiente:

El profesor dibuja un triángulo en le pizarrón y pide a sus alumnos resolver un problema. La clase es muy participativa. No hay mano que no sea alzada. Nea fue la primera en contestar (...) Jussi plantea otro problema, el cálculo de una circunferencia. Nuevamente,

⁶² Hernández Aguilar y Sepúlveda, ob. cit., p. 64.

en cuestión de segundos, casi todos levantan la mano. El ambiente del salón es relajado. La relación entre el profesor y sus alumnos se asemeja a la camaradería.

A las 12, los estudiantes abren el libro de geometría en la página 24 y comienzan a resolver ejercicios. El trabajo se puede hacer en lo individual o en parejas. El profesor saca varias calculadoras del armario del salón y las distribuye entre sus alumnos.

Todos se dirigen a su profesor de modo familiar y le plantean sus dudas. Parece que los jóvenes se divierten⁶³.

Aún en México su implementación continúa en proceso, los usos y ejecuciones que de ella emanen requieren lógicamente de una adaptación a las características y necesidades del sector educativo mexicano y, por ende, a cada uno de los niveles educativos básicos y superiores. Esa adecuación se sabe compleja y no fácilmente asequible, sin embargo, los postulados que plantea el constructivismo así como las directrices a seguir perfilan un gran reto que se antoja seguir.

2.3 Dos miradas hacia la lengua

El panorama descrito anteriormente nos muestra de manera general la situación de la psicología respecto a la concepción que se tiene del ser humano, del aprendizaje y de la enseñanza. Aunado a lo anterior, es indispensable saber de qué manera estas dos posturas influyeron en la forma en que se comenzó a mirar la lengua, debido a que según la concepción que se tenga de ésta, será la manera en la que se busque abordarla en el campo educativo.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, los empiristas, que incluye al conductismo y al estructuralismo, concebían al *lenguaje* como un *comportamiento verbal*, hecho que provocó que se entendiera éste como un fenómeno que obedecía sólo a estímulos para su aprendizaje.

⁶³ Vera Martha, “La escuela de los hablantes” en La Revista, México D.F., 7 de febrero de 2005.

Esta manera de ver la lengua fue aceptada por los estructuralistas, quienes formularon cinco postulados que expresaban las características mecanicistas del lenguaje. Al respecto señalaron:

1. *La lengua es habla, no escritura.* Plantearon una definición descriptiva de la lengua, ya que consideraban que ésta era una “colección de signos observables que pueden ser descritos según sus posibles combinaciones”⁶⁴, debido a que ellos estaban interesados por aquellos elementos que pudieran ser concretos y observados.
2. *Una lengua es un conjunto de hábitos adquiridos por condicionamiento.* Se piensa al lenguaje como el resultado del trinomio estímulo—respuesta—reforzamiento, debido a que se consideraba que durante la adquisición de la lengua no intervenía el pensamiento, sino únicamente se trataba de imitar un número concreto de estructuras básicas y de vocabulario. Esto determina que no se creía en la existencia de la creatividad propia del hablante, sino en la mera repetición de expresiones.
3. *Enseñar lengua y no sobre la lengua.* En relación con el postulado anterior, aquí se determina que si no hay una participación del pensamiento humano en la adquisición de una lengua, entonces no era necesario enseñar reglas gramaticales puesto que éstas no detonarían ninguna actividad psicológica para comprenderla y reflexionar en torno a ella. Lo apropiado era memorizar las formas de la lengua, ya que si el lenguaje era un hábito, bastaba con memorizar las estructuras dadas.
4. *Una lengua es lo que los hablantes nativos dicen y no lo que otros piensan que deberían decir.* Se oponían a la enseñanza de un idioma a través de las gramáticas normativas, pues consideraban que para ello era más pertinente dirigirse hacia lo que los hablantes dicen. Sin embargo, con esta idea muestran que perdieron de vista el concepto de gramaticalidad debido a que, al parecer, consideraban la existencia de un hablante ideal que nunca comete errores, además de utilizar las

⁶⁴ Ana María Maqueo, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, México, Limusa, 1992, p. 41.

mismas expresiones sin variedad ni cambios como si se tratara de una lección bien aprendida.

5. *Las lenguas son diferentes.* Con este postulado reflejan que niegan la existencia de los universales lingüísticos y que entre las distintas lenguas no hay relación de ningún tipo. Esto mismo llevaría a que al intentar aprender una nueva lengua el sujeto interesado tenía que olvidar los hábitos de la que ya posee para evitar interferencias. Se buscaba que se partiera de cero, de una nueva *tabula rasa* para adquirir los nuevos conocimientos.

El surgimiento de la corriente generativista encabezada por Chomsky modificó por completo la concepción de la lengua que el empirismo había establecido, y dio al racionalismo los elementos para rebatir los postulados empiristas.

La corriente racionalista se opuso a considerar al lenguaje como un mero hábito o conducta, adquirido a través de estímulos, repeticiones y memorización. Ésta pretendía defender una idea más racional de la capacidad del intelecto humano y del lenguaje por lo que también formuló sus propios postulados:

1. *Una lengua es creativa y se gobierna por reglas.* “Saber una lengua es ser capaz de crear oraciones nuevas en ella”⁶⁵, es decir, al aprender una lengua no se trata de memorizar oraciones o frases de manera aislada y aplicarlas en una situación señalada *ex profeso* para ello. Cualquier lengua es creativa y propositiva, todas se rigen por una gramática regulada que limita las emisiones lingüísticas a formar, pero dentro de este parámetro o límites que se señalan, la lengua crea, juega e inventa.
2. *Esas reglas son psicológicamente reales.* En el momento en que un hablante adquiere una lengua, fundamentalmente la materna, cuenta con la capacidad de dar orden al mundo lingüístico en el que se halle inmerso, es decir, de aprehender y asimilar las reglas que rigen esa lengua. Este proceso se lleva a cabo en el pensamiento y no por no ser observable deja de existir.

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 43.

3. *El ser humano nace con la capacidad de aprender lenguas.* Este postulado de opone al quinto de los empiristas, ya que señala la existencia de los universales lingüísticos. No creen en la enorme diferencias de las lenguas, pues todas, por muy complejas que sean tienen estructuras básicas y componentes que se repiten en cada una: “todas tienen oraciones formadas por palabras y palabras por sonidos; en todas se pueden formar oraciones muy largas, insertando unas oraciones dentro de otras; todas muestran relaciones de sujeto y predicado”⁶⁶. El ser humano está capacitado para aprender cualquier lengua ya que cuenta con esa estructura interna para apropiarse del sistema de otros idiomas.
4. *Una lengua viva es aquella en la cual podemos pensar.* Señalan que la lengua es la expresión del pensamiento y que para ello no es suficiente con saber un vocabulario y el acomodo gramatical de sus estructuras; sólo en el caso de que estos conocimientos no trascendieran ni se elevaran al estado de actividades cognitivas, podría referirse a ellos como un proceso mecánico y no un proceso mental.

Hacia principios de la década de los sesenta los novedosos conceptos de Chomsky sobre la especificación de las reglas gramaticales subyacentes a la construcción de las oraciones y el conocimiento del hablante para producir y comprender oraciones a partir de su competencia lingüística, causaron un gran impacto en el mundo de la lingüística y de la comunidad científica, en especial aquella perteneciente al área de la psicología cognitiva. Ante los planteamientos chomskyanos de:

la existencia de una gramática universal, entendida como el sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos o propiedades comunes a todas las lenguas humanas, no sólo por accidente, sino por necesidad biológica, no lógica...y la afirmación del lenguaje como un “órgano mental” especial, es decir, que se construye gracias a propiedades innatas de la mente humana⁶⁷,

⁶⁶ Ibídem, p. 45.

⁶⁷ Carlos Lomas y Andrés Osoro, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 34.

la hipótesis de Skinner respecto al lenguaje, al igual que las teorías conductistas, fueron superadas, pues la idea de que “el comportamiento verbal humano obedece, probablemente, a las mismas leyes naturales que el comportamiento no verbal –humano o infrahumano--, y es susceptible, por tanto, de ser analizado en los mismos términos”⁶⁸, dejó de tener vigencia una vez que fue confrontada con la perspectiva de Chomsky.

John Searle menciona al respecto que el mayor avance que Chomsky logró fue retribuir al ser humano su condición de ente pensante y no de un mero elemento receptor y reproductor de laboratorio.

Los postulados de Chomsky dieron origen a la lingüística generativa y algunos años más tarde darían elementos para formar el concepto de Competencia Comunicativa, término esencial para el desarrollo del Enfoque Comunicativo, y una nueva opción educativa.

2.4 El enfoque comunicativo

Como ya se mencionó antes, durante la segunda mitad del siglo xx se manifestaron inquietudes respecto a una nueva manera de concebir la lengua, debido a que los postulados sobre competencia lingüística que planteó Chomsky y la presencia del constructivismo, provocaron que muchas disciplinas se interesaran por el estudio del lenguaje.

Esta situación dio como resultado que la lingüística se desarrollara, que se pensara en nuevos caminos y que se consideraran desconocidos campos para explorar; ya que la visión que se había tenido hasta ese momento del lenguaje como una entidad abstracta, se modificó y pasó a ser considerado como la forma más viva e inmediata que tienen los humanos para relacionarse.

Esta perspectiva desencadenó, posteriormente, que se pensara que la competencia lingüística que había mencionado Chomsky era relevante, pero que no había contemplado

⁶⁸ Ramón Bayes *et. al.*, *¿Chomsky o Skinner?, la génesis del lenguaje*, Barcelona, Ed. Fontanella, 1977, p. 8.

un aspecto esencial: el *uso* de la lengua, perspectiva que para ese entonces comenzaba a adquirir importancia en diversas áreas de conocimiento.

Dicha observación provocó que un gran número de estudiosos se interesaran más por este aspecto del uso, lo que dio como resultado el surgimiento de nuevas disciplinas que tenían relación con la lingüística como la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la antropología lingüística y cultural, la pragmática, la psicolingüística y la ciencia cognoscitiva, entre otras.

Este conjunto de disciplinas ha intentado, durante todo este tiempo, entender y explicar el complejo proceso de la comprensión y producción lingüística y no lingüística dentro de un contexto. La mayoría de ellas parte de la idea de que el lenguaje es un elemento activo que se encuentra en íntima relación con el conocimiento del usuario, y han dejado de verlo como un sistema abstracto y lejano:

un lenguaje es una forma de vida. No podemos considerarlo aisladamente y en sí mismo, con independencia de las múltiples funciones que cumple en el cuadro de la vida de quienes lo emplean⁶⁹.

En esos años, la filosofía, en las voces de Wittgenstein, Austin y, más tarde, Searle y Grice y otros... plantean diversas concepciones sobre la lengua desde el punto de vista de su uso. Consideran que hablar es hacer cosas⁷⁰.

Gracias a su interés y a la contribución que todas estas disciplinas realizaron, actualmente se cuenta con un mayor conocimiento respecto a la adquisición y uso de la lengua, así como de los procesos mentales que intervienen durante el acto de la lectura y su comprensión. De igual forma dieron origen a diversos elementos y conceptos que se toman en cuenta en el desarrollo de la comunicación que han resultado básicos para comprender el porqué y el cómo del enfoque comunicativo, concepto al que está dirigido este apartado.

Algunos de estos elementos son:

⁶⁹ John L. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras*, p. 11.

⁷⁰ Ana María Maqueo, *Lengua, enseñanza y aprendizaje*, p. 110.

- *Contexto*. Este concepto tiene varias acepciones, ya no se considera sólo como el ambiente físico que rodea a la expresión que se pretende transmitir; también se refiere al contexto textual y al bagaje de conocimientos, valores, visión del mundo e ideas que se supone comparten los que participan en el acto comunicativo.
- *Juego de lenguaje*. Se refiere a las reglas de uso del lenguaje marcadas por la sociedad, de ellas depende que se aprendan a utilizar en diversas situaciones y contextos, son implícitas y están en el propio uso.
- *Actos de habla*. Se basa en el postulado “decir algo es hacer algo”, lo que significa que cuando se habla se está realizando también otra acción. Se ha clasificado estos actos de habla en tres tipos:
 - + *Locutorio*. Es el acto que expresa o expone algo, es el significado literal.
 - + *Ilocutorio*. Cuando se realiza otro acto además de hablar, es decir, se tiene una intención además de la enunciación de algo.
 - + *Perlocutorio*. Es el acto de habla que tiene una consecuencia o reacción lingüística o no lingüística por parte del oyente.
- *Significado del hablante*. Este término fue acuñado por la pragmática y se refiere al propósito o intención que encierran las palabras y expresiones que se dicen durante el acto comunicativo. Depende de las circunstancias en que se digan.
- *Implicatura*. Se refiere a las presuposiciones involucradas por el enunciado y el contexto en el que se realiza el acto de habla. *Nos vemos en la noche* (puede ser una amenaza, una pregunta o hasta un extrañamiento)
- *Pertinencia*. Es la elección que realiza un hablante para establecer una situación concreta de comunicación, ésta debe tener ciertas características adecuadas para que pueda existir dicha comunicación, comprensión y entendimiento del mensaje.
- *Principio de cooperación*. Son cuatro categorías que se refieren al comportamiento que deben tener los interlocutores para que se dé la conversación: cantidad, cualidad, relación y manera.
- *Relevancia*. Es la importancia que tiene para el oyente lo que le comunica el hablante; es la razón por la cual se le presta atención. Si el contenido del mensaje

no tiene importancia para el oyente, entonces perderá el interés y no prestará atención, por lo que el acto comunicativo no será concretado.

La noción de “contexto” requiere de un poco más de atención debido a la gran relevancia que ha tenido en las investigaciones, ya que la comunicación ocurre en una situación determinada, es decir, dentro de un contexto global que a la vez está constituido por otros subcontextos: el lingüístico, el explícito, el extralingüístico y el implícito.

Cada uno de estos influye de manera decisiva en el acto de comunicación, debido a que puede contribuir a elegir las palabras adecuadas para que el interlocutor entienda aquello que se le quiere transmitir; ayuda en la distinción del sentido, pues de una variedad de opciones se elige aquella que contribuye a la expresión de lo que se desea comunicar; completa el sentido de la palabra al ubicarla en un marco específico y puede crear o transformar un significado en una situación específica.

Como puede verse son numerosos los elementos y factores que intervienen en el acto comunicativo, por ello, los estudiosos, partiendo del término de competencia lingüística, propusieron el de *competencia comunicativa* que engloba la diversidad de factores participantes.

Hymes y Gumperz, a través de sus estudios, consideraron que además de la competencia lingüística se requería de habilidades sociales para actuar adecuadamente en situaciones de comunicación, ya que éstas últimas se rigen por reglas o normas de uso de la lengua condicionadas a su vez por normas sociales.

Con base en esta concepción surgió la idea de *competencia comunicativa*, misma que más que “responder” a la noción de competencia lingüística como algunos investigadores lo han señalado, vino a complementar o a enriquecer dicho concepto.

Es decir, se sabe que la competencia lingüística, según como la definió Chomsky, es la capacidad que tiene el hablante/oyente ideal de producir un número infinito de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas, en una comunidad lingüísticamente homogénea. Sin embargo, desde esta perspectiva sólo se enfocan las

cuestiones formales del lenguaje, y no se contemplan otros aspectos como las relaciones sociales dentro de las que se lleva a cabo el acto de comunicación.

Pio E. Ricci comenta al respecto que si una persona estuviera dotada sólo de competencia lingüística: “sería una especie de monstruo cultural: conocería las reglas gramaticales de la lengua, pero ignoraría cuándo debe hablar, cuándo callar, qué opciones sociolingüísticas emplear en determinadas situaciones, etcétera”⁷¹.

La *competencia comunicativa* pretende describir los conocimientos y habilidades que tiene el sujeto para comunicarse de manera eficiente y adecuada en una situación determinada. Se trata de una competencia que tiene que ver también con los aspectos sociales y culturales del grupo al que pertenece, al respecto Ricci señala que esta competencia es:

La capacidad de emitir y captar mensajes que lo colocan en trato comunicativo con otros interlocutores. Esa capacidad comprende no sólo la habilidad lingüística y gramatical (de producir e interpretar frases bien formadas), sino también una serie de habilidades extralingüísticas correlativas, que son sociales (en el sentido de saber adecuar el mensaje a la situación específica) o semióticas (que significa saber utilizar otros códigos, además del lingüístico, como por ejemplo, el kinésico, las expresiones faciales, el movimiento del rostro, de las manos, etcétera)⁷².

Lomas y Osoro comentan al respecto: “La noción de competencia comunicativa trasciende así su sentido de conocimiento del código lingüístico para entenderse como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar”⁷³.

La psicología social indica que la competencia comunicativa integra siete tipos de competencias, ya que el acto de comunicación es variado y complejo:

- a) *Competencia lingüística*. Como ya se mencionó anteriormente, es la capacidad que tiene el individuo para producir, interpretar y descodificar un sinnúmero de expresiones a partir de un número limitado de unidades y reglas.

⁷¹ Pio Ricci Bitti y Bruna Zani, *La comunicación como proceso social*, México, Grijalbo, 1990, p. 20.

⁷² *Ibidem*, pp. 19-20.

⁷³ *Ob. cit.*, p. 39.

- b) *Competencia paralingüística*. Está formada por aquellos elementos que agregan un significado o una intención a las expresiones verbales del hablante, tales como suspiros, risas, exclamaciones, entonación, tono y volumen de voz, etc.
- c) *Competencia proxémica*. Se refiere a la variedad de posiciones y distancias interpersonales que se manifiestan durante el acto comunicativo, como por ejemplo el acercarse o alejarse del interlocutor, tocar, acariciar, besar, apretar, entre otras. El uso y el significado de estos actos de contacto personal varían según en la cultura en la que se realicen.
- d) *Competencia kinésica*. Tiene que ver con la comunicación que se realiza con gestos, ademanes, movimientos de rostro y cabeza.
- e) *Competencia ejecutiva*. Esta competencia se refiere a la capacidad de saber tomar decisiones, mandar, organizar, elegir, entre otras; pues emplea los actos lingüísticos y no lingüísticos dentro de un contexto determinado para llevar a cabo la intención de lo que desea comunicar.
- f) *Competencia pragmática*. Es el conjunto de estrategias de uso que considera el sujeto para realizar una comunicación adecuada, para ello toma en cuenta las reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen en su contexto.
- g) *Competencia sociocultural*. Reconoce situaciones y relaciones sociales en las que se encuentra el individuo y el rol que juega en ellas durante la interacción comunicativa⁷⁴

La competencia comunicativa contempla una gran variedad de competencias que intervienen durante el proceso de comunicación, misma que en el sector educativo no habían sido tomadas en cuenta.

La situación de la enseñanza del español hasta la década de los 70 se caracterizaba por la excesiva formalización, por su fragmentación y la escasa o nula atención al carácter comunicativo de la lengua. En el caso específico de los países de habla hispana, la grave

⁷⁴ Cfr. Ricci Bitti.

situación educativa que vivían desde hacía varias décadas, los llevó a buscar nuevos caminos que ya se perfilaban en el campo de la lingüística.

La didáctica de la lengua materna se interesó por los datos y propuestas que planteaba las investigaciones en las distintas disciplinas que veían la lengua desde la perspectiva de su uso, dando como resultado que en la década de los ochenta se adoptara el enfoque comunicativo funcional en la enseñanza de la lengua en España y, más tarde, en otros países de habla española.

El *enfoque comunicativo funcional* es el resultado de una serie de investigaciones que, como ya se mencionó anteriormente, ven y perciben la lengua desde distintos ángulos, pero, principalmente como un elemento vivo, dinámico y activo.

Como se dijo ya, disciplinas como la lingüística aplicada, la sociolingüística, la pragmática, la etnolingüística, la psicolingüística, la psicología social, entre otras, han sentado bases teóricas sólidas para el surgimiento de una didáctica del español adecuada y pertinente que desarrolle los aprendizajes, destrezas y habilidades que los jóvenes requieren.

El enfoque comunicativo parte del concepto de competencia comunicativa, pues está interesado en promover y enseñar al alumno a conocer su lengua, los logros que puede obtener con ello, cómo debe utilizarla y bajo qué circunstancias; es decir, que el alumno: “Consolide y enriquezca las cuatro habilidades básicas relacionadas con la lengua: escuchar, hablar, leer, escribir y la capacidad para emplear con eficacia y eficiencia el lenguaje en sus funciones centrales: representar, expresar y comunicar”⁷⁵.

A través de sus postulados este enfoque busca que el alumno haga un uso correcto de su lengua y que utilice adecuadamente códigos lingüísticos bajo determinados contextos. Pretende enseñarle que de saber usar su lengua tendrá las herramientas idóneas para progresar en su vida personal, académica, laboral y social.

Desde su perspectiva, el enfoque sitúa al alumno como el eje de las clases, es él el protagonista, a quien constantemente hay que animar e invitar a analizar, reflexionar,

⁷⁵ SEP, *Libro para el maestro*, México, SEP, 1995, p.10.

hablar, participar, escuchar, comprender, expresar y manifestarse; pues es él quien requiere desarrollar sus habilidades lingüísticas y no el profesor.

El papel del maestro está encaminado a orientar, estimular y dirigir al alumno, su papel es el de un “facilitador” que guíe al alumno para que logre desarrollar al máximo las cuatro habilidades lingüísticas. Se pretende que consiga crear un ámbito cómodo y agradable para convertir su clase en un taller de interacción entre los estudiantes.

Como puede verse se trata de una propuesta dinámica basada principalmente en la cooperación, el compañerismo y la participación de todos; donde se invita al diálogo, la expresión de ideas, los comentarios y observaciones, bajo un marco de respeto, confianza y compañerismo.

El tipo de plan de trabajo que el profesor diseñe debe estar encaminado al crecimiento y desarrollo del alumno, tomando en cuenta el contexto en el que éste último se desenvuelve; ya que el enfoque también se interesa por no desvincular de su entorno al joven, al contrario, trata de integrarlo y hacerlo crítico y receptivo a lo que sucede en su comunidad.

De ahí que la clase tradicional expositiva por parte del profesor quede en el pasado. La idea de una clase bajo este nuevo enfoque se basa en el trabajo organizado, en la actividad de todos, donde el alumno se sienta involucrado, participe en ella, se sienta constructor de la misma; donde imperen las actividades y ejercicios que *tengan sentido* para el alumno, ya que esto mismo dará origen a una disciplina consciente que surge del interés de los jóvenes por los temas:

Para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes se requiere de un ambiente caracterizado, precisamente, por una amplia posibilidad de comunicación con sentido entre el maestro y los estudiantes y entre estos mismos. En la comunicación con sentido hablante y oyente comparten, además de una lengua, un referente y propósitos comunes y una disposición a entender al otro de manera plena⁷⁶.

Como características generales del enfoque comunicativo Michael P. Breen señala:

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 20.

1. Plantea como objetivo esencial de la educación lingüística la adquisición y el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos.
2. Conjuga el *conocimiento formal* sobre la lengua con el *conocimiento instrumental* que hace posible el uso adecuado de la lengua.
3. Concede una importancia determinante a los *procedimientos* al poner el acento pedagógico en el *uso* lingüístico y, en consecuencia, al pretender no sólo enseñar un *saber* sobre la lengua sino también, y principalmente, contribuir a la adquisición de un *saber hacer cosas con las palabras*⁷⁷.

Como ya se señaló, las áreas que este enfoque abarca son la lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua, entre otras.

Se sabe que para que se considere que la competencia comunicativa se ha logrado, es necesaria la integración de estas cuatro actividades.

Sin embargo, para efecto de esta investigación, se abordará sólo el área de la lectura, ya que se parte de la idea de que la comprensión del texto es el punto de partida para enseñar al alumno a reflexionar, a pensar, a ejercitar su intelecto y ampliar su visión de vida. Mas no por ello, las otras tres habilidades dejan de desarrollarse, no, simplemente se considera preponderante la lectura.

Ahora más que nunca se requiere de jóvenes que cuenten con estas habilidades, y no sólo porque el perfil del alumno que la ENP se ha trazado las incluya, sino porque en una época de mercadotecnia, de seguimiento de patrones superficiales y vacuos, el poder de análisis, de reflexión, de crítica y de selección deben ser ejercitados, difundidos y aplicados.

Por otra parte, los bajos índices de comprensión lectora que han resultado de la aplicación de los exámenes PISA a los jóvenes mexicanos, es una causa más para elegir este rubro como eje central de la presente investigación. Una de las hipótesis que se han planteado en torno a este tema es que los jóvenes no gustan de la lectura porque no logran entender lo leído, porque no llegan a los grados de profundidad y comprensión necesarios;

⁷⁷ Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós, 1999, Vol. I, p. 155.

por eso, tal vez, buscan lecturas más accesibles como las de revistas sobre el mundo del espectáculo, los libros de superación personal y las historietas.

Ante este panorama, se puede decir que el enfoque comunicativo funcional, al estar tan comprometido con el uso que los alumnos hacen y deben hacer de su lengua, ofrece una alternativa para despertar en ellos la inquietud por la lectura, pues ese gusto por la lectura de revistas puede ser aprovechado para que den el paso hacia otro tipo de textos.

En esta investigación se busca justamente eso, plantear una propuesta que permita al profesor de literatura darle al alumno las bases y herramientas para la comprensión del texto literario. Dado que éste último presenta mayor complicación y esfuerzo para su lectura, que activa procesos mentales complejos y profundos, se busca que el alumno desarrolle su habilidad lectora a través de la ejercitación de una estrategia didáctica que lo llevará a ser, en un tiempo prudente, más consciente de lo que lee, más crítico y reflexivo, más autónomo, independiente y responsable de su aprendizaje.

Para ello, se requiere asimismo que el profesor conozca en qué consiste el proceso lector, cómo funcionan las estrategias cognitivas que entran en juego durante la lectura, cuáles son sus características y cuáles los problemas y limitaciones que puede llegar a presentar durante su realización.

En el siguiente capítulo se plantearán estos aspectos tan importantes para que el docente logre los propósitos planteados y para que sepa cómo intervenir y diseñar estrategias de lectura de manera eficiente y productiva.

IV. EL PROCESO DE LA LECTURA

4.1 La lectura

La lectura es una actividad que se realiza en muchos momentos del día y con aplicaciones diversas. Se utiliza para consultar la ruta de algún transporte público que se va a abordar, los anuncios publicitarios de los espectaculares, las señales de tráfico, los encabezados de los periódicos, la etiqueta de algún producto, etc.

Tal vez fue el reconocimiento de los distintos momentos en que se realiza el acto de leer lo que contribuyó en gran medida a que el antiguo concepto de lectura como “decodificación de un texto escrito” haya evolucionado y se haya enriquecido.

Los nuevos enfoques y percepciones de distintas áreas de estudio consideraron que esa concepción de la lectura como sinónimo de decodificación era limitada. A través de sus aportaciones, interés e investigaciones, ésta concepción se modificó y ocasionó una transformación con grandes repercusiones; sin embargo, ¿cómo ocurrió esto?

Como ya se mencionó en el capítulo precedente, los empiristas concebían al *lenguaje* como un *comportamiento verbal observable*, por lo que se pensaba que para aprenderlo únicamente se requería de una constante estimulación.

Esta concepción fue asumida por el sector educativo, y dio origen a que se creyera que la lectura de un texto consistía en la decodificación de las letras y que el significado se obtenía de manera automática al realizarla; asimismo, que el texto era el contenedor del significado y que el lector debía desentrañarlo de ahí.

Bajo esta perspectiva los distintos tipos de enseñanza de la lectura de esa época estuvieron dirigidos a que los alumnos logaran “reconocer la estructura gráfica de las palabras y articular, debidamente combinados, sus elementos fónicos”⁷⁸; es decir,

⁷⁸ Robles, Helia María, *Lengua y habla*, Madrid, Paraninfo, 1974, p. 23.

se interpretaba al acto de leer como la decodificación de signos y no como la obtención de significados:

En los años 60 y 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática”⁷⁹.

La enseñanza de la lectura se apegó a esta concepción durante mucho tiempo, pero, con el paso de las generaciones, poco a poco los profesores se dieron cuenta de que a pesar de que sus alumnos podían decodificar bien no se lograba la comprensión de lo leído y mucho menos de manera automática como se había pensado.

Esto llevó a que, posteriormente, en la década de los 70 a los 80 los investigadores de varias disciplinas como psicología, lingüística y otras del área de educación buscaran alternativas para resolver las inquietudes que tenían respecto al tema de la comprensión lectora.

Los resultados que obtuvieron ocasionaron que se modificara por completo su concepción sobre la lectura, y que ésta pasara de ser un mero comportamiento a la categoría de un complejo y variado conjunto de procesos cognitivos, mismo que se ve influido del contexto que lo rodea:

Los investigadores han comprobado que, para determinar la naturaleza precisa de la lectura, han de considerar no tan sólo lo que sucede con los ojos sino también con la memoria y la atención, o fenómenos como la ansiedad y el afán de correr riesgos, la naturaleza y funciones del lenguaje, la comprensión del discurso hablado, las relaciones interpersonales, las diferencias socioculturales, el aprendizaje en general y el aprendizaje de los niños pequeños en particular⁸⁰.

⁷⁹ Cooper, David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1990, p. 17.

⁸⁰ Frank Smith, *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor, 1997, p. 18.

Actualmente, se piensa que *leer es comprender, y que comprender es un proceso por medio del cual el lector interactúa con el texto y le otorga un significado*. Lo que quiere decir que el lector es un ente activo que procesa y examina el texto, y que el texto no es lo que ofrece el significado por sí mismo, éste se da sólo a través de la interacción de lector y texto.

Esta perspectiva interactiva sostiene que tanto el lector como el texto tienen la misma categoría en el proceso de lectura y que ninguno de los dos es superior al otro, esto es, ambos forman parte de un proceso integral que no podría realizarse si no se aportan y se conjugan los componentes propios de cada uno.

Otro de los señalamientos que se ha hecho, es que las habilidades que el lector utiliza para comprender un texto son las mismas que el sujeto ya ha puesto en práctica y ha empleado desde sus primeros años de vida, al respecto Frank Smith señala:

El hecho de aprender a leer no supone, por parte de los niños, la puesta en juego de ninguna habilidad del aprendizaje que no hayan ejercitado ya previamente para captar el lenguaje hablado en su hogar u otorgar algún sentido al universo visual que los envuelve. De hecho, el aprendizaje de la lectura debiera resultarles bastante más simple, considerando la extrema complejidad de sus logros previos en el área del lenguaje y la percepción visual⁸¹.

Es decir, el individuo cuenta con una serie de recursos cognitivos que emplea constantemente para una gran cantidad de actividades cotidianas, y lo que sucede durante la lectura es que éste pone en juego una vez más esas mismas estrategias. Por ejemplo, la forma en que el cerebro actúa para reconocer la cara de un familiar de entre muchos rostros, es la misma que utiliza para distinguir a un perro de un gato, y lo mismo ejecuta cuando diferencia a una palabra de otra.

Lógicamente estas ideas han tenido grandes implicaciones en materia educativa, pues han ocasionado que la perspectiva desde donde se ha visto siempre

⁸¹ *Ibíd.*, p. 22.

la enseñanza de la lectura haya dado un giro de 360⁰ y que esto haya llevado a los especialistas a buscar caminos más pertinentes para ello lograrla.

Seguramente, ante modificaciones de tal magnitud, habrá surgido una gran cantidad de inquietudes y preguntas: ¿cómo debe enseñarse a leer ahora?, ¿cuál debe ser entonces el papel del maestro?, ¿cuál el del alumno?, ¿cómo tiene que planearse la clase?, ¿qué cambios tiene ahora que hacer la institución en sus programas?, etc.

Se intentará responder algunas de estas preguntas a lo largo de este trabajo. Entre tanto, es necesario que para hacerlo se conozca, aunque sea de manera somera, cómo se entiende en nuestros días el proceso lector, ya que nos parece fundamental que los docentes lo conozcan y comprendan, porque sólo a través del conocimiento de las estrategias y procesos que efectúa el cerebro durante la lectura, se entenderá el porqué de esta nueva concepción.

4.2 El proceso de comprensión

Desde hace algunas décadas, el interés por la forma en que el cerebro humano actúa ha sido motivo para estudiarlo a profundidad. Los resultados obtenidos de dichas investigaciones abrieron caminos a muchos ámbitos que no se tenían contemplados, pero que encontraron en ellos una opción para obtener mejorías específicas en su campo o, por lo menos, vías para desarrollar nuevas indagaciones.

La unión de ideas emanadas de diversas ciencias como la lingüística, la filosofía del lenguaje, la psicología cognitiva, la psicolingüística, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación, entre otras, dio a conocer el proceso por medio del cual el ser humano realiza la comprensión de la lectura.

Señalan que, en esencia, lo que se busca con la lectura es obtener información de un texto escrito. Para que esto se realice el cerebro lleva a cabo *el mismo proceso*

que utiliza siempre que desea obtener información ya sea de la lengua oral, de las imágenes en una pantalla o de los utensilios que aparecen en una mesa de cocina.

Es decir, activa mecanismos mentales (como la selección y la eliminación) para procesar aquella información que se percibe a través de los sentidos y que almacenará en estructuras esquemáticas de conocimientos.

Según los especialistas, los conocimientos están organizados y distribuidos en redes que denominan *estructuras de conocimiento*. Cuando el individuo realiza un acto de comprensión esas redes se alteran, cambian, sufren una reestructuración, es decir, efectúan el “proceso de formar, elaborar y modificar las estructuras de conocimiento que el sujeto tenía antes de entender esa nueva información”⁸².

Dentro de ese proceso de comprensión intervienen varios elementos: la percepción, la memoria y la visión del mundo.

La *percepción* es el primer paso del proceso, ya que es el momento en el que se captan los distintos estímulos a través de los sentidos –las letras impresas, la luz de la direccional del auto de enfrente, la campana de la basura, etc.— y que se relacionan de manera estrecha con las intenciones que tiene el individuo; ya que éste selecciona de manera automática aquellas señales que en particular le interesa percibir e ignora aquellas que no le interesan.

Sin embargo, los estímulos elegidos no duran mucho tiempo en el cerebro si no son integrados por el mecanismo de memoria, ya que pueden ser retenidos únicamente medio segundo en una impresión visual.

Si al sujeto le interesa la información recibida, se inicia un proceso para su conservación y éste se elabora gracias a la *memoria*; si no es así, los datos son desechados.

La *memoria* es el segundo paso del proceso y, además, una facultad vital para el ser humano. Gracias a ella el acto del pensamiento puede efectuarse, pues su

⁸² Teresa Colomer y A. Camps, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste ediciones, 1990, p. 38.

reserva de información es la que permite poner en marcha los procesos de obtención y elaboración de la información: “no se puede realizar ninguna de las operaciones que se engloban en el término *pensar* si no es a partir de los datos de que dispone nuestro cerebro en un momento determinado, una vez introducidos, retenidos y con los programas pertinentes para poder recuperarlos cuando sean necesarios”⁸³.

La *memoria* puede ser de corto o largo plazo. La primera, es aquella que almacena lo que estamos atendiendo en el momento presente, Frank Smith la llama “memoria operativa”, porque retiene durante breve tiempo información del pasado inmediato. Sólo tiene capacidad para conservar unos seis o siete items (como un número telefónico, la hora marcada por el reloj o las últimas palabras de una frase), “es el espacio donde se almacena la información que nos proponemos borrar de inmediato”⁸⁴.

La *memoria a largo plazo* se caracteriza por su gran duración y capacidad, se encarga de guardar información durante mucho tiempo, tanto que a veces una imagen o un olor nos recuerdan hechos que nos parecían borrados del cerebro. En ella se puede albergar información de dimensiones ilimitadas y por tiempo impreciso, ya que su estructura así lo permite:

La diferencia básica entre la memoria de corto plazo y la de largo plazo puede resumirse en un término fundamental: organización. La memoria de corto plazo retiene items no relacionados mientras que la de largo plazo es una auténtica red, una estructura del conocimiento, un orden coherente. La memoria de largo plazo consiste de hecho en todo lo que sabemos acerca del mundo y todo eso que sabemos del mundo suele estar organizado⁸⁵.

Sin embargo, este tipo de memoria tiene una limitante: el que con frecuencia es difícil tener acceso inmediato a sus contenidos; pues, a diferencia de la memoria de

⁸³ Ídem.

⁸⁴ Smith, ob.cit. p. 61.

⁸⁵ Ibídem, p. 63.

corto plazo que cuenta con información disponible al instante, la de largo plazo requiere de un esfuerzo o acción efectiva para traer los datos al momento.

Además, retiene todo lo que el sujeto sabe sobre el mundo, siempre y cuando haya sido organizado y sea significativo para él. Estos dos puntos son fundamentales, ya que se puede comprobar que si la información que se percibe está organizada, será retenida fácilmente, no así aquella, inconexa y separada: “la organización de la información en una estructura que relacione los datos resulta fundamental para que sea retenida y conserve la posibilidad de ser utilizada posteriormente”⁸⁶.

De ahí que la información significativa será recordada por más tiempo, pues puede relacionarse con los intereses y conocimientos del sujeto; en cambio, aquella que no tenga un elemento para asirse o integrarse será eliminada con facilidad.

El tercer paso del proceso de comprensión se refiere a *la representación o teoría del mundo*. Para que se puedan entender los mecanismos de comprensión que el cerebro efectúa, es decir, el proceso de integración de la nueva información, los especialistas han empleado la noción de *esquema*; mismo que definen como “las estructuras mentales que construye el sujeto en interacción con el ambiente y que organizan su conocimiento y el modo de usarlo”⁸⁷.

Todos los individuos forman estos esquemas de conocimiento a lo largo de su vida; les sirven para prever, comparar e interpretar cualquier tipo de información que se les presente, desde para qué sirve un par de calcetines hasta saber qué hacer en caso de un temblor.

Al conjunto de estos esquemas, Smith los llama “teoría del mundo” del individuo. Para él, el ser humano formula esa *teoría* porque ésta es el *resumen de las experiencias* que ha vivido.

⁸⁶ Colomer, Op. cit., p. 40.

⁸⁷ Ídem.

Por ejemplo, el cerebro no lleva un registro sobre que el sujeto haya utilizado un tenedor para comer papaya el lunes, otro tenedor para comer carne el martes, uno más para la ensalada el miércoles, lo que le interesa es el resumen de esa experiencia: que el tenedor sirve para trincar alimentos y llevárselos a la boca.

De ahí que, por lo general, sólo se recordarán aquellos hechos o sucesos que no cumplen o se salen de esas reglas o resúmenes, o cuando sean de una elevada significación para el individuo:

Lo que hay en nuestras cabezas es una teoría, una teoría de cómo es el mundo, y ella configura la base de todas nuestras percepciones y nuestra comprensión del mundo; es la raíz de todo aprendizaje, la fuente de nuestras esperanzas y temores, de nuestras motivaciones y expectativas, de nuestros razonamientos y nuestra creatividad. Dicha teoría es cuanto tenemos; eso y nada más. Si somos capaces de otorgar un sentido al mundo, es porque interpretamos los acontecimientos mundanos a partir de nuestra teoría. Si aprendemos, es por la vía de modificar y reelaborar nuestra teoría. La teoría llena por completo nuestra mente; no poseemos ninguna otra fuente para la acción⁸⁸.

Como se señala en la cita, la teoría que elabora el cerebro tiene la finalidad de darle sentido al mundo que se habita, pues cada día el individuo se enfrenta a una gran cantidad de datos que debe interpretar. Si alguno de estos datos no logra relacionarse con su teoría del mundo, si el individuo no consigue darle sentido, entonces quedará desconcertado, sorprendido, es decir, en un estado de completa incompreensión:

Ese orden global y esa complejidad que percibo en el mundo ha de reflejar el orden y la complejidad que existe en mi cabeza. Sólo puedo darle sentido al mundo en función de lo que ya sé. Cualquier elemento que no pudiera relacionar con lo que ya sé —con la teoría del mundo que manejo en mi interior— no tendría sentido para mí. Me dejaría desconcertado⁸⁹.

⁸⁸ Smith, op. cit. p. 102.

⁸⁹ *Ibíd.*, p.104.

Esta teoría del mundo de la que habla Smith, no sólo es “un recurso para conferirle sentido al presente”, y al lugar donde se albergan el razonamiento lógico y la creatividad; también en ella se lleva a cabo una función básica: la de predecir el futuro.

El ser humano predice el futuro porque siempre espera algo determinado, algo específico para, de ese modo, evitar cualquier posibilidad de sorpresa. Smith afirma que esto puede ser porque predecir el futuro ayuda a prevenirlo o a evitarlo. Asimismo, porque el sujeto, al enfrentarse a un gran número de ambigüedades y a un extenso abanico de formas de interpretar aquello que vive cotidianamente, requiere delimitar el excesivo número de alternativas entre las cuales elegir.

La predicción consiste precisamente en eso, en *descartar por anticipado las alternativas improbables*:

Recurrimos a nuestra teoría del mundo para deducir ante nosotros mismos cuáles son los hechos más probables y dejamos que el cerebro decida entre las alternativas residuales hasta que nuestra certidumbre queda reducida a cero. Y nos volvemos tan eficaces para predecir tan sólo las alternativas más probables que rara vez experimentamos alguna sorpresa⁹⁰.

Es decir, cuando se efectúa la predicción se está formando un marco de alternativas que pueden ser posibles, no se trata de adivinaciones o augurios, sino de planteamientos hipotéticos con una base lógica, de establecer preguntas congruentes y coherentes con los hechos que se presentan.

De ahí que Smith señale que “la predicción consiste en formular preguntas: la comprensión en responder a esas preguntas”, pues, según él:

Al leer, al atender a un hablante, al vivir cada día, estamos constantemente formulándonos preguntas y en la medida que esas interrogantes son respondidas, en la medida que no nos quedamos con ninguna incerteza residual, estamos comprendiendo⁹¹.

⁹⁰ *Ibíd.*, p. 108.

⁹¹ *Ibíd.*, p. 109.

Bajo esta perspectiva, el concepto de *comprensión* no se refiere al que habitualmente se ha manejado en la escuela: el de concebirla como el *resultado* del aprendizaje.

La *comprensión es la base que le da sentido a cualquier cosa*, y lo que se evalúa cada vez que se aplica un examen de comprensión de lectura es la memoria de largo plazo y no la comprensión; ya que para Smith: “La comprensión no es una cantidad, sino una condición: la condición de no tener ninguna pregunta sin responder”⁹².

Para otros investigadores el proceso de comprensión es el mismo que explica Smith, sólo que señalan que cada vez que una nueva información se presenta ésta es incorporada a ese sistema de esquemas o de redes que se relacionan entre sí.

Mencionan que para hablar de comprensión, esa información debe integrarse y establecer las conexiones oportunas con aquellos contenidos que le sean afines y que ya se encuentran en la memoria de largo plazo:

nuestro conocimiento no progresa nunca como una suma de informaciones sino que cada nuevo elemento provoca una reestructuración del anterior sistema de conexiones. Los esquemas se activan según el contexto para otorgar una explicación verosímil a lo que se está observando según nuestros conocimientos y propósitos de comprensión⁹³.

Para Smith comprender es la condición de no tener ninguna pregunta sin responder. Para Colomer la comprensión se ha llevado a cabo cuando la información adquirida ha sido acomodada en los esquemas mentales.

Ante estas dos posturas que no son opuestas, pero que sí pueden provocar confusión, es necesario hacer una precisión que indique la diferencia entre *comprensión y aprendizaje*.

⁹² Ídem.

⁹³ Colomer, op. cit. p. 41.

Comprender no es lo mismo que aprender, se trata de dos procesos interrelacionados y dependientes uno del otro, pero no son lo mismo. Existe una simbiosis entre ambos que durante mucho tiempo ha ocasionado confusión en el sector educativo y que ha provocado que la enseñanza que imparten los profesores esté mal enfocada.

De ahí el interés por dejar establecidas sus diferencias y sus semejanzas; para ello se presenta una cita de Smith que, aunque algo extensa, resulta esclarecedora:

El aprendizaje y la comprensión son inseparables. La comprensión es esencial para el aprendizaje y el aprendizaje es la base de la comprensión. Parece ser incluso que los procesos de comprensión y aprendizaje son esencialmente los mismos. Para comprender, es preciso hacer predicciones; para aprender se han de formular hipótesis; y tanto el hacer predicciones como el formar hipótesis se derivan de nuestra peculiar teoría del mundo. La única diferencia entre ambos fenómenos es que las predicciones se basan en algo que ya forma parte de nuestra teoría del mundo —¿Puedo reconocer acaso un perro o un gato allí enfrente?—mientras que las hipótesis son modificaciones tentativas de la teoría: ‘Si estoy en lo cierto, eso de ahí enfrente será un gato’. El hacer predicciones, el formular hipótesis, el esforzarse para comprender y aprender tienen lugar todo el tiempo. Son tan naturales y procesos tan constantes para un niño como el acto de respirar⁹⁴.

Como ya se mencionó más arriba, la comprensión es la base que le da sentido a cualquier cosa, y el que una actividad tenga sentido permite al sujeto lograr un aprendizaje, y no sólo eso, sino un aprendizaje significativo.

Aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente⁹⁵.

Hasta aquí se han expuesto los elementos que intervienen en el proceso de comprensión con la finalidad de conocer y entender cómo actúa el cerebro durante dicho proceso.

⁹⁴ Smith, op. cit. p. 120-121.

⁹⁵ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, Madrid, Graó, 2003, p. 38.

Esto permitirá tener un mayor acercamiento a la manera en que se realiza la comprensión de un texto, y saber así cómo diseñar estrategias didácticas que permitan al alumno lograr la comprensión de lo leído; aspectos que se exponen en el siguiente apartado.

4.3. El proceso lector

La información visual y la no visual (o conocimientos previos)

Los especialistas mencionan que fisiológicamente no hay un lugar específico donde pueda detectarse que se lleva a cabo el proceso de la lectura, sino que son muchas las zonas del cerebro que intervienen en su realización.

Durante la lectura, participan tres elementos básicos: los ojos, el cerebro y el texto. De éstos, sin duda, cualquier persona podría decir que el acto lector recae fundamentalmente en los ojos; sin embargo esto no es así.

Es cierto que los ojos juegan un papel importante, pues son ellos quienes recogen la información, pero quien le otorga el sentido y el significado al contenido es el cerebro:

Los ojos miran, son mecanismos para la recopilación de información para el cerebro, ampliamente bajo su dirección, ya que es el cerebro el que determina lo que vemos y cómo lo vemos. Las decisiones perceptuales del cerebro se basan sólo parcialmente en la información que proviene de los ojos; se basan mucho más en la información que el cerebro ya posee⁹⁶.

Pero, ¿cómo es que ocurre esto? Como ya se mencionó anteriormente, todo individuo posee un modelo o una *representación del mundo*, formado por la diversidad de conocimientos que el sujeto ha adquirido a través de su experiencia y

⁹⁶ Smith, *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 1998. p. 36.

sus vivencias. A todo este bagaje de conocimientos y experiencias Smith lo llama información *no visual*, misma que se encuentra guardada en la memoria de largo plazo.

El otro componente importante, que forma un binomio con el tipo de información anterior, es el que se centra en los signos, las letras, en aquello que se halla impreso, es decir, en la información que captan y recogen los ojos: información *visual*.

Ambos tipos de información, la *visual* y la *no visual*, interaccionan en el momento de la lectura, y de la aportación de cada una el lector extrae el significado del texto.

Después de que los ojos han recopilado la información, el cerebro acude y se apoya en la información *no visual* con que cuenta, pues gracias a ese bagaje de conocimientos y experiencias propios, el sujeto podrá construir el significado del texto leído y así lograr la comprensión del mismo:

El significado que el lector elabora no proviene únicamente de la página escrita; proviene a la vez de sus experiencias, las experiencias del lector que son gavilladas o activadas por las ideas que le presenta el autor. El lector elabora el significado combinando la nueva información de la que le provee el autor con la información almacenada en su mente⁹⁷.

Cuando el cerebro hace uso de lo que ya sabe, la misma dosis de información visual logra tener mayores alcances que cuando no lo hace y, por lo tanto, mejores niveles de comprensión.

De lo contrario, si no utiliza o no cuenta con la suficiente información no visual para darle sentido y relacionar lo leído con su “teoría del mundo”, entonces el lector no podrá comprender el texto:

⁹⁷ David Cooper, op. cit. p. 18.

El grado de conocimiento compartido entre emisor y receptor es esencial para la comprensión de un texto, ya que, si es insuficiente, la comunicación no tiene ninguna posibilidad de producirse porque el lector no podrá representarse una información de la cual desconoce los presupuestos y, por lo tanto, no podrá seguir el proceso de inferencias previsto por el autor. Cuantos más conocimientos aporta el lector, más fácil es comprender el texto. Incluso se puede llegar a un punto en que el texto no tenga ningún interés porque todo es previsible para el lector⁹⁸.

Aunada a lo anterior, otra situación que puede interferir en la comprensión de un texto es que la información visual, por hacer uso de la memoria de corto plazo y tener como una de sus limitantes una capacidad de almacenamiento no tan extensa ni duradera, puede provocar que dicha memoria quede saturada durante la lectura.

Esto se da si el lector pretende definir y ver detalles del texto (como leer palabra por palabra o letra por letra), lo que ocasiona que el cerebro se sobrecargue de información y provoque que el significado de lo leído se vaya perdiendo:

No hay forma posible de que un lector pueda comprender nada si su atención queda restringida a cuatro o cinco letras en cada ocasión... Al momento en que nos preocupamos exclusivamente de captar cada palabra individual correctamente o sentimos temor de perdernos algún detalle significativo, nuestra comprensión se diluye⁹⁹.

De ahí que durante la lectura sea necesario depender menos de la información visual y recurrir más a la no visual, pues si el sujeto sólo se basa en la información que le presenta el texto y no la relaciona con la estructura de conocimientos de que dispone, no se producirá su comprensión global del texto, sino sólo su memorización, ya que, como menciona Cooper:

⁹⁸ Colomer, op. cit. p. 64-65.

⁹⁹ Smith, op. cit. p. 58.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto¹⁰⁰.

El éxito de la lectura radica en la comprensión del texto y ello depende tanto de las características particulares del lector, de su bagaje de conocimientos, de la información no visual que posee, como de las propiedades del texto.

Como ya se ha venido mencionando, la teoría del mundo con que cuenta el individuo sirve de base para que se formulen interpretaciones, se planteen situaciones futuras y se trate de predecir lo que vendrá más adelante.

Día a día el ser humano se enfrenta a situaciones donde hay diversas alternativas a elegir, y de acuerdo con esas predicciones formuladas, éste desecha aquellas opciones que no considera correctas u oportunas. Según Smith, esta es la manera como se llega a la comprensión.

De acuerdo con esto, durante la lectura el proceso que sigue el cerebro para comprender un texto es exactamente el mismo, únicamente que en este caso la información para responder a esas preguntas se encuentra escrita o impresa. Así, *la lectura consiste en plantear preguntas al texto*, que serán respondidas o no según la información que se obtenga.

Las preguntas deben ser implícitas, no aquellas que es fácil determinar o que son obvias, sino aquellas que están dirigidas al fondo del texto impreso.

Asimismo, dichas interrogantes dependerán de cada lector, pues éste se basará en su modelo del mundo, en su teoría, en sus conocimientos previos, en sus experiencias particulares para formularlas y, además, en el propósito que tenga para leer.

¹⁰⁰ Cooper, op. cit. p. 19.

Propósitos

El objetivo que se plantee el lector antes de realizar la lectura es uno de los factores concluyentes para que la comprensión se efectúe, ya que, como lo señala Solé:

Dichos objetivos determinan no sólo las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto; además establecen el umbral de tolerancia del lector respecto de sus propios sentimientos de no comprensión¹⁰¹.

Esto se refiere a que los propósitos u objetivos de lectura dirigen esa actividad, ya que no es lo mismo leer cuando se busca una información muy específica, o cuando lo que se quiere es tener una idea general del texto o cuando lo que pretendemos es apegarnos a unas instrucciones.

Los propósitos de la lectura determinan cómo actuará un lector ante el texto y qué estrategias utilizará para cumplir con su objetivo.

Un lector experto se plantea primero cuáles son los propósitos de su lectura, al hacerlo decide las estrategias adecuadas al objetivo establecido, ya que los objetivos o propósitos pueden ser muy diversos y cada uno requiere de una estrategia específica.

Solé presenta una clasificación general de objetivos de lectura, ya que señala que puede haber tantos objetivos o propósitos de lectura como número de lectores en situaciones y momentos diferentes:

1. Leer para obtener una información precisa.
2. Leer para seguir instrucciones.
3. Leer para obtener una información de carácter general.
4. Leer para aprender.
5. Leer para revisar un escrito propio.
6. Leer por placer.

¹⁰¹ Solé, op. cit. p. 34.

7. Leer para comunicar un texto a un auditorio.
8. Leer para practicar la lectura en voz alta.
9. Leer para dar cuenta de que se ha comprendido¹⁰².

Como puede verse es variada y rica la gama de posibilidades que la lectura puede desempeñar y que es utilizada cotidianamente por cualquier persona. De ahí que, en el caso de las escuelas, sea necesario enseñarles a los alumnos los distintos tipos de lectura posibles, que un lector experto sabe manejar, ya que sólo de esta manera podrán convertirse en lectores competentes.

Estrategias

Las estrategias son herramientas cognitivas que ayudan a regular la actividad del individuo, debido a que le permiten elegir, deducir, seleccionar, comparar, evaluar, inferir o renunciar a determinadas acciones para alcanzar la meta propuesta.

Gracias a ellas se puede elegir la opción más pertinente para resolver algún contratiempo que se presente y lograr el objetivo, por lo que puede decirse que esas estrategias son adaptables y flexibles según las circunstancias que se presenten, pero siempre con la intención de cumplir el objetivo que se ha planteado el sujeto.

Solé dice al respecto:

Son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad radica precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate¹⁰³.

De igual manera, en el caso de la lectura, las estrategias de comprensión lectora tienen un carácter cognitivo y metacognitivo, es decir, existe una meta que

¹⁰² Cfr. Solé, pp. 81-86.

¹⁰³ Solé, op. cit. p. 57.

alcanzar, planifican y diseñan las acciones a seguir para cumplir esa meta y evalúan el camino para continuar por él o para modificarlo.

Sin embargo, a pesar de tratarse de estrategias cognitivas deben enseñarse a los alumnos para que les ayuden a comprender los textos, al volver explícitas estas estrategias, se les estarán otorgando las herramientas para construir un procedimiento general de comprensión que puede emplearse en distintos tipos de situaciones de lectura y con diversos tipos de textos.

Los lectores expertos utilizan de manera inconsciente distintas estrategias en el momento de la lectura, esto puede demostrarse porque a medida que se lee se comprende; sin embargo, cuando aparece algún elemento que desconcierta o saca al lector de ese estado “automático”, entonces se ponen en marcha acciones que colaboran en el cumplimiento del objetivo que se pretende alcanzar.

Esas acciones pueden ser releer el párrafo, deducir una palabra por el contexto, saltarse una parte, entre otras. Esta respuesta cognitiva indica una situación común entre los lectores expertos que hay que desarrollar en los alumnos: la capacidad de saber cuándo se comprende y cuándo no.

En el caso de las distintas posibilidades de lectura que enumeró Cooper, las estrategias que utiliza un lector experto se basan en un acto que Smith describe como un paso esencial para lograr la comprensión: plantear preguntas al texto:

La lectura consiste en formular preguntas al texto impreso. Y la lectura asociada a la comprensión se convierte, así, en la práctica de responder a esas preguntas que uno se formula¹⁰⁴.

A través de las preguntas que el lector se plantea y que debe responder, se fomentan estrategias cognitivas para comprender lo que lee.

¹⁰⁴ Smith, op. cit. p. 132.

Por ejemplo, preguntas como ¿qué sé acerca del contenido de este texto?, ¿tiene sentido este texto?, ¿son coherentes las ideas que maneja?, ¿qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? son sólo una muestra de las que un lector experto se plantea para planificar, ubicar, comprobar y revisar la lectura, así como verificar que se comprendió y que se cumplieron los propósitos que se había planteado¹⁰⁵.

Con base en esto se puede decir que uno de los aspectos fundamentales para que el alumno logre comprender un texto es *enseñarle a hacer preguntas*. Esto es, preguntas que le ayuden a plantear los objetivos de su lectura; a planificar su esquema general de lectura; a aportar sus conocimientos previos; a localizar palabras clave en el texto y desechar lo trivial. Que sepa si el texto es coherente; que revise continuamente si comprende la lectura; así como que compruebe los distintos tipos de inferencias, hipótesis y predicciones que ha formulado.

Es indispensable aclarar que las estrategias no son técnicas y mucho menos recetas que deben seguirse al pie de la letra. Cada nueva lectura requerirá de estrategias diversas, pues hay que considerar las diferentes formas de lectura de acuerdo con los distintos tipos de textos. De ahí que debe entenderse muy bien que lo que el profesor realiza al enseñar estrategias y al hacer consciente al alumno de su uso y aplicación, equivale a otorgarle una caja de herramientas que podrá utilizar siempre sin importar el tipo de situación lectora que tenga que enfrentar.

Inferencias

La inferencia se refiere a sacar conclusiones de los hechos y de las pruebas, también se relaciona con deducir o aventurar juicios, así como de predecir resultados.

Según Maqueo, García Madruga *et al.* tienen clasificados seis tipos de inferencias que pueden hacerse durante la lectura:

¹⁰⁵ Cfr. Solé, op. cit. p. 63.

1. Puente. Integra y relaciona varias partes del texto.
2. Referencial. Se trata de elementos anafóricos que tienen que ver con enunciados ya mencionados en el texto.
3. Causal. Lógicamente, se refiere a las relaciones de causa-efecto de situaciones expresadas en el texto.
4. Elaborativa. Es aquella que establece contacto entre lo que sabe el lector, su conocimiento *no visual*, y el texto.
5. Perceptiva. Ésta se forma y realiza de manera automática durante la lectura.
6. Cognitiva. Se controla y obedece “al conocimiento pragmático y semántico del texto”¹⁰⁶.

Es importante que el profesor conozca los tipos de inferencia, no para enseñarlos a los alumnos, sino para que él pueda comprenderlos y mostrarlos.

Como ya se mencionó, lo que debe trabajarse con los jóvenes es hacerles notar los momentos en los que se realizan las inferencias y cómo éstas se basan en las diferentes claves que el autor imprime en su texto; ya que la comprensión del texto se logrará si se relacionan esas claves con el conocimiento previo del alumno y la interrelación de ambos elementos. Sin embargo, uno de los requisitos para ello es que el texto sea coherente.

Una vez más, aunque pueda parecer repetitivo, consideramos que es pertinente señalar que la lectura se basa en un proceso continuo y permanente de planteamientos de inferencias, así como de la comprobación o eliminación de éstas, con la finalidad de continuar y darle sentido al texto.

¹⁰⁶ Cfr. Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza*, México, Limusa, 2005, p.388.

Predicciones

La predicción está relacionada con vaticinar, con plantear una hipótesis a futuro. Esta estrategia cognitiva es de gran importancia durante la comprensión de la lectura, debido a que al leer se plantean hipótesis y se realizan interpretaciones que buscan su comprobación.

Frank Smith señala que todo el tiempo el ser humano está prediciendo, es decir, está buscando entre una gran gama de alternativas a las que se enfrenta, aquellas que sean más probables. Después, las seleccionadas son elegidas por el cerebro hasta que la incertidumbre queda anulada.

En el caso de la lectura el lector, con base en sus conocimientos previos, plantea sus predicciones en forma de preguntas al texto; las respuestas que el texto pueda dar serán las que le ayuden a comprenderlo. En estos casos se considera que se entabla un diálogo entre el lector y el texto, situación que ayuda a darle significado a la lectura.

Al respecto Smith menciona: “El núcleo de la actividad lectora está configurado en suma por estas dos habilidades íntimamente relacionadas: la de formular las preguntas apropiadas y la de encontrar respuestas relevantes a ellas”¹⁰⁷.

Por ello, nuestra propuesta didáctica se basa en eso, en intentar enseñar el tipo de preguntas que el alumno debe formularse durante la lectura, pues, aunque parezca sencillo, las preguntas que se establecen con mayor frecuencia son aquellas que no tienen que ver con el propósito de entender el texto, sino de memorizarlo: “Como ya he dicho antes, si no sabemos qué preguntas formularnos, no comprendemos nada”¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Smith, op.cit., p. 154.

¹⁰⁸ *Ibíd.*, p. 152.

Resumen

A pesar de que el término resumen es muy recurrente en la escuela, no siempre se sabe con exactitud qué significa y, en ocasiones, se ignora cómo se realiza.

Durante la lectura el acto de resumir está basado en la interacción que hay entre el lector y el texto. Para que se entienda el significado de éste último, el sujeto pone en marcha una estrategia que busca elaborar una interpretación global del mismo. Esa interpretación global debe estar formada por el tema y las ideas principales.

Para que esto suceda, el cerebro pone en práctica las llamadas *macrorreglas* que son mecanismos cognitivos de síntesis: eliminar, generalizar y construir la información. Una vez empleadas estas macrorreglas, se construye una macroestructura (Van Dijk)¹⁰⁹ que equivale al *resumen mental* de lo leído.

Este resumen no sólo está formado por el tema y las ideas principales, sino que ambos elementos deben hallarse integrados, y reflejar las relaciones que los unen.

Sólo aquellos alumnos que logren ese resumen mental estarán dejando testimonio de su capacidad lectora y de que han logrado comprender lo leído.

Tipos de textos

Así como se ha dicho que hay que tomar en cuenta que las preguntas variarán dependiendo del propósito que se tenga para la lectura, también es importante señalar que influye de gran manera el tipo de texto que se esté leyendo:

Una de las habilidades más relevantes dentro de la lectura –que ciertamente, no se enseña en ningún sentido deliberado—es la de saber determinar las preguntas adecuadas en relación con distintos tipos de textos escritos. Para leer, hemos de formular preguntas implícitas, no aquellas de las que somos conscientes¹¹⁰.

¹⁰⁹ Cfr. Solé, p. 72.

¹¹⁰ Smith, op. cit. p. 133.

De ahí que deba acentuarse la relevancia que tiene el tipo de texto que se va a leer, debido a que si no se toma en cuenta, el lector no podrá plantear las preguntas pertinentes, ni relacionar la información con sus esquemas mentales, lo que provocaría que la comprensión pudiera verse limitada:

Para comprender la palabra escrita, el lector ha de estar capacitado para (1) entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas e información que el texto le ofrece, y (2) relacionar las ideas e información del texto con otras ideas o datos que habrán de almacenarse en su mente. Por esas dos vías, el lector interactúa con el texto para elaborar un significado¹¹¹.

Esto sugiere entonces que la comprensión del texto depende tanto de los conocimientos previos que posee el lector (información *no visual*), como de las características del texto (información *visual*) y de la relación e interacción que se establece entre ambas.

Se requiere, pues, enseñarles a los alumnos los distintos tipos de textos a los que los lectores expertos se enfrentan, esto logrará que desarrollen las capacidades necesarias en la aplicación de estrategias pertinentes para la comprensión lectora.

Cada tipo de texto cuenta con esquemas, formatos y recursos a los que se adapta el discurso escrito; éstos no tienen relación con el contenido sino están dirigidos a la estructura formal, que es la que determina qué tipo de texto es. Van Dijk las ha denominado superestructuras:

Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir, de la macroestructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto¹¹².

¹¹¹ Cooper, op. cit. p. 18.

¹¹² Citado por Solé, op. cit. p. 72.

Estos tipos de textos o superestructuras ayudan al lector a elaborar ciertos esquemas de interpretación antes de comenzar la lectura. Esto provoca que el cerebro formule desde entonces expectativas respecto al contenido de la lectura que, como ya se señaló anteriormente, “es un proceso continuo de elaboración de expectativas y predicciones que se van verificando”¹¹³.

Es como si el cerebro se preparara o adaptara para leer el tipo de texto que se le presenta, seleccionando y eligiendo las estrategias de las que tiene que valerse para comprender lo leído.

Los especialistas (Cooper, Smith, Solé, Bruner, entre otros) han hecho diversas clasificaciones sobre los tipos de textos o superestructuras que van desde la más general: narrativo y expositivo, hasta la más específica: narrativo, expositivo, descriptivo, instructivo-inductivo, predictivo, conversacional y semiótico o retórico poético¹¹⁴.

Sin embargo, más que referirse al nombre de cada tipo de texto, lo esencial es que los profesores y alumnos sepan reconocer cada una de sus estructuras, para que sea más accesible su interpretación:

Lo que interesa es enseñar lo que caracteriza a cada uno de estos textos, mostrando las pistas que nos conducen a su mejor comprensión y hacer consciente al lector de que puede utilizar las mismas claves que el autor usa para componer un significado, pero esta vez para interpretarlo¹¹⁵.

Puede decirse que lo que se pretende y se requiere actualmente es que la escuela rompa con ese cerco que ha edificado y permita que los alumnos conozcan y desarrollen estrategias útiles y reales que los posibiliten para utilizar la lectura como una práctica social y no sólo escolar.

¹¹³ Solé, op. cit. p. 73.

¹¹⁴ Cfr. Solé, p. 73.

¹¹⁵ *Ibíd.*, p. 74.

Sin embargo, en un primer acercamiento a la lectura o cuando se sabe que los alumnos no gustan de leer, situación muy común en las aulas del sistema educativo mexicano, debe buscarse que el material para el alumno sea el adecuado, es decir, iniciar con textos que les resulten atractivos.

En una investigación realizada por Alliende y Condemarín se señala como características óptimas para involucrar al joven con la lectura, que los textos deben ser “breves, concretos, incomplexos, de contenidos familiares, con apoyo, facilidades gráficas, de mínima anaforización, claros, fácilmente comprensibles”¹¹⁶.

Tomar en cuenta estos elementos puede ser la diferencia entre que los alumnos acepten el reto de leer o lo descarten por completo. De ahí que sea muy importante que los profesores manejen textos de distintas temáticas y que escuchen las sugerencias y opiniones de los jóvenes al elegirlos.

A manera de resumen se presentan las tres etapas del proceso de comprensión lectora:

1. *La formulación de hipótesis.* Ocurre cuando el lector se propone leer un texto. Las características propias y particulares de ese texto activan en el individuo esquemas de conocimiento que lo llevan a predecir aspectos del contenido. En ese momento comienza a plantear hipótesis a todos los niveles del texto; éstas son formuladas como suposiciones a las que el sujeto espera dar respuesta a lo largo de su lectura.
2. *La verificación de las hipótesis realizadas.* Durante la lectura el sujeto espera que sus hipótesis sean confirmadas por el texto, por lo que buscará comprobar la certeza de sus inferencias. Esta búsqueda es un tanto restringida, ya que debe apegarse a reglas bien determinadas en función del tipo de texto que se trate. La verificación abarca desde la comprobación en los niveles de las letras hasta la de elementos tipográficos del texto.

¹¹⁶ Felipe Alliende y Mabel Condemarín, Ob. cit., p.40.

3. *La integración de la información y el control de la comprensión.* Si la información que el lector obtiene coincide con las hipótesis que se planteó, entonces el sujeto la integrará a sus esquemas de conocimiento, y continuará construyendo el significado global del texto basándose en estrategias de razonamiento.

Como puede verse el proceso de comprensión lectora es complejo y arduo, sin embargo, sólo en la medida en que lo conozcan y se basen los profesores en él para diseñar nuevas formas de enseñanza de la lectura, será como podrán dejarse atrás las viejas y equivocadas costumbres que han dado origen a muchos analfabetos funcionales.

Sabemos que cambiar de concepción sobre lo que significa leer no es sencillo, y mucho menos modificar los esquemas y patrones de su enseñanza; sin embargo, es necesario que los profesores intenten poner en práctica las nuevas alternativas que se están ofreciendo.

Ahora, más que nunca, se requiere formar jóvenes que sepan leer y que, por ende, sepan comprender, analizar, reflexionar y elegir.

Nuestro país está sometido a un proceso de cambios vertiginosos y a una gran incertidumbre, y es ahora cuando se necesita de un nuevo tipo de ciudadano que sepa cuestionar, proponer y exigir.

Y ese prototipo de ciudadano sólo se logrará conseguir si desde las aulas se fomenta una visión crítica, reflexiva y autónoma; y esto se inicia a partir de la forma en que se capacitó al joven para actuar frente a un texto complejo, entre otras habilidades comunicativas.



V. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1 Características generales de la propuesta didáctica

En los capítulos anteriores se han expuesto aspectos que son de suma importancia para que pueda entenderse la propuesta didáctica que se plantea en esta investigación; ya que ésta *no es* una técnica o recurso más para llevar al salón.

Se trata de un procedimiento que requiere de una modificación radical en torno a las concepciones que tiene el maestro sobre la lectura, el alumno, el aprendizaje, el papel del profesor y la comprensión, entre otros aspectos.

Para ponerla en práctica es fundamental que el profesor haya asimilado por completo esa nueva concepción y enfoque de los elementos que participan en el proceso enseñanza y aprendizaje y, en particular, en el acto de lectura, que se expusieron en los capítulos III y IV.

Esta *propuesta para comprender el texto literario* parte de todo un sustento teórico y filosófico que debe ser conocido y comprendido para llevarlo a cabo. Por un lado, abreva los postulados del constructivismo y, por otro, se basa en los fundamentos del enfoque comunicativo.

Ambas corrientes ---psicopedagógica una y enfoque didáctico la otra--- sirven de marco para plantear una nueva concepción que se tiene sobre la lectura; misma que sostiene que: leer es comprender, y comprender es un proceso por medio del cual el lector interactúa con el texto y le otorga un significado.

Esta nueva idea se contrapone a la concepción anterior de que la lectura se trataba sólo de decodificar al texto y que en él era en quien recaía por completo el significado.

Ahora, se considera al lector como un ser activo que examina, cuestiona y procesa el texto; a la vez que al texto no se le estima como el único elemento que contiene el significado; sino que dicho significado sólo se obtiene a través de la interacción de ambos elementos.

Estos resultados tan reveladores surgen de las investigaciones que llevan a cabo distintas ciencias interesadas en los procesos mentales que se realizan durante la lectura; mismos que otorgan nuevas posibilidades al campo de la didáctica de la lectura, y que ahora nos permite sugerir una propuesta para comprender un texto literario.

Dicha propuesta retoma que para que se comprenda un texto son varios los mecanismos y actividades que realiza el cerebro, así como los elementos que intervienen y se ponen en juego. Para no parecer repetitivos se mencionan los más relevantes:

- Percepción.
- Memoria.
- Teoría o visión del mundo.
- Estrategias de lectura (Inferencias, predicciones, hipótesis, diálogo con el texto y resumen).

Este último apartado es en el que se apoya esencialmente nuestra propuesta, debido a que lo que se busca es que el profesor promueva en el alumno que al leer infiera, plantee predicciones, proponga hipótesis pertinentes, dialogue con el texto y realice resúmenes del mismo, para, finalmente, llegar al tema del texto literario.

Como lo señaló Smith, el joven realiza estas actividades cognitivas desde bebé y en el momento de la lectura, el lector debe ponerlas en juego nuevamente para comprender el texto. Pero si dichas estrategias no son empleadas adecuadamente, no se logrará la comprensión del mismo.

El papel del maestro es entonces ayudar al joven a hacerse consciente de dichas estrategias y aprender a aplicarlas de forma correcta durante la lectura.

La enseñanza para detectar palabras claves, de plantear inferencias en relación con determinada información que proporciona el texto, de hacerle preguntas al mismo, de establecer hipótesis, de deducir a partir de lo que se ha leído, son las actividades que debe realizar aquel profesor que pretenda enseñar a pensar, reflexionar, analizar y profundizar a sus alumnos.

Saber leer es comprender el texto y comprender un texto literario significa profundizar en él, significa detectar el tema del mismo. Con base en esta premisa, la propuesta didáctica que aquí presentamos busca eso, que el alumno de preparatoria lea textos literarios –específicamente cuentos de literatura universal, que profundice en ellos, es decir, que detecte el tema de los mismos.

A través de su aplicación, se pretende generar un cambio profundo en los alumnos, se busca desarrollar su capacidad lectora; debido a que este nuevo enfoque señala que el aprender a comprender un texto es una de las vías más factibles para que los jóvenes se conviertan en seres analíticos, críticos, reflexivos y competentes, ya que esto es el resultado del manejo de procesos cognitivos de orden elevado que se ejercitan y desarrollan al leer textos literarios.

De igual forma, si los jóvenes logran tener esos niveles de capacidad lectora, seguramente se desarrollará su gusto por la lectura, pues la seguridad de entender lo que se lee, fomenta en el joven lector la inquietud y curiosidad por extender su conocimiento y su visión de mundo; y le otorga, entre otras cosas, la garantía de pertenecer a la comunidad de lectores.

El carácter de esta investigación, como ya se ha mencionado, es propositiva; de ahí que no se presenten pruebas o resultados de aplicación de la misma; sin embargo, no por ello, debe pensarse que se trata de una propuesta sin sustento.

La idea de esta propuesta tiene su origen en el trabajo e investigaciones de muchos estudiosos y especialistas pertenecientes a las áreas de lingüística, psicología y etnografía de la comunicación, entre otras.

Con base en las aportaciones y propuestas didácticas de ellos, Ana María Maqueo, de la Facultad de Filosofía y Letras, diseñó una “Sugerencia didáctica” dirigida a la comprensión de los textos informativos y literarios.

Esta propuesta fue adecuada por la doctora para alumnos del nivel secundaria dentro del contexto educativo mexicano. A través de un proyecto que incluyó 20 tesinas y 2 tesis que aplicaron y comprobaron los fructíferos resultados de dicha

“sugerencia didáctica”, se pudo poner a prueba un modelo de lectura compartida que ha demostrado la pertinencia y oportunidad de su aplicación.

En la presente investigación, lo que se pretende hacer es llevar esa misma “sugerencia didáctica” a nivel bachillerato; adaptarla a las características, edad y madurez de los alumnos; al perfil del egresado que estipula la Escuela Nacional Preparatoria, así como al tipo de texto que requiere este nivel escolar.

Consideramos que la propuesta que se plantea en esta investigación elevará los porcentajes de comprensión lectora de dichos alumnos, y es, justamente éste, el motivo de la misma.

Cabe aclarar que, a pesar de que esta propuesta está dirigida a los lineamientos que el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria señala para su segundo año, puede ser utilizada en cualquier otro grado de preparatoria y /o sistema de bachillerato; debido a que el manejo que se le da a los textos en esta propuesta, puede adaptarse a casi cualquier tipo de texto literario breve y completo. Sin embargo, deseamos nuevamente resaltar que hay que tomar en cuenta las consideraciones mencionadas al seleccionar el texto y al plantear las preguntas de la lectura compartida, pues sólo este tratamiento dará los resultados de comprensión de lectura que ya se ha referido.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Propuesta para la comprensión de lectura del texto literario

El diseño de esta *Propuesta para la comprensión de lectura del texto literario* se basa en varios fundamentos del enfoque comunicativo y el constructivismo (ver capítulo 2), de ahí que se parta de la concepción de que *leer es comprender*, y comprender, como lo señala Solé:

es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. 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 trata¹¹⁷.

Algunos de esos fundamentos a los que esta investigación se apega son, que el alumno:

- aprenda a aprender
- sea el centro del proceso enseñanza y aprendizaje
- sea autónomo
- sea un ente activo y dinámico.
- que busque desarrollar las habilidades de comprensión del alumno y
- que el profesor sea un guía, un orientador.

Bajo esta perspectiva, lo que se pretende es que el alumno lea y comprenda el texto, que logre penetrar en la profundidad del mismo y no se quede únicamente con la anécdota del relato. Es necesario que los jóvenes aprendan a leer entre líneas, a inferir, a analizar, a detectar el tema de lo leído.

Para lograrlo la propuesta se ha diseñado en cinco secciones que contempla cada uno de los momentos necesarios para lograr el proceso de comprensión.

Esas cinco secciones son:

I. Antes de la lectura

1. Propósitos de la lectura.
2. *Apertura*: Conocimientos previos.

II. Durante la lectura

3. *Desarrollo*: lectura compartida y
4. preguntas de reflexión.

¹¹⁷ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, p. 37.

III. Después de la lectura

5. *Cierre*: Actividad de escritura.

I. Antes de la lectura

1. Propósitos de lectura

Como ya se señaló en el capítulo IV, definir los propósitos de la lectura es una parte fundamental para lograr la comprensión del texto, debido a que éstos son los que dirigirán qué tipo de estrategias elegir:

Dichos objetivos determinan no sólo las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto; además establecen el umbral de tolerancia del lector respecto de sus propios sentimientos de no comprensión¹¹⁸.

Se debe recordar en este momento de la propuesta que no se lee de igual manera todos los tipos de textos, sino dependiendo de la macroestructura que tenga el texto elegido, de la misma forma que el lector experimentado selecciona las estrategias a aplicar.

En este caso, el propósito de la lectura siempre será comprender un texto literario, es decir, detectar el tema del mismo.

2. *Apertura: Conocimientos previos*

Una vez que el profesor sabe con claridad cuál es el propósito de la lectura, qué es lo que espera o desea que sus alumnos aprendan a partir del tema elegido, es el momento en el que debe seleccionar las estrategias a utilizar para detonar el conocimiento previo.

En el capítulo anterior se señaló que el individuo tiene una visión propia del mundo, en ella se encuentra todos los conocimientos, aprendizajes y experiencias que ha vivido.

¹¹⁸ Solé, ob. cit. p. 34.

Con base en ella, el lector extrae información del texto y se inicia un proceso de interacción entre los datos del texto y los conocimientos de quien lee. Su visión del mundo le ayuda a predecir, a interpretar, a formular predicciones y a elaborar preguntas que serán respondidas durante la lectura.

De ahí que el profesor deba detonar dicha información en el alumno. Cada joven sabe algo, por mínimo que sea, de una gran cantidad de temas; y si no es así, entonces la información que proporcionen sus compañeros será un buen inicio para que no se acerque a la lectura del texto sin antecedentes:

El grado de conocimiento compartido entre emisor y receptor es esencial para la comprensión de un texto, ya que, si es insuficiente, la comunicación no tiene ninguna posibilidad de producirse porque el lector no podrá representarse una información de la cual desconoce los presupuestos y, por lo tanto, no podrá seguir el proceso de inferencias previsto por el autor. Cuantos más conocimientos aporta el lector, más fácil es comprender el texto. Incluso se puede llegar a un punto en que el texto no tenga ningún interés porque todo es previsible para el lector¹¹⁹.

Sólo a través de la relación que pueda establecer el alumno con el texto se dará la comprensión del mismo.

Como ya se mencionó, es importante en este apartado enfatizar que el profesor debe auxiliar a sus alumnos en el desarrollo de los conocimientos previos, pues activar en ellos esa evocación de experiencias es otorgarle al joven la posibilidad de integrarse al ámbito de la lectura y a la comunidad de lectores.

Debe estimularse que el alumno forme expectativas a partir de la información que la estructura textual le brinda.

Cooper elaboró en una lista distintas actividades que contribuyen al desarrollo de la información previa, estas son:

- discusión
- preinterrogantes
- actividades para establecer el propósito de la lectura
- objetivos

¹¹⁹ Colomer, ob. cit. p. 64-65.

- esquemas previos
- anticipos de la historia
- redes y mapas semánticos
- lecturas previas
- ilustraciones
- materiales concretos
- *role playing* (juego de roles, interpretación de un papel)
- visitas programadas

Otras actividades que no están incluidas en esta lista y que han sido utilizadas con éxito son: el escuchar grabaciones de música, poemas leídos; ver videocintas grabadas, conferencias, etc. Todos los materiales y recursos son sólo sugerencias, cada profesor, dependiendo de los propósitos que haya señalado para su lectura, podrá utilizar aquellos elementos que le ayuden a activar los conocimientos previos de sus alumnos.

II. Durante la lectura

3. ***Desarrollo:*** *lectura compartida*

El manejo de la *lectura compartida* está basado en el planteamiento de preguntas al alumno que lo lleven a encontrar la estructura profunda del texto, es decir, el tema; así como hacerlo consciente de los mecanismos de inferencias y predicciones que realiza su cerebro para ir anticipando lo que se encontrará a lo largo del texto.

Es decir, el profesor no sólo debe limitarse a suscitar las predicciones de sus alumnos, sino señalarles continuamente que lo que hacen es eso, hipótesis, predicciones e inferencias que pueden, o no, cumplirse; es el mismo texto el que responderá, si se cumplen o no las anteriores cuestiones, con lo que se demuestra que la lectura es un proceso interactivo, en el cual el lector le otorga significado al texto.

Lo anterior significa que esta propuesta no sólo es plantear preguntas sobre el argumento del texto –acto que se ha realizado por mucho tiempo en la enseñanza

tradicional--, sino que esas preguntas deben estar dirigidas a que el alumno reflexione, asimile, relacione, infiera, haga predicciones, encuentre pistas en el documento o palabras clave; preguntas que lo guíen hacia el tema del texto.

La finalidad de esto es hacer del conocimiento de los alumnos las estrategias y actividades de que se valen los lectores expertos para lograr la comprensión de un texto, así como saber aplicarlas de manera independiente cuando lean cualquier tipo de textos.

Estas preguntas y observaciones en torno a las inferencias y predicciones se van intercalando a lo largo de la lectura. Por ello, la lectura del texto debe hacerse en voz alta por parte del maestro: 1. porque él le dará el ritmo, la entonación y el énfasis adecuados a la lectura y 2. porque así tendrá el control para hacer los cortes en el planteamiento de las preguntas o las observaciones de las inferencias.

Es pertinente, desde un principio, mencionar a los alumnos que ésta es una nueva manera de leer, y que a lo largo de la lectura se presentarán cortes con la finalidad de plantear preguntas que les ayudarán a lograr la comprensión del texto.

Por otra parte, el trabajo previo que el profesor realice con el texto elegido debe ser intenso, ya que la preparación del material, las preguntas y/o las observaciones requieren de una gran dedicación y planeación antes de ser presentadas a los alumnos.

4. Preguntas de reflexión

Una vez terminado de leer el texto completo se procederá a plantear a los alumnos algunas preguntas de reflexión. Esta actividad debe ser oral, pues lo que se pretende es que los alumnos externen sus opiniones, que en conjunto se hagan señalamientos en torno al texto, que se dialogue con él, que se apropien de su contenido.

De esta conversación aunada a la actividad de conocimiento previo, el alumno podrá señalar el tema del texto.

La riqueza de experiencias y opiniones que aportan los compañeros, algunos para corroborar, otros para descartar, son los elementos fundamentales para que el

alumno forme una opinión propia, un pensamiento lógico que lo lleve a encontrar el tema.

De igual forma, es importante solicitar que en este apartado el alumno haga un resumen de lo leído, ya que el hecho de que el joven tenga una visión global del texto, que haya logrado seleccionar, sintetizar y construir una imagen general, es una prueba de que se ha comprendido.

III. Después de la lectura

5. *Cierre: Actividad de escritura*

Una vez detectado el tema, éste será el pretexto para que el alumno escriba.

Esta actividad de escritura tiene la finalidad de enlazar el acto de la lectura con el de la escritura, pero con un propósito tan claro y preciso como el que se señaló para la lectura.

Se busca que no sea el típico ejercicio de escritura visto sólo como una actividad escolar o que únicamente sirva para cubrir un espacio de redacción; aquí se pretende, más bien, llevar al joven a pensar en torno al tema de la lectura, a reflexionar sobre él, a recabar información de otras fuentes y expresarla por escrito.

Lógicamente el tipo de texto que se solicite debe contar con la ejemplificación por parte del maestro de cómo realizarlo, así como dejar muy claros los aspectos formales que debe contener, como coherencia, cohesión, ideas principales y secundarias, concordancia, etc.

Esta actividad de escritura será el cierre del conjunto de actividades que forman parte de un proyecto circular de lectura y redacción. Pues, aunque esta propuesta didáctica tiene como *fin primordial* y como esencia el que alumno logre comprender el texto literario, cada una de las lecturas que servirán para ejemplificar está inserta en un proyecto global de lectura y redacción.

Delia Lerner señala que dentro del sistema educativo deben plantearse proyectos que tengan un propósito útil y cercano al uso que se hace de la lectura y la escritura en la vida real; que es necesario romper el cerco que durante tanto tiempo

se ha establecido alrededor de la escuela y que la ha dejado fuera de los fines utilitarios:

La escuela (...) asume la responsabilidad social de enseñar a leer y escribir, tiene que presentar la lectura y la escritura como obligatorias y asignarles entonces como propósito único o predominante el de aprender a leer y escribir. Esta transformación cambia profundamente el sentido de la lectura y la escritura, las convierte en algo muy diferente de lo que son fuera de la escuela: actividades fuertemente cargadas de sentido para los lectores o escritores, insertas en proyectos valiosos y orientadas a cumplir propósitos con los cuales ellos están comprometidos¹²⁰.

De ahí que se presenten aquí cinco propuestas que sugieren una forma de trabajar en el aula, en ellas se intenta aplicar la idea de un trabajo de lectura y escritura que tenga sentido para el alumno.

¹²⁰ Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2003, p.105.

Propuesta 1

El camaleón

Antón Chéjov

El inspector de policía Ochumélov con su capote nuevo y un hatillo en la mano, cruza la plaza del mercado. Tras él camina un municipal pelirrojo con un cedazo lleno de grosellas decomisadas. En torno reina el silencio... En la plaza no hay ni un alma... Las puertas abiertas de las tiendas y tabernas miran el mundo melancólicamente como fauces hambrientas; en sus inmediaciones no hay ni siquiera mendigos.

--¿A quién muerdes, maldito? --oye de pronto Ochumélov--. ¡No lo dejéis salir, muchachos! ¡Ahora no está permitido morder! ¡Sujétalo! ¡Ah... ah!

Se oye el chillido de un perro. Ochumélov vuelve la vista y ve que del almacén de leña de Pichuguin saltando sobre tres patas y mirando a un lado ya otro, sale corriendo un perro. Lo persigue un hombre con camisa de percal almidonada y el chaleco desabrochado. Corre tras el perro con todo el cuerpo inclinado hacia delante, cae y agarra al animal por las patas traseras. Se oye un nuevo chillido y otro grito: "¡No lo dejes escapar!" Caras soñolientas aparecen en las puertas de las tiendas y pronto, junto al almacén de leña, como si hubiera brotado del suelo, se apiña la gente.

--¡Se ha producido un desorden, señoría!. . . --dice el municipal.

Ochumélov da media vuelta a la izquierda y se dirige hacia el grupo. En la misma puerta del almacén de leña ve al hombre antes descrito con el chaleco desabrochado, quien ya de pie levanta la mano derecha y muestra un dedo ensangrentado. En su cara de alcohólico parece leerse: "¡Te voy a despellejar, granuja!"; el mismo dedo es como una bandera de victoria. Ochumélov reconoce en él al orfebre Jriukin. En el centro del grupo, extendidas las patas delanteras y temblando, está sentado en el suelo el culpable del escándalo, un blanco cachorro de galgo de afilado hocico y una mancha amarilla en el lomo. Sus ojos lacrimosos tienen una expresión de angustia y pavor.

--¿Qué ha ocurrido? --pregunta Ochumélov, abriéndose paso entre la gente--. ¿Qué es esto? ¿Qué haces tú ahí con el dedo?... ¿Quién ha gritado?

--Yo no me he metido con nadie, señoría... --Empieza Jriukin, y carraspea, tapándose la

boca con la mano--. Venía a hablar con Mitri Mítrich, y este maldito perro, sin más ni más, me ha mordido el dedo. .. Perdóneme, yo soy un hombre que se gana la vida con su trabajo... Es una labor muy delicada. ¡Que me paguen, porque puede que esté una semana sin poder mover el dedo...! En ninguna ley está escrito, señoría, que haya que sufrir por culpa de los animales... Si todos empiezan a morder, sería mejor morirse...

--¡Hum!... Está bien... --dice Ochumélov, carraspeando y arqueando las cejas--. Está bien... ¿De quién es el perro? Esto no quedará así. ¡Os voy a enseñar a no dejar perros sueltos! Ya es hora de tratar con esos señores que no desean cumplir las ordenanzas. Cuando le hagan pagar una multa, sabrá ese miserable lo que significa dejar en la calle perros y otros animales. ¡Se va a acordar de mí!... Eldirin --prosigue el inspector, volviéndose hacia el guardia--, infórmate de quién es el perro y levanta el informe oportuno. Y al perro hay que matarlo. ¡Inmediatamente!, de seguro tiene rabia... ¿Quién es su amo?, --que es del general Zhigálov --dice alguien.

--¿Del general Zhigálov? ¡Hum! ... Eldirin, ayúdame a quitarme el capote... ¡Hace un calor terrible! Seguramente anuncia lluvia... Aunque hay una cosa que no comprendo: ¿cómo ha podido morderte? --sigue Ochumélov, dirigiéndose a Jriukin--. ¿Es que te llega hasta el dedo? El perro es pequeño y tú ¡tan grande! Has debido de clavarte un clavo y luego se te ha ocurrido la idea de decir esa mentira. Porque tú... ¡ya nos conocemos! ¡Os conozco a todos, diablos! --

--Lo que ha hecho, señoría, ha sido acercarle el cigarro al morro para reírse, y el perro, que no es tonto, le ha dado un mordisco... Siempre está haciendo cosas por el estilo, señoría.

--¡Mientes, tuerto! ¿Para qué mientes si no has visto nada? Su señoría es un señor inteligente y comprende quién miente y quién dice la verdad... Y, si miento, eso lo dirá el juez de paz. Él tiene la ley... Ahora todos somos iguales... Un hermano mío es gendarme... por si quieres saberlo...

--¡Basta de comentarios!

--No, no es del general --observa pensativo el municipal--.

El general no tiene perros como éste. Son más bien perros de muestra...

--¿Estás seguro?

--Sí, señoría...

--Yo mismo lo sé. Los perros del general son caros, de raza, mientras que éste ¡el diablo

sabe lo que es!, no tiene ni pelo ni planta... es un asco. ¿Cómo va a tener un perro así? ¿Dónde tenéis la cabeza? Si este perro apareciese en Petersburgo o en Moscú, ¿sabéis lo que pasaría? No se pararían en barras, sino que, al momento, ¡zas! Tú, Jriukin, has salido perjudicado; no dejes el asunto... ¡Ya es hora de darles una lección!

--Aunque podría ser del general... --piensa el guardia en voz alta--. No lo lleva escrito en el morro... El otro día vi en su patio un perro como éste.

--¡Es del general, seguro! --dice una voz.

--¡Hum!... Ayúdame a ponerme el capote, Eldirin... Parece que ha refrescado... Siento escalofríos... Llévaselo al general y pregunta allí. Di que lo he encontrado y que se lo mando... Y también que no lo dejen salir a la calle... Puede ser un perro de precio, y si cualquier cerdo le acerca el cigarro al morro, no tardarán en echarlo a perder. El perro es un animal delicado... Y tú, imbécil, baja la mano. ¡Ya está bien de mostrarnos tu estúpido dedo! ¡Tú mismo tienes la culpa! ...

--Por ahí va el cocinero del general, le preguntaremos... ¡Eh, Prójor! ¡Acércate, amigo! Mira este perro... ¿Es vuestro?

--¡Qué ocurrencias! ¡Jamás ha habido perros como éste en nuestra casa!

--¡Basta de preguntas! --dice Ochumélov--. Es un perro vagabundo. No hay razón para perder el tiempo en conversaciones...

Si yo he dicho que es un perro ,vagabundo, es un perro vagabundo... ¡Hay que matarlo y se acabó!

--No es nuestro --sigue Prófor--. Es del hermano del general que vino hace unos días. A mi amo no le gustan los galgos. A su hermano...

--¿Es que ha venido su hermano? ¿Vladímir Ivánich? --pregunta Ochumélov, y todo su rostro se ilumina con una sonrisa de ternura--. ¡Vaya por Dios! No me había enterado. ¿Ha venido de visita?

--Sí...

--Vaya... Echaba de menos a su hermano... Y yo sin saberlo. ¿Así que el perro es suyo? Lo celebro mucho... Llévatelo... El perro no está mal... Es muy vivo... ¡Le ha mordido el dedo a éste! Ja, ja, ja... Ea, ¿por qué tiemblas? Rrrr... Rrrr... Se ha enfadado, el muy pillo... Vaya con el perrito...

Prójor llama al animal Y se aleja con él del almacén de leña... La gente se ríe de Jriukin..

--¡Ya nos veremos las caras! --le amenaza Ochumélov, y envolviéndose en el capote sigue su camino por la plaza del mercado.

Propuesta didáctica 1

I. Antes de la lectura

1. Objetivo de la lectura. Explicar claramente cuál es el objetivo de la actividad para que el alumno sepa lo que debe hacer.

Objetivo: Que el alumno logre comprender la lectura y redactar un texto breve en donde aplique la coherencia y la cohesión.

2. Apertura: Conocimientos previos.

a) Esta actividad iniciará de la siguiente manera:

- Hoy vamos a hablar acerca de una condición que presentan algunos seres de la naturaleza. Con base en las siguientes imágenes ustedes podrán determinar cuál es.

- La presentación de las imágenes puede desarrollarse a través de su proyección en diapositivas o de la técnica de “Museo”, que consiste en exponer las imágenes montadas en cartoncillo y pegadas en los muros del salón.

Para efectos de esta investigación se ha elegido la proyección de diapositivas, de ahí que en esa sección se anexe el disco que contiene las imágenes que se podrían utilizar. Para verlas se requiere contar con el programa Power Point y con un cañón. No obstante, conscientes de que no siempre se cuenta con la infraestructura necesaria en los planteles para hacer uso de este tipo de material, se sugiere imprimir las diapositivas y

montarlas en una base rígida para que los alumnos puedan observarlas durante algunos minutos.

- Posteriormente, se plantearán preguntas de este tipo:

- + ¿Qué vemos de común en todos estos seres?
- + ¿Por qué causa actúan de esa forma?
- + ¿Conocen otros seres que actúen de esa manera?

- A continuación vamos a leer un texto que nos habla de un ser que, en su forma de actuar, semeja el comportamiento de las plantas y los animales que hemos visto.

II. Durante la lectura.

3. *Desarrollo*: Lectura compartida.

El camaleón

+ Inferencias sobre el título

- ¿Qué es lo más característico de un camaleón?
- ¿En qué momentos el camaleón utiliza esta propiedad?
- ¿De qué suponen que nos hablará el texto?

El inspector de policía Ochumélov con su capote nuevo y un hatillo en la mano, cruza la plaza del mercado. Tras él camina un municipal pelirrojo con un cedazo lleno de grosellas decomisadas. En torno reina el silencio... En la plaza no hay ni un alma... Las puertas abiertas de las tiendas y tabernas miran el mundo melancólicamente como fauces hambrientas; en sus inmediaciones no hay ni siquiera mendigos.

- ¿Qué nos indica que se señale que el inspector lleva un capote nuevo?
- ¿Qué inferimos de que la plaza está sola y de que los inspectores llevan un cedazo lleno de grosellas?

--¿A quién muerdes, maldito? --oye de pronto Ochumélov--. ¡No lo dejéis salir, muchachos! ¡Ahora no está permitido morder! ¡Sujétalo! ¡Ah... ah!

Se oye el chillido de un perro. Ochumélov vuelve la vista y ve que del almacén

de leña de Pichugin saltando sobre tres patas y mirando a un lado y a otro, sale corriendo un perro. Lo persigue un hombre con camisa de percal almidonada y el chaleco desabrochado. Corre tras el perro con todo el cuerpo inclinado hacia delante, cae y agarra al animal por las patas traseras. Se oye un nuevo chillido y otro grito: "¡No lo dejes escapar!" Caras soñolientas aparecen en las puertas de las tiendas y pronto, junto al almacén de leña, como si hubiera brotado del suelo, se apiña la gente.

- ¿Qué inferimos de que el hombre pide que no dejen escapar al animal?

--¡Se ha producido un desorden, señoría!. . . --dice el municipal.

Ochumélov da media vuelta a la izquierda y se dirige hacia el grupo. En la misma puerta del almacén de leña ve al hombre antes descrito con el chaleco desabrochado, quien ya de pie levanta la mano derecha y muestra un dedo ensangrentado. En su cara de alcohólico parece leerse: "¡Te voy a despellejar, granuja!"; el mismo dedo es como una bandera de victoria. Ochumélov reconoce en él al orfebre Jriukin. En el centro del grupo, extendidas las patas delanteras y temblando, está sentado en el suelo el culpable del escándalo, un blanco cachorro de galgo de afilado hocico y una mancha amarilla en el lomo. Sus ojos lacrimosos tienen una expresión de angustia y pavor.

- Planteamiento de hipótesis: ¿Qué suponemos que va a ocurrir cuando el lesionado es un alcohólico?
- ¿Qué deducimos de que se haga una descripción más completa del perro que de los seres humanos que lo acompañan?

--¿Qué ha ocurrido? --pregunta Ochumélov, abriéndose paso entre la gente. ¿Qué es esto? ¿Qué haces tú ahí con el dedo?... ¿Quién ha gritado?

--Yo no me he metido con nadie, señoría... --Empieza Jriukin, y carraspea, tapándose la boca con la mano--. Venía a hablar con Mitri Mítrich, y este maldito perro, sin más ni más, me ha mordido el dedo. . . Perdóneme, yo soy un hombre que se gana la vida con su trabajo... Es una labor muy delicada. ¡Que me paguen, porque puede que esté una semana sin poder mover el dedo...! En ninguna ley está escrito, señoría, que haya que sufrir por culpa de los animales... Si todos empiezan a morder, sería mejor morirse...

- ¿Qué inferimos de la actitud de Jriukin al carraspear, taparse la boca y la petición que hace de que le paguen?
- Planteamiento de hipótesis: ¿Qué creen que responderá al respecto el inspector de policía?

--¡Hum!... Está bien... --dice Ochumélov, carraspeando y arqueando las cejas--.

Está bien... ¿De quién es el perro? Esto no quedará así. ¡Os voy a enseñar a no dejar perros sueltos! Ya es hora de tratar con esos señores que no desean cumplir las ordenanzas. Cuando le hagan pagar una multa, sabrá ese miserable lo que significa dejar en la calle perros y otros animales. ¡Se va a acordar de mí!... Eldirin --prosigue el inspector, volviéndose hacia el guardia--, infórmate de quién es el perro y levanta el informe oportuno. Y al perro hay que matarlo. ¡Inmediatamente!, de seguro tiene rabia... ¿Quién es su amo?, --que es del general Zhigálov --dice alguien.

- Comprobación de la hipótesis planteada en el párrafo anterior.
- ¿Quién piensan que será el general Zhigálov? ¿Tendrá alguna relación con el inspector?

--¿Del general Zhigálov? ¡Hum! ... Eldirin, ayúdame a quitarme el capote... ¡Hace un calor terrible! Seguramente anuncia lluvia... Aunque hay una cosa que no comprendo: ¿cómo ha podido morderte? --sigue Ochumélov, dirigiéndose a Jriukin-. ¿Es que te llega hasta el dedo? El perro es pequeño y tú ¡tan grande! Has debido de clavarte un clavo y luego se te ha ocurrido la idea de decir esa mentira. Porque tú... ¡ya nos conocemos! ¡Os conozco a todos, diablos! --.

- ¿Qué podemos inferir de la respuesta del inspector?
- ¿Por qué hay un cambio en su discurso y en su actitud?
- ¿Qué inferimos de todo esto?

--Lo que ha hecho, señoría, ha sido acercarle el cigarro al morro para reírse, y el perro, que no es tonto, le ha dado un mordisco... Siempre está haciendo cosas por el estilo, señoría.

--¡Mientes, tuerto! ¿Para qué mientes si no has visto nada? Su señoría es un señor inteligente y comprende quién miente y quién dice la verdad... Y, si miento, eso lo dirá el juez de paz. Él tiene la ley... *Ahora todos somos iguales*... Un hermano mío es gendarme... por si quieres saberlo...

- Por lo que hemos leído hasta el momento ¿Qué podemos inferir del tipo de persona que es Jriukin?

--¡Basta de comentarios!

--No, no es del general --observa pensativo el municipal--.

--El general no tiene perros como éste. Son más bien perros de muestra...

--¿Estás seguro?

--Sí, señoría...

--Yo mismo lo sé. Los perros del general son caros, de raza, mientras que éste ¡el diablo sabe lo que es!, no tiene ni pelo ni planta... es un asco. ¿Cómo va a tener un perro así? ¿Dónde tenéis la cabeza? Si este perro apareciese en Petersburgo o en Moscú, ¿sabéis lo que pasaría? No se pararían en barras, sino que, al momento, ¡zas!

Tú, Jriukin, has salido perjudicado; no dejes el asunto... ¡Ya es hora de darles una lección!

--Aunque podría ser del general... --piensa el guardia en voz alta--. No lo lleva escrito en el morro... El otro día vi en su patio un perro como éste.

--¡Es del general, seguro! --dice una voz.

- ¿Influirán estos comentarios en la decisión del inspector?
- Hacer notar la pérdida de la contundencia de la primera actitud del inspector.

--¡Hum!... Ayúdame a ponerme el capote, Eldirin... Parece que ha refrescado... Siento escalofríos... Llévaselo al general y pregunta allí. Di que lo he encontrado y que se lo mando... Y también que no lo dejen salir a la calle... Puede ser un perro de precio, y si cualquier cerdo le acerca el cigarro al morro, no tardarán en echarlo a perder. El perro es un animal delicado... Y tú, imbécil, baja la mano. ¡Ya está bien de mostramos tu estúpido dedo! ¡Tú mismo tienes la culpa! ...

- Resaltar cómo ahora se menosprecia al orfebre al llamarlo cerdo, y se piensa en el perro como un animal delicado.
- Planteamiento de hipótesis: ¿Por qué piensan que el capote se lo quita y se lo pone según avanza la discusión?

--Por ahí va el cocinero del general, le preguntaremos... ¡Eh, Prófor! ¡Acércate, amigo! Mira este perro... ¿Es vuestro?

--¡Qué ocurrencias! ¡Jamás ha habido perros como éste en nuestra casa!

--¡Basta de preguntas! --dice Ochumélov--. Es un perro vagabundo. No hay razón para perder el tiempo en conversaciones... Si yo he dicho que es un perro, vagabundo, es un perro vagabundo... ¡Hay que matarlo y se acabó!

- Señalar la irracionalidad con que se toman las medidas a seguir: “¡Hay que matarlo y se acabó!”. Así como el cambio que nuevamente realiza el personaje.
- Pregunta al texto: ¿Será esta su determinación final?

--No es nuestro --sigue Prófor--. Es del hermano del general que vino hace unos días. A mi amo no le gustan los galgos. A su hermano...

--¿Es que ha venido su hermano? ¿Vladímir Ivánich? --pregunta Ochumélov, y todo su rostro se ilumina con una sonrisa de ternura--. ¡Vaya por Dios! No me había enterado. ¿Ha venido de visita?

--Sí...

--Vaya... Echaba de menos a su hermano... Y yo sin saberlo. ¿Así que el perro es suyo? Lo celebro mucho... Llévatelo... El perro no está mal... Es muy vivo... ¡Le ha mordido el dedo a éste! Ja, ja, ja... Ea, ¿por qué tiemblas? Rrrr... Rrrr... Se ha

enfadado, el muy pillo... Vaya con el perrito...

Prójor llama al animal Y se aleja con él del almacén de leña... La gente se ríe de Jriukin..

--¡Ya nos veremos las caras! --le amenaza Ochumélov, y envolviéndose en el capote sigue su camino por la plaza del mercado.

- Verificación de la hipótesis.

4. Preguntas de reflexión

Una vez terminada la lectura compartida del texto, se plantearán las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué relación hay entre el título y la trama del cuento?
- b. ¿Actúa el inspector Ochumélov conforme a las reglas establecidas?
- c. ¿Qué es lo que determina las decisiones del inspector?
- d. ¿Por qué creen que se ponga y se quite el capote según las circunstancias?
- e. ¿Por qué se hace una descripción más completa del perro que de los propios seres humanos?
- f. ¿Consideran que todos los personajes que aparecen aquí son honestos?
- g. ¿Conocen a alguna persona que también haya actuado como camaleón?
- h. ¿Cuál piensan que es el tema del cuento?
- i. ¿Cuál sería el resumen de este texto?

Tema: La corrupción.

Argumento: La historia de un inspector de policía que actúa de forma irracional y corrupta.

III. Después de la lectura

5. Cierre: Actividad de escritura.

Propósito: Que el alumno redacte un texto breve en donde emplee las propiedades textuales de coherencia y cohesión (se hará una reflexión sobre ellos).

- Se formarán grupos de 5 ó 6 alumnos. Con base en la pregunta sobre si los alumnos conocen a algún otro personaje que haya actuado como camaleón, pueden proyectarse fotografías de distintos personajes de la política nacional como Roberto Madrazo, Elba Esther Gordillo, Vicente Fox y Andrés Manuel López Obrador, u otros personajes de actualidad. A cada grupo se le asignará una de estas personas, una vez hecho esto se iniciará una conversación dentro de los equipos sobre si podrían ser calificados éstos como camaleones o no y por qué. Durante la plática, los alumnos deben ir tomando nota de lo que se dice.

- Posteriormente, los alumnos realizarán una investigación hemerográfica sobre los posibles momentos en que su personaje mostró una actitud de camaleón.

- Después de la investigación, el equipo redactará una nota informativa donde exponga los resultados obtenidos. Este texto es el elemento donde deben aplicarse las propiedades textuales mencionadas.

- La primera versión de la nota informativa debe presentarse en acetato, para que se proyecte en el salón de clases y ahí, de manera grupal, se corrija y se explique sobre la marcha las características de cohesión y coherencia.

- Una vez revisadas y terminadas las notas de cada equipo podrán llevarse a la redacción de la gaceta de la escuela y solicitar que sean publicadas. Si no se cuenta con una gaceta escolar, puede elaborarse un panfleto con ellas, pegarlo en las paredes de la escuela y repartirlo entre la comunidad estudiantil. Seguramente algunos alumnos querrán colaborar con caricaturas políticas.

Propuesta 2

La muerta

Guy de Maupassant

¡Yo la había amado locamente! ¿Por qué amamos? Es raro no ver en el mundo sino a un ser, no tener en la mente sino una idea, en el corazón sino un deseo, y en la boca más que un nombre: un nombre que sube sin cesar, que sube, como el agua de un manantial, de las honduras del alma, que sube a los labios, y que decimos, que repetimos, que murmuramos sin cesar en todas partes, al igual que una plegaria.

No contaré nuestra historia. El amor no tiene más que una, siempre la misma. La encontré y la amé. Nada más. Y viví durante un año en su ternura, en sus brazos, en su caricia, en su mirada, en sus trajes, en sus palabras, enredado, ligado, aprisionado en todo lo que venía de ella, de una forma tan completa que ya no sabía si era de día o de noche, si estaba vivo o muerto, en la vieja tierra o en otro lugar.

Y he aquí que se murió. ¿Cómo? No sé, ya no lo sé.

Volvió a casa empapada, una noche de lluvia, y al día siguiente tosió. Tosió durante una semana aproximadamente y guardó cama.

¿Qué ocurrió? Ya no lo sé.

Los médicos venían, escribían, se iban. Se traían remedios; una mujer se los hacía tomar. Sus manos estaban calientes, su frente ardiente y húmeda, su mirada brillante y triste. Yo le hablaba, ella me respondía. ¿Qué nos dijimos? Ya no lo sé. ¡Lo he olvidado todo, todo! Se murió, recuerdo muy bien su breve suspiro, su breve suspiro tan débil, el último. La enfermera dijo: «¡Ay!». ¡Comprendí, comprendí!

No supe nada más. Nada. Vi a un sacerdote que pronunció estas palabras: «Su querida». Me pareció que la insultaba. Puesto que ella había muerto, nadie tenía derecho a saber eso. Lo despedí. Vino otro que fue muy bondadoso, muy dulce. Yo lloraba cuando él me habló de ella.

Me consultaron mil cosas sobre el entierro. Ya no lo sé. Recuerdo muy bien, sin embargo, el ataúd, el ruido de los martillazos cuando la clavaron dentro. ¡Ay, Dios mío!

¡La enterraron! ¡La enterraron! ¡A ella! ¡En aquel hoyo! Habían ido unas cuantas personas, unas amigas. Escapé. Corrí. Caminé mucho tiempo por las calles. Después volví a casa. Y al día siguiente me marché de viaje.

Ayer he regresado a París.

Cuando volví a ver mi habitación, nuestra habitación, nuestra cama, nuestros muebles, toda esta casa donde había quedado todo lo que queda de la vida de un ser después de su muerte, me asaltó un acceso de pena tan violento que a punto estuve de abrir la ventana y de tirarme a la calle. No pudiendo estar en medio de aquellas

cosas, de aquellos muros que la habían encerrado, abrigado, y que debían de guardar en sus imperceptibles rendijas mil átomos de ella, de su carne y de su aliento, cogí el sombrero, con el fin de escapar. De repente, en el momento de llegar a la puerta, pasé ante el gran espejo del vestíbulo que ella había mandado instalar allí para verse, de pies a cabeza, todos los días, al salir, para ver si iba bien arreglada, si estaba correcta y bonita, de las botas al peinado.

Y me detuve frente a aquel espejo que tan a menudo la había reflejado. Tan a menudo, tan a menudo, que había debido conservar también su imagen.

Allí estaba yo de pie, tembloroso, los ojos clavados en el cristal, en el cristal liso, profundo, vacío, pero que la había contenido toda entera, la había poseído tanto como yo, tanto como mi mirada apasionada. Me pareció que amaba a aquel espejo --lo toqué-- ¡estaba frío! ¡Oh! ¡El recuerdo, el recuerdo! Espejo doloroso, espejo ardiente, espejo vivo, espejo horrible, ¡que hace sufrir todas las torturas! ¡Dichosos los hombres cuyo corazón, como un espejo por el que se deslizan y se borran los reflejos, olvida cuanto ha contenido, cuanto ha pasado ante él, cuanto se ha contemplado, reflejado, en su cariño, en su amor! ¡Cómo sufro!

Salí y, a mi pesar, sin saber, sin quererlo, marché al cementerio. Encontré su tumba, muy sencilla, una cruz de mármol con estas pocas palabras: «Amó, fue amada, y murió».

¡Estaba allí, allí abajo, podrida! ¡Qué horror! Sollocé, con la frente pegada al suelo.

Me quedé allí mucho tiempo, mucho tiempo. Después me di cuenta de que caía la noche. Entonces un deseo curioso, loco, un deseo de amante desesperado se apoderó de mí. Quise pasar la noche cerca de ella, última noche, llorando sobre su tumba. Pero me verían, me echarían. ¿Qué hacer? Fui astuto. Me levanté y empecé a errar por aquella ciudad de los desaparecidos. Andaba y andaba. ¡Qué pequeña es esa ciudad al lado de la otra, donde se vive! Y sin embargo esos muertos son mucho más numerosos que los vivos. Necesitamos altas casas, calles, mucho sitio, para las cuatro generaciones que contemplan la luz al mismo tiempo, beben el agua de las fuentes, el vino de los viñedos, y comen el pan de las llanuras.

Y para todas las generaciones de muertos, para toda la escala de la humanidad que desciende hasta nosotros, ¡casi nada, un campo, casi nada! La tierra los recobra, el olvido los borra. ¡Adiós!

En el extremo del cementerio habitado, percibí de repente el cementerio abandonado, ése donde los antiguos difuntos acaban de mezclarse con la tierra, donde las propias cruces se pudren, donde pondrán mañana a los recién llegados. Está lleno de rosas libres, de cipreses vigorosos y negros, un jardín triste y soberbio, alimentado con carne humana.

Estaba solo, muy solo. Me agazapé bajo un verde arbusto. Me oculté en él por entero, entre aquellas ramas pobladas y sombrías.

Y esperé, aferrado al tronco como un náufrago a una tabla.

Cuando la noche fue oscura, muy oscura, abandoné mi refugio y eché a andar despacito, con pasos lentos, con pasos sordos, sobre aquella tierra llena de muertos.

Vagué mucho tiempo, mucho tiempo, mucho tiempo. No la encontraba. Con los brazos extendidos, los ojos abiertos, tropezando en las tumbas con manos, pies, rodillas, pecho, con mi propia cabeza, marchaba sin encontrarla. Tocaba, palpaba como un ciego que busca el camino, palpaba piedras, cruces, verjas de hierro, coronas de cristal, ¡coronas de flores ajadas! Leía los nombres con mis dedos, paseándolos sobre las letras. ¡Qué noche! ¡Qué noche! ¡No la encontraba!

¡No había luna! ¡Qué noche! Tenía miedo, un miedo espantoso por aquellos estrechos senderos, entre dos hileras de tumbas. ¡Tumbas, tumbas, tumbas! ¡Siempre tumbas! A la derecha, a la izquierda, ante mí, a mi alrededor, en todas partes, ¡tumbas! Me senté en una de ellas, pues ya no podía caminar con las rodillas que, se me doblaban. ¡Oí latir mi corazón! ¡Y oía también otra cosa! ¿Qué? ¡Un incomprendible rumor confuso! ¿Aquel ruido estaba en mi cabeza enloquecida, en la noche impenetrable, o bajo la tierra misteriosa, bajo la tierra sembrada de cadáveres humanos? ¡Miré a mi alrededor!

¿Cuánto tiempo me quedé allí? No lo sé. Estaba paralizado de terror, estaba ebrio de espanto, a punto de gritar, a punto de morir.

Y de repente me pareció que la losa de mármol en la que estaba sentado se movía. Sí, se movía, como si alguien la alzara. De un salto me lancé sobre la tumba contigua, y vi, sí, vi que la piedra que acababa de abandonar se levantaba; y apareció el muerto, un esqueleto pelado que, con su espalda encorvada, la empujaba. Yo veía, veía muy bien, aunque la noche fuera profunda. En la cruz pude leer:

«Aquí reposa Jacques Oliviant, fallecido a la edad de cincuenta y un años. Amaba a los suyos, fue honrado y bondadoso, y murió en la paz del Señor.»

Ahora también el muerto leía las cosas escritas sobre su tumba. Después cogió una piedra del camino, una piedrecita afilada, y empezó a rascarlas con cuidado, aquellas cosas. Las borró del todo, lentamente, mirando con sus ojos vacíos el sitio donde hacía un momento estaban grabadas; y con la punta del hueso que había sido su índice, escribió con letras luminosas, como esas líneas que se trazan en las paredes con la cabeza de una cerilla:

«Aquí reposa Jacques Oliviant, fallecido a la edad de cincuenta y un años. Apresuró con sus duras palabras la muerte de su padre a quien deseaba heredar, torturó a su mujer, atormentó a sus hijos, engañó a sus vecinos, robó cuanto pudo y murió miserablemente.»

Cuando hubo acabado de escribir, el muerto inmóvil contempló su obra. Y me di cuenta, al darme la vuelta, de que todas las tumbas estaban abiertas, todos los cadáveres habían salido de ellas, todos habían borrado las mentiras inscritas por los parientes en las lápidas funerarias, para restablecer la verdad.

Y yo veía que todos habían sido verdugos de sus allegados, odiosos, deshonestos, hipócritas, mentirosos, bribones, calumniadores, envidiosos, que habían robado, engañado, realizado todos los actos vergonzosos, todos los actos abominables, aquellos buenos padres, esposas fieles, hijos abnegados, aquellas

jóvenes castas, aquellos comerciantes probos, aquellos hombres y mujeres presuntamente irreprochables.

Escribían todos al mismo tiempo, en el umbral de su morada eterna, la cruel, terrible y santa verdad que todo el mundo ignora o finge ignorar sobre la tierra.

Pensé que ella también había debido trazarla sobre su tumba.

Y ya sin miedo, corriendo entre los ataúdes entreabiertos, entre cadáveres, entre esqueletos, fui hacia ella, seguro de que la encontraría al punto.

La reconocí desde lejos, sin ver el rostro envuelto en el sudario.

Y sobre la cruz de mármol donde hacía un rato había leído: «Amó, fue amada, y murió.»

Distinguí:

«Habiendo salido un día para engañar a su amante, cogió frío bajo la lluvia, y murió.»

Parece que me recogieron, inanimado, al nacer el día junto a una tumba.

Propuesta didáctica

Lectura 2. La muerta

I. Antes de la lectura

1. Propósitos de la lectura. Se tiene que explicar claramente cuáles son los propósitos de la actividad para que el alumno sepa lo que debe realizar.

Que el alumno logre comprender el texto y redactar un texto compuesto por varios párrafos.

2. Apertura: Conocimientos previos.

- a) Esta actividad se iniciará escuchando un fragmento de la canción: “Déjame llorar” interpretada por Ricardo Montaner. Se puede dar la letra de las canciones por escrito a los alumnos.
- b) Una vez escuchados los fragmentos se continuará la actividad con una plática semejante a la siguiente:
+ ¿Han perdido a alguien muy querido? ¿Cómo suele recordarse a la persona después de su deceso? ¿Qué características de su personalidad se resaltan en su memoria? ¿Qué elementos se consideran para escribir los epitafios?

- c) A continuación leeremos un cuento que relata lo que sucedió a alguien que sufrió una pérdida.

II. Durante la lectura

3. *Desarrollo: lectura compartida*

Recordemos que es importante señalar que durante esta lectura se harán cortes para plantear preguntas y señalar las inferencias e hipótesis que el lector experimentado realiza, así como que se señalarán aspectos importantes y palabras clave que ayudan al lector.

La muerta

+ Inferencias sobre el título

- ¿Quién será la muerta?
- ¿Por qué habrá muerto?
- ¿Quién hablará sobre ella?

¡Yo la había amado locamente! ¿Por qué amamos? Es raro no ver en el mundo sino a un ser, no tener en la mente sino una idea, en el corazón sino un deseo, y en la boca más que un nombre: un nombre que sube sin cesar, que sube, como el agua de un manantial, de las honduras del alma, que sube a los labios, y que decimos, que repetimos, que murmuramos sin cesar en todas partes, al igual que una plegaria.

- + ¿Qué inferimos del tiempo que utiliza para decir “la había amado locamente”?
- + ¿Ahora ya no la ama?

No contaré nuestra historia. El amor no tiene más que una, siempre la misma. La encontré y la amé. Nada más. Y viví durante un año en su ternura, en sus brazos, en su caricia, en su mirada, en sus trajes, en sus palabras, enredado, ligado, aprisionado en todo lo que venía de ella, de una forma tan completa que ya no sabía si era de día o de noche, si estaba vivo o muerto, en la vieja tierra o en otro lugar.

- + ¿Qué suponemos que se refiera al decir “la encontré”?

Y he aquí que se murió. ¿Cómo? No sé, ya no lo sé.

- + Planteamiento de hipótesis: ¿A causa de qué suponemos que haya muerto?

Volvió a casa empapada, una noche de lluvia, y al día siguiente tosía. Tosió durante una semana aproximadamente y guardó cama.

+ ¿De dónde viene una mujer sola, en la noche a mediados del s. XIX?
¿Qué inferimos de esto?

¿Qué ocurrió? Ya no lo sé.

Los médicos venían, escribían, se iban. Se traían remedios; una mujer se los hacía tomar. Sus manos estaban calientes, su frente ardiente y húmeda, su mirada brillante y triste. Yo le hablaba, ella me respondía. ¿Qué nos dijimos? Ya no lo sé. ¡Lo he olvidado todo, todo! Se murió, recuerdo muy bien su breve suspiro, su breve suspiro tan débil, el último. La enfermera dijo: «¡Ay!». ¡Comprendí, comprendí!

+ Verificación de la hipótesis planteada sobre la causa de su muerte.

No supe nada más. Nada. Vi a un sacerdote que pronunció estas palabras: «Su querida». Me pareció que la insultaba. Puesto que ella había muerto, nadie tenía derecho a saber eso. Lo despedí. Vino otro que fue muy bondadoso, muy dulce. Yo lloraba cuando él me habló de ella.

+ ¿Qué podemos deducir de lo que se revela en este párrafo?
Pensemos en la época del cuento, siglo XIX: ¿qué implica ser “la querida”?

Me consultaron mil cosas sobre el entierro. Ya no lo sé. Recuerdo muy bien, sin embargo, el ataúd, el ruido de los martillazos cuando la clavaron dentro. ¡Ay, Dios mío!

¡La enterraron! ¡La enterraron! ¡A ella! ¡En aquel hoyo! Habían ido unas cuantas personas, unas amigas. Escapé. Corrí. Caminé mucho tiempo por las calles. Después volví a casa. Y al día siguiente me marché de viaje.

+ ¿Qué podemos inferir de que hayan ido al entierro
de la mujer pocas personas, unas amigas?
+ ¿Y de que él se vaya de viaje al día siguiente?

Ayer he regresado a París.

Cuando volví a ver mi habitación, nuestra habitación, nuestra cama, nuestros muebles, toda esta casa donde había quedado todo lo que queda de la vida de un ser después de su muerte, me asaltó un acceso de pena tan violento que a punto estuve de abrir la ventana y de tirarme a la calle. No pudiendo estar en medio de aquellas cosas, de aquellos muros que la habían encerrado, abrigado, y que debían de guardar en sus imperceptibles rendijas mil átomos de ella, de su carne y de su aliento, cogí el sombrero, con el fin de escapar. De repente, en el momento de llegar a la puerta, pasé ante el gran espejo del vestíbulo que ella había mandado instalar allí para verse, de pies a cabeza, todos los días, al salir, para ver si iba bien arreglada, si estaba correcta y bonita, de las botas al peinado.

+ ¿Qué podemos inferir acerca de la mujer que murió? ¿Cómo era?

Y me detuve frente a aquel espejo que tan a menudo la había reflejado. Tan a menudo, tan a menudo, que había debido conservar también su imagen.

Allí estaba yo de pie, tembloroso, los ojos clavados en el cristal, en el cristal liso, profundo, vacío, pero que la había contenido toda entera, la había poseído tanto como yo, tanto como mi mirada apasionada. Me pareció que amaba a aquel espejo --lo toqué-- ¡estaba frío! ¡Oh! ¡El recuerdo, el recuerdo! Espejo doloroso, espejo ardiente, espejo vivo, espejo horrible, ¡que hace sufrir todas las torturas! ¡Dichosos los hombres cuyo corazón, como un espejo por el que se deslizan y se borran los reflejos, olvida cuanto ha contenido, cuanto ha pasado ante él, cuanto se ha contemplado, reflejado, en su cariño, en su amor! ¡Cómo sufro!

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Qué será capaz de hacer un hombre con un dolor tan intenso?

Salí y, a mi pesar, sin saber, sin quererlo, marché al cementerio. Encontré su tumba, muy sencilla, una cruz de mármol con estas pocas palabras: «Amó, fue amada, y murió».
¡Estaba allí, allí abajo, podrida! ¡Qué horror! Sollocé, con la frente pegada al suelo.

+ ¿Qué podemos inferir sobre la persona que escribió el epitafio:
“Amó, fue amada y murió”?

Me quedé allí mucho tiempo, mucho tiempo. Después me di cuenta de que caía la noche. Entonces un deseo curioso, loco, un deseo de amante desesperado se apoderó de mí. Quise pasar la noche cerca de ella, última noche, llorando sobre su tumba. Pero me verían, me echarían. ¿Qué hacer? Fui astuto. Me levanté y empecé a errar por aquella ciudad de los desaparecidos. Andaba y andaba. ¡Qué pequeña es esa ciudad al lado de la otra, donde se vive! Y sin embargo esos muertos son mucho más numerosos que los vivos. Necesitamos altas casas, calles, mucho sitio, para las cuatro generaciones que contemplan la luz al mismo tiempo, beben el agua de las fuentes, el vino de los viñedos, y comen el pan de las llanuras.

Y para todas las generaciones de muertos, para toda la escala de la humanidad que desciende hasta nosotros, ¡casi nada, un campo, casi nada! La tierra los recobra, el olvido los borra. ¡Adiós!

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Qué suponen que hará el hombre?
¿En verdad se quedará en el cementerio?

En el extremo del cementerio habitado, percibí de repente el cementerio abandonado, ése donde los antiguos difuntos acaban de mezclarse con la tierra, donde las propias cruces se pudren, donde pondrán mañana a los recién llegados. Está lleno de rosas libres, de cipreses vigorosos y negros, un jardín triste y soberbio, alimentado con carne humana.

Estaba solo, muy solo. Me agazapé bajo un verde arbusto. Me oculté en él por entero, entre aquellas ramas pobladas y sombrías.

Y esperé, aferrado al tronco como un náufrago a una tabla.

Cuando la noche fue oscura, muy oscura, abandoné mi refugio y eché a andar despacito, con pasos lentos, con pasos sordos, sobre aquella tierra llena de muertos.

Vagué mucho tiempo, mucho tiempo, mucho tiempo. No la encontraba. Con los brazos extendidos, los ojos abiertos, tropezando en las tumbas con manos, pies, rodillas, pecho, con mi propia cabeza, marchaba sin encontrarla. Tocaba, palpaba como un ciego que busca el camino, palpaba piedras, cruces, verjas de hierro, coronas de cristal, ¡coronas de flores ajadas! Leía los nombres con mis dedos, paseándolos sobre las letras. ¡Qué noche! ¡Qué noche! ¡No la encontraba!

¡No había luna! ¡Qué noche! Tenía miedo, un miedo espantoso por aquellos estrechos senderos, entre dos hileras de tumbas. ¡Tumbas, tumbas, tumbas! ¡Siempre tumbas! A la derecha, a la izquierda, ante mí, a mi alrededor, en todas partes, ¡tumbas! Me senté en una de ellas, pues ya no podía caminar con las rodillas que, se me doblaban. ¡Oí latir mi corazón! ¡Y oía también otra cosa! ¿Qué? ¡Un incomprensible rumor confuso! ¿Aquel ruido estaba en mi cabeza enloquecida, en la noche impenetrable, o bajo la tierra misteriosa, bajo la tierra sembrada de cadáveres humanos? ¡Miré a mi alrededor!

¿Cuánto tiempo me quedé allí? No lo sé. Estaba paralizado de terror, estaba ebrio de espanto, a punto de gritar, a punto de morir.

+ Verificación de la hipótesis referente a lo que un hombre que sufre un gran dolor es capaz de hacer y de lo que finalmente realizó.

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Qué provocará el ruido que escucha?
¿Serán sólo sus nervios?

Y de repente me pareció que la losa de mármol en la que estaba sentado se movía. Sí, se movía, como si alguien la alzara. De un salto me lancé sobre la tumba contigua, y vi, sí, vi que la piedra que acababa de abandonar se levantaba; y apareció el muerto, un esqueleto pelado que, con su espalda encorvada, la empujaba. Yo veía, veía muy bien, aunque la noche fuera profunda. En la cruz pude leer:

«Aquí reposa Jacques Olivant, fallecido a la edad de cincuenta y un años. Amaba a los suyos, fue honrado y bondadoso, y murió en la paz del Señor.»

+ ¿Quién piensan que es ese personaje?
¿Y por qué causa saldrá de su tumba?

Ahora también el muerto leía las cosas escritas sobre su tumba. Después cogió una piedra del camino, una piedrecita afilada, y empezó a rascarlas con cuidado, aquellas cosas. Las borró del todo, lentamente, mirando con sus ojos vacíos el sitio donde hacía un momento estaban grabadas; y con la punta del hueso que había sido su índice, escribió con letras luminosas, como esas líneas que se trazan en las paredes con la cabeza de una cerilla:

«Aquí reposa Jacques Olivant, fallecido a la edad de cincuenta y un años. Apresuró con sus duras palabras la muerte de su padre a quien deseaba heredar, torturó a su mujer, atormentó a sus hijos, engañó a sus vecinos, robó cuanto pudo y murió miserablemente.»

+ ¿Qué podemos inferir de que el muerto corrija su epitafio?

Cuando hubo acabado de escribir, el muerto inmóvil contempló su obra. Y me di cuenta, al darme la vuelta, de que todas las tumbas estaban abiertas, todos los cadáveres habían salido de ellas, todos habían borrado las mentiras inscritas por los parientes en las lápidas funerarias, para restablecer la verdad.

Y yo veía que todos habían sido verdugos de sus allegados, odiosos, deshonestos, hipócritas, mentirosos, bribones, calumniadores, envidiosos, que habían robado, engañado, realizado todos los actos vergonzosos, todos los actos abominables, aquellos buenos padres, esposas fieles, hijos abnegados, aquellas jóvenes castas, aquellos comerciantes probos, aquellos hombres y mujeres presuntamente irreprochables.

Escribían todos al mismo tiempo, en el umbral de su morada eterna, la cruel, terrible y santa verdad que todo el mundo ignora o finge ignorar sobre la tierra.

+ Reflexión: ¿Qué podemos deducir de estos personajes?
¿De qué tipo de seres humanos se trata?

Pensé que ella también había debido trazarla sobre su tumba.

Y ya sin miedo, corriendo entre los ataúdes entreabiertos, entre cadáveres, entre esqueletos, fui hacia ella, seguro de que la encontraría al punto.

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Su amada también habrá
modificado su epitafio?
¿Qué piensan que encontrará escrito en la tumba de ella?

La reconocí desde lejos, sin ver el rostro envuelto en el sudario.

Y sobre la cruz de mármol donde hacía un rato había leído: «Amó, fue amada, y murió.»

Distinguí:

«Habiendo salido un día para engañar a su amante, cogió frío bajo la lluvia, y murió».

Parece que me recogieron, inanimado, al nacer el día junto a una tumba.

4. Preguntas de reflexión

Una vez terminada la lectura compartida del texto, se plantearán las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué les pareció el cuento?
- b. ¿Cuál es la función de los epitafios? ¿Recuerdan alguno?
- c. ¿Por qué creen que los muertos modificaban los epitafios durante la noche?
- d. ¿Qué revelan las palabras que escribe la muerta sobre su tumba?

- e. ¿Cuál piensan que es el tema del cuento?
- f. ¿Cuál sería el argumento de este texto?

Tema: La doble moral del ser humano.

Argumento: El enorme sufrimiento de un hombre por su amada y la terrible revelación de su infidelidad después de muerta.

III. Después de la lectura

5. *Cierre: Actividad de escritura.*

Propósito: Que el alumno redacte un texto compuesto por varios párrafos.

- Con base en la historia que se relata en el cuento, los alumnos adoptarán el papel de mujer u hombre infieles, redactarán una carta en la que explicarán al amado o amada el porqué de su traición. Ellos podrán elegir si en la carta la mujer o el hombre piden ser perdonados o, al contrario, sólo es un medio para atormentarlos más.
- Una vez realizadas las cartas, se puede llevar a cabo un debate sobre las causas y el origen de la infidelidad. Este tema nos parece muy importante para ponerlo a discusión entre los jóvenes, ya que actualmente la fidelidad no es uno de los valores más cultivados por ellos. El debate podría llamarse “Fidelidad ¿un valor decadente?”. En él podrían plantearse preguntas como: ¿Existe el concepto de fidelidad en una relación de novios en nuestros días? ¿Actualmente qué se entiende por fidelidad en una pareja? ¿Cuáles serían los límites para determinar que una persona es fiel o cuándo se es infiel? ¿Será importante la fidelidad en una pareja?
- Después del debate, sería interesante solicitar a los alumnos que revisen sus cartas y las modifiquen en caso de que las diferentes perspectivas les haya hecho cambiar de opinión. Lo importante de esta actividad radica no sólo en que el alumno redacte un

texto con varios párrafos; sino que haya escuchado distintos puntos de vista que le ayuden a formarse un criterio propio.

- Este puede ser el inicio para que se organice una mesa redonda en torno al tema si se invita a varios grupos a participar en la misma actividad.

Propuesta 3

La pata de mono

William Wymark Jacobs

La noche era fría y húmeda, pero en la pequeña sala de Laburnum Villa los postigos estaban cerrados y el fuego ardía vivamente. Padre e hijo jugaban al ajedrez; el primero tenía ideas personales sobre el juego y ponía al rey en tan desesperados e inútiles peligros, que provocaban el comentario de la vieja señora que tejía plácidamente junto a la chimenea.

--Oigan el viento --dijo el señor White; había cometido un error fatal y trataba de que su hijo no advirtiera.

--Lo oigo --dijo éste moviendo implacablemente la reina--. Jaque.

--No lo creo que venga esta noche --dijo el padre con la mano sobre el tablero.

--Mate --contestó el hijo.

--Esto es lo malo de vivir tan lejos --vociferó el señor White con imprevista y repentina violencia--. De todos los barriales, éste es el peor. El camino es un pantano. No sé en qué piensa la gente. Como hay sólo dos casas alquiladas, no les importa.

No te aflijas, querido --dijo suavemente su mujer--, ganarás la próxima vez.

El señor White alzó la vista y sorprendió una mirada de complicidad entre madre e hijo.

Las palabras murieron en sus labios y disimuló un gesto de fastidio.

--Ahí viene --dijo Herbert White al oír el golpe del portón y unos pasos que se acercaban.

Su padre se levantó con apresurada hospitalidad y abrió la puerta; lo oyeron condolerse con el recién venido.

Luego, entraron. El forastero era un hombre fornido, con los ojos salientes y la cara rojiza.

--El sargento mayor Morris--dijo el señor White, presentándolo. El sargento les dio la mano, aceptó la silla que le ofrecieron y observó con satisfacción que el dueño de casa traía whisky y unos vasos y ponía una pequeña pava de cobre sobre el fuego.

Al tercer vaso le brillaron los ojos y empezó a hablar. La familia miraba con interés a ese forastero que hablaba de guerras, de epidemias y de pueblos extraños.

--Hace veintiún años --dijo el señor White sonriendo a su mujer y a su hijo--. Cuando se fue

era apenas un muchacho. Mírenlo ahora.

--No parece haberle sentado tan mal --dijo la señora White amablemente.

--Me gustaría ir a la India --dijo el señor White--. Sólo para dar un vistazo.

--Mejor quedarse aquí --replicó el sargento moviendo la cabeza. Dejó el vaso y, suspirando levemente, volvió a sacudir la cabeza.

--Me gustaría ver esos viejos templos y faquires y malabaristas --dijo el señor White--. ¿Qué fue, Morris, lo que usted empezó a contarme los otros días, de una pata de mono o algo por el estilo?

--Nada --contestó el soldado, apresuradamente--. Nada que valga la pena oír.

--¿Una pata de mono? --preguntó la señora White.

--Bueno, es lo que se llama magia, tal vez --dijo con desgana el sargento.

Sus tres interlocutores lo miraron con avidez. Distraídamente, el forastero llevó la copa vacía a los labios; volvió a dejarla. El dueño de casa la llenó.

A primera vista, es una patita momificada que no tiene nada de particular --dijo el sargento mostrando algo que sacó del bolsillo.

La señora retrocedió, con una mueca. El hijo tomó la pata de mono y la examinó atentamente.

--¿Y qué tiene de extraordinario? --preguntó el señor White quitándosela a su hijo, para mirarla.

--Un viejo faquir le dio poder mágico --dijo el sargento mayor--. Un hombre muy santo... Quería demostrar que el destino gobierna la vida de los hombres y que nadie puede oponérsele impunemente. Le dio este poder: tres hombres pueden pedirle tres deseos.

Habló tan seriamente que los otros sintieron que sus risas desentonaban. --y usted, ¿por qué no pide las tres cosas? --preguntó Herbert White.

El sargento lo miró con tolerancia.

--Las he pedido --dijo, y su rostro curtido palideció.

--¿Realmente se cumplieron los tres deseos? --preguntó la señora White.

--Se cumplieron --dijo el sargento.

--¿Y nadie más pidió? --insistió la señora.

--Sí, un hombre. No sé cuáles fueron las dos primeras cosas que pidió; la tercera, fue la muerte. Por eso entré en posesión de la pata de mono.

Habló con tanta gravedad que produjo silencio.

--Morris, si obtuvo sus tres deseos, ya no le sirve el talismán --dijo, finalmente, el señor

White--. ¿Para qué lo guarda?

El sargento sacudió la cabeza:

--Probablemente he tenido, alguna vez, la idea de venderlo; pero creo que no lo haré. Ya ha causado bastantes desgracias. Además, la gente no quiere comprarlo. Algunos sospechan que es un cuento de hadas; otros quieren probarlo primero y pagarme después.

--Y si a usted le concedieran tres deseos más --dijo el señor White--, ¿los pediría?

--No sé --contestó el otro--. No sé.

Tomó la pata de mono, la agitó entre el pulgar y el índice y la tiró al fuego. White la recogió.

--Mejor que se quemé --dijo con solemnidad el sargento.

--Si usted no la quiere, Morris, démela.

--No quiero --respondió terminantemente--. La tiré al fuego; si la guarda, no me eche la culpa de lo que pueda suceder. Sea razonable, tírela.

El otro sacudió la cabeza y examinó su nueva adquisición. Preguntó:

--¿Cómo se hace?

--Hay que tenerla en la mano derecha y pedir los deseos en voz alta. Pero le prevengo que debe temer las consecuencias.

--Parece de Las Mil y Una Noches --dijo la señora White. Se levantó a preparar la mesa--.

¿No le parece que podrían pedir para mí otro par de manos?

El señor White sacó del bolsillo el talismán; los tres se rieron al ver la expresión de alarma del sargento.

--Si está resuelto a pedir algo --dijo agarrando el brazo de White--, pida algo razonable.

El señor White guardó en el bolsillo la pata de mono. Invitó a Morris a sentarse a la mesa. Durante la comida el talismán fue, en cierto modo, olvidado. Atraídos, escucharon nuevos relatos de la vida del sargento en la India.

--Si en el cuento de la pata de mono hay tanta verdad como en los otros --dijo Herbert cuando el forastero cerró la puerta y se alejó con prisa, para alcanzar el último tren--, no conseguiremos gran cosa.

--¿Le diste algo? --preguntó la señora mirando atentamente a su marido.

--Una bagatela --contestó el señor White, ruborizándose levemente--. No quería aceptarlo, pero lo obligué. Insistió en que tirara el talismán.

--Sin duda --dijo Herbert, con fingido horror--, seremos felices, ricos y famosos. Para empezar tienes que pedir un imperio, así no estarás dominado por tu mujer.

El señor White sacó del bolsillo el talismán y lo examinó perplejamente.

--No se me ocurre nada para pedirle --dijo con lentitud--. Me parece que tengo todo lo que deseo.

--Si pagaras la hipoteca de la casa serías feliz ¿no es cierto? --dijo Herbert poniéndole la mano sobre el hombro--. Bastará con que pidas doscientas libras.

El padre sonrió avergonzado de su propia credulidad y levantó el talismán; Herbert puso una cara solemne, hizo un guiño a su madre y tocó en el piano unos acordes graves.

--Quiero-doscientas libras --pronunció el señor White.

Un gran estrépito del piano contestó a sus palabras. El señor White dio un grito. Su mujer y su hijo corrieron hacia él.

--Se movió --dijo mirando con desagrado el objeto y lo dejó caer--. Se retorció en mi mano como una víbora.

--Pero yo no veo el dinero --observó el hijo, tomando el talismán y poniéndolo sobre la mesa--. Apostaría a que nunca lo veré.

--Habrás sido tu imaginación, querido --dijo la mujer mirándolo ansiosamente.

Sacudió la cabeza antes de responder:

--No importa. No ha sido nada. Pero me dio un susto.

Se sentaron junto al fuego y los dos hombres acabaron de fumar sus pipas. El viento era más fuerte que nunca. El señor White se sobresaltó cuando se golpeó una puerta en los pisos altos. Un silencio inusitado y deprimente los envolvió hasta que se levantaron para ir a acostarse.

--Se me ocurre que encontrarás el dinero en una gran bolsa, en el medio de la cama dijo Herbert al darles las buenas noches--. Una aparición horrible, agazapada encima del ropero, te acechará cuando estés guardando tus bienes ilegítimos.

Ya solo, el señor White se sentó en la oscuridad, y miró las brasas, y vio caras en ellas. La última era tan simiesca, tan horrible, que la miró con asombro; se rió, molesto, y buscó en la mesa su vaso de agua para echárselo encima y apagar la brasa; sin querer, tocó la pata de mono y se estremeció, limpió la mano en el abrigo y subió a su cuarto.

II

A la mañana siguiente, mientras tomaba el desayuno en la claridad del sol invernal, se rió de sus temores. En el cuarto había un ambiente de prosaica salud que faltaba la noche anterior; y esa pata de mono, arrugada y sucia, tirada sobre el aparador, no parecía terrible.

--Todos los viejos militares son iguales --dijo la señora White--. ¡Qué idea, la nuestra, escuchar esas tonterías! ¿Cómo puede creerse en talismanes, en esta época? Y si consiguieras las doscientas libras, ¿qué mal podrían hacerte?

--Pueden caer de arriba y lastimarle la cabeza --dijo Herbert.

--Según Morris, las cosas ocurrían con tanta naturalidad que parecían coincidencias --dijo el padre.

--Bueno, no vayas a encontrarte con el dinero antes de mi vuelta --dijo Herbert levantándose de la mesa--. No sea que te conviertas en un avaro y tengamos que repudiarte. La madre se rió, lo acompañó hasta afuera y lo vio alejarse por el camino; de vuelta a la mesa del comedor, se burló de la credulidad del marido. Sin embargo, cuando el cartero llamó a la puerta, corrió a abrirla y, cuando vio que sólo traía la cuenta del sastre, se refirió con cierto malhumor a los militares de costumbres intemperantes.

--Me parece que Herbert tendrá tema para sus bromas --dijo al sentarse.

--Sin duda --dijo el señor White--. Pero, a pesar de todo, la pata se movió en mi mano. Puedo jurarlo.

--Habrá sido en tu imaginación --dijo la señora suavemente.

--Afirmo que se movió. Yo no estaba sugestionado. Era... ¿Qué sucede?

Su mujer no le contestó. Observaba los misteriosos movimientos de un hombre que rondaba la casa y no se decidía a entrar. Notó que el hombre estaba bien vestido y que tenía un galera nueva y reluciente; pensó en las doscientas libras. El hombre se detuvo tres veces en el portón; por fin se decidió a llamar. Apresuradamente, la señora White se quitó el delantal y lo escondió debajo del almohadón de la silla.

Hizo pasar al desconocido. Éste parecía incómodo. La miraba furtivamente, mientras ella le pedía disculpas por el desorden que había en el cuarto y por el guardapolvo del marido. La señora esperó cortésmente que les dijera el motivo de la visita; el desconocido estuvo un rato en silencio.

--Vengo de parte de la compañía Maw & Meggins --dijo por fin. La señora White tuvo un sobresalto.

--¿Qué pasa? ¿Qué pasa? ¿Le ha sucedido algo a Herbert?

Su marido se interpuso.

--Espera, querida. No te adelantes a los acontecimientos. Supongo que usted no trae malas noticias, señor. --Y lo miró patéticamente.

--Lo siento... --empezó el otro.

--¿Está herido? --pregunto, enloquecida, la madre. El hombre asintió.

--Malherido --dijo pausadamente--. Pero no sufre.

--Gracias a Dios --dijo la señora White, juntando las manos--. Gracias a Dios.

Bruscamente comprendió el sentido siniestro que había en la seguridad que le daban y vio la confirmación de sus temores en la cara significativa del hombre. Retuvo la respiración, miró a su marido que parecía tardar en comprender, y le tomó la mano temblorosamente.

Hubo un largo silencio.

--Lo agarraron las máquinas --dijo en voz baja el visitante.

--Lo agarraron las máquinas --repitió el señor White, aturdido.

Se sentó, mirando fijamente por la ventana; tomó la mano de su mujer, la apretó en la suya, como en sus tiempos de enamorados.

--Era el único que nos quedaba --le dijo al visitante--. Es duro.

El otro se levantó y se acercó a la ventana.

--La compañía me ha encargado que le exprese sus condolencias por esta gran pérdida dijo sin darse vuelta--. Le ruego que comprenda que soy tan sólo un empleado y que obedezco las órdenes que me dieron.

No hubo respuesta. La cara de la señora White estaba lívida.

--Se me ha comisionado para declararles que Maw & Meggins niega toda responsabilidad en el accidente --prosiguió el otro--. Pero en consideración a los servicios prestados por su hijo, le remiten una suma determinada.

El señor White soltó la mano de su mujer y, levantándose, miró con terror al visitante. Sus labios secos pronunciaron la palabra: ¿cuánto?

--Doscientas libras --fue la respuesta.

Sin oír el grito de su mujer, el señor White sonrió levemente, extendió los brazos, como un ciego, y se desplomó, desmayado.

III

En el cementerio, a unas dos millas de distancia, marido y mujer dieron sepultura a su muerto y volvieron a la casa transidos de sombra y de silencio.

Todo pasó tan pronto que al principio casi no lo entendieron y quedaron esperando alguna otra cosa que les aliviara el dolor. Pero los días pasaron y la expectativa se transformó en resignación, esa desesperada resignación de los viejos, que algunos llaman apatía. Pocas veces hablaban, porque no tenían nada que decirse; sus días eran interminables hasta el cansancio.

Una semana después, el señor White, despertándose bruscamente en la noche, estiró la mano y se encontró solo. El cuarto estaba a oscuras; oyó, cerca de la ventana, un llanto contenido. Se incorporó en la cama para escuchar.

--Vuelve a acostarte --dijo tiernamente--. Vas a tomar frío.

--Mi hijo tiene más frío --dijo la señora White y volvió a llorar.

Los sollozos se desvanecieron en los oídos del señor White. La cama estaba tibia, y sus ojos pesados de sueño. Un despavorido grito de su mujer lo despertó.

--¡La pata de mono! --gritaba destacadamente--. ¡La pata de mono!

El señor White se incorporó alarmado. --¿Dónde está? ¿Qué sucede?

Ella se acercó.

--La quiero. ¿No la has destruido?

--Está en la sala, sobre la repisa --contestó asombrado--. ¿Por qué la quieres?

Llorando y riendo se inclinó para besarla, y le dijo históricamente:

--Sólo ahora he pensado... ¿Por qué no he pensado antes? ¿Por qué tú no pensaste?

--¿Pensaste en qué? --preguntó.

--En los otros dos deseos --respondió enseguida--. Solo hemos pedido uno.

--¿No fue bastante?

--No --gritó ella triunfalmente--. Le pediremos otro más. Búscala pronto y pide que nuestro hijo vuelva a la vida.

El hombre se sentó en la cama, temblando.

--Dios mío, estás loca.

--Búscala pronto y pide --le balbuceó--; ¡mi hijo, mi hijo!

El hombre encendió la vela:

--Vuelve a acostarte. No sabes lo que estás diciendo.

--Nuestro primer deseo se cumplió. ¿Por qué no hemos de pedir el segundo?

--Fue una coincidencia.

--Búscala y desea --gritó con exaltación la mujer.

El marido se dio vuelta y la miró:

--Hace diez días que está muerto y además, no quería decirte otra cosa, lo reconocí por el traje. Si ya entonces era demasiado horrible para que lo vieras...

--Tráemelo --gritó la mujer arrastrándolo hacia la puerta--. ¿Crees que temo al niño que he criado?

El señor White bajó en la oscuridad, entró en la sala y se acercó a la repisa. El talismán

estaba en su lugar. Tuvo miedo de que el deseo todavía no formulado trajera a su hijo hecho pedazos, antes de que él pudiera escaparse del cuarto. Perdió la orientación. No encontraba la puerta. Tanteó alrededor de la mesa y a lo largo de la pared y de pronto se encontró en el zaguán, con el maligno objeto en la mano.

Cuando entró en el dormitorio, hasta la cara de su mujer le pareció cambiada. Estaba ansiosa y blanca y tenía algo sobrenatural. Le tuvo miedo.

--Pídelo --gritó con violencia.

--Es absurdo y perverso --balbuceó.

--Pídelo --repitió la mujer.

El hombre levantó la mano:

--Deseo que mi hijo viva de nuevo.

El talismán cayó al suelo. El señor White siguió mirándolo con terror. Luego, temblando, se dejó caer en una silla mientras la mujer se acercó a la ventana y levantó la cortina. El hombre no se movió de ahí, hasta que el frío del alba lo traspasó. A veces miraba a su mujer, que estaba en la ventana. La vela se había consumido; hasta apagarse, proyectaba en las paredes y el techo sombras vacilantes.

Con un inexplicable alivio ante el fracaso del talismán, el hombre volvió a la cama; un minuto después, la mujer, apática y silenciosa, se acostó a su lado.

No hablaron; escuchaban el latido del reloj. Crujió un escalón. La oscuridad era opresiva; el señor White juntó coraje, encendió un fósforo y bajó a buscar una vela.

Al pie de la escalera el fósforo se apagó. El señor White se detuvo para encender otro; simultáneamente, resonó un golpe furtivo, casi imperceptible, en la puerta de entrada.

Los fósforos cayeron. Permaneció inmóvil, sin respirar, hasta que se repitió el golpe. Huyó a su cuarto y cerró la puerta. Se oyó un tercer golpe.

--¿Qué es eso? --gritó la mujer.

--Una rata --dijo el hombre--. Una rata. Se me cruzó en la escalera.

La mujer se incorporó. Un fuerte golpe retumbó en toda la casa.

--¡Es Herbert! ¡Es Herbert! --la señora White corrió hacia la puerta, pero su marido la alcanzó.

--¿Qué vas a hacer? --le dijo ahogadamente.

--¡Es mi hijo; es Herbert! --gritó la mujer, luchando para que la soltara--. Me había olvidado que el cementerio está a dos millas. Suéltame; tengo que abrir la puerta.

--Por amor de Dios, no lo dejes entrar --dijo el hombre, temblando.

--¿Tienes miedo de tu propio hijo? --gritó--. Suéltame. Ya voy, Herbert; ya voy.

Hubo dos golpes más. La mujer se libró y huyó del cuarto. El hombre la siguió y la llamó mientras bajaba la escalera. Oyó el ruido de las tranca de abajo; oyó el cerrojo; y luego la voz de la mujer, anhelante:

--La tranca --dijo--. No puedo alcanzarla.

Pero el marido, arrodillado, tanteaba el piso en busca de la pata de mono.

--Si pudiera encontrarla antes de que *eso* entrara... --Los golpes volvieron a resonar en toda la casa. El señor White oyó que su mujer acercaba una silla; oyó el ruido de la tranca al abrirse; en el mismo instante encontró la pata de mono y, frenéticamente, balbuceó el tercer y último deseo. Los golpes cesaron de pronto; aunque los ecos resonaban aún en la casa. Oyó retirar la silla y abrir la puerta. Un viento helado entró por la escalera; y un largo y desconsolador alarido de su mujer le dio valor para correr hacia ella y luego hasta el portón. El camino estaba desierto y tranquilo.

Propuesta didáctica 3

I. Antes de la lectura

1. Propósitos de la lectura. Se tiene que explicar claramente cuáles son los propósitos de la actividad para que el alumno sepa lo que debe realizar.

Que el alumno logre comprender el cuento y redacte un texto breve en donde emplee claridad y precisión.

2. Apertura: Conocimientos previos.

a) Esta actividad se iniciará con una plática semejante a la siguiente:

- + Es época de exámenes, ¿cómo se sienten?, ¿exentaron muchas materias?
- + ¿Hay preocupación, tensión?, ¿desean que el tiempo vuelva?
- + ¿Qué otras situaciones desearían cambiar?
- + Si se les apareciera un genio ¿qué cosa le pedirían?

En ese momento se les mostrarán las imágenes donde se explica el origen de las patas de conejo, el tocar madera, el pasar por debajo de una escalera.

+ ¿Creen en los talismanes, en los amuletos, en el destino?

Enseguida se les pedirá a los alumnos que anoten tres deseos que quieran pedir. Se solicitará que algunos de ellos los lean. Se enlaza esta actividad con la lectura:

+ Ahora vamos a leer un texto en el que algunas personas también solicitaron algo.

II. Durante la lectura

3. Desarrollo: lectura compartida.

Recordemos que es importante señalar que durante esta lectura se harán cortes para plantear preguntas y señalar las inferencias e hipótesis que el lector experimentado realiza, así como que se señalarán aspectos importantes y palabras clave que ayudan al lector.

La pata de mono

+ Inferencias sobre el título

¿Alguna vez han visto una pata de mono?

¿Tendrá alguna relación con la pata de conejo?

¿Tendrá alguna utilidad?

¿De qué creen que trate el cuento?

La noche era fría y húmeda, pero en la pequeña sala de Laburnum Villa los postigos estaban cerrados y el fuego ardía vivamente. Padre e hijo jugaban al ajedrez; el primero tenía ideas personales sobre el juego y ponía al rey en tan desesperados e inútiles peligros, que provocaban el comentario de la vieja señora que tejía plácidamente junto a la chimenea.

--Oigan el viento --dijo el señor White; había cometido un error fatal y trataba de que su hijo no advirtiera.

--Lo oigo --dijo éste moviendo implacablemente la reina--. Jaque.

--No lo creo que venga esta noche --dijo el padre con la mano sobre el tablero.

--Mate --contestó el hijo.

- ¿Qué podemos inferir de esta escena familiar?
¿Podemos ver el contraste que hay entre las señales del mal clima fuera y la calidez dentro de la casa?
Pregunta al texto: ¿Estarán esperando a alguien?

--Esto es lo malo de vivir tan lejos --vociferó el señor White con imprevista y repentina violencia--. De todos los barriales, éste es el peor. El camino es un pantano. No sé en qué piensa la gente. Como hay sólo dos casas alquiladas, no les importa.

No te aflijas, querido --dijo suavemente su mujer--, ganarás la próxima vez.

El señor White alzó la vista y sorprendió una mirada de complicidad entre madre e hijo. Las palabras murieron en sus labios y disimuló un gesto de fastidio.

- ¿Qué inferimos de la relación que hay entre los miembros de la familia White? ¿es agradable, cordial?

--Ahí viene --dijo Herbert White al oír el golpe del portón y unos pasos que se acercaban.

Su padre se levantó con apresurada hospitalidad y abrió la puerta; lo oyeron condolerse con el recién venido.

Planteamiento de hipótesis: ¿Quién piensan que es el invitado que llega a pesar del mal tiempo?

Luego, entraron. El forastero era un hombre fornido, con los ojos salientes y la cara rojiza.

--El sargento mayor Morris--dijo el señor White, presentándolo. El sargento les dio la mano, aceptó la silla que le ofrecieron y observó con satisfacción que el dueño de casa traía whisky y unos vasos y ponía una pequeña pava de cobre sobre el fuego.

Al tercer vaso le brillaron los ojos y empezó a hablar. La familia miraba con interés a ese forastero que hablaba de guerras, de epidemias y de pueblos extraños.

+ Verificación de hipótesis planteada.

--Hace veintiún años --dijo el señor White sonriendo a su mujer y a su hijo—. Cuando se fue era apenas un muchacho. Mírenlo ahora.

--No parece haberle sentado tan mal --dijo la señora White amablemente.

--Me gustaría ir a la India --dijo el señor White--. Sólo para dar un vistazo.

--Mejor quedarse aquí --replicó el sargento moviendo la cabeza. Dejó el vaso y, suspirando levemente, volvió a sacudir la cabeza.

+ ¿Qué podemos inferir de cómo le habrá ido en esos lugares lejanos después de su respuesta?

--Me gustaría ver esos viejos templos y faquires y malabaristas --dijo el señor White--. ¿Qué fue, Morris, lo que usted empezó a contarme los otros días, de una pata de mono o algo por el estilo?

--Nada --contestó el soldado, apresuradamente--. Nada que valga la pena oír.

--¿Una pata de mono? --preguntó la señora White.

--Bueno, es lo que se llama magia, tal vez --dijo con desgana el sargento.

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Qué piensan que pueda tener esa pata? ¿Qué tendrá de mágica?

Verificación de la hipótesis sobre el título.

Sus tres interlocutores lo miraron con avidez. Distraídamente, el forastero llevó la copa vacía a los labios; volvió a dejarla. El dueño de casa la llenó.

A primera vista, es una patita momificada que no tiene nada de particular --dijo el sargento mostrando algo que sacó del bolsillo.

La señora retrocedió, con una mueca. El hijo tomó la pata de mono y la examinó atentamente.

--¿Y qué tiene de extraordinario? --preguntó el señor White quitándosela a su hijo, para mirarla.

--Un viejo faquir le dio poder mágico --dijo el sargento mayor--. Un hombre muy santo... Quería demostrar que el destino gobierna la vida de los hombres y que nadie puede oponérsele impunemente. Le dio este poder: tres hombres pueden pedirle tres deseos.

Habló tan seriamente que los otros sintieron que sus risas desentonaban. --y usted, ¿por qué no pide las tres cosas? --preguntó Herbert White.

El sargento lo miró con tolerancia.

--Las he pedido --dijo, y su rostro curtido palideció.

+ Verificación de hipótesis anteriores.

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Qué habrá ocurrido al sargento con la pata?

¿Qué inferimos de que cambia su expresión al recordarlo?

¿Inferimos que es algo maligno?

--¿Realmente se cumplieron los tres deseos? --preguntó la señora White.

--Se cumplieron --dijo el sargento.

--¿Y nadie más pidió? --insistió la señora.

--Sí, un hombre. No sé cuáles fueron las dos primeras cosas que pidió; la tercera, fue la muerte. Por eso entré en posesión de la pata de mono.

Habló con tanta gravedad que produjo silencio.

--Morris, si obtuvo sus tres deseos, ya no le sirve el talismán --dijo, finalmente, el señor White--. ¿Para qué lo guarda?

El sargento sacudió la cabeza:

--Probablemente he tenido, alguna vez, la idea de venderlo; pero creo que no lo haré. Ya ha causado bastantes desgracias. Además, la gente no quiere comprarlo. Algunos sospechan que es un cuento de hadas; otros quieren probarlo primero y pagarme después.

+ Respuestas de las preguntas hechas al texto sobre el sargento Morris.

+ ¿Qué podemos inferir de lo que dice el sargento sobre la pata de mono?

--Y si a usted le concedieran tres deseos más --dijo el señor White--, ¿los pediría?

--No sé --contestó el otro--. No sé.

Tomó la pata de mono, la agitó entre el pulgar y el índice y la tiró al fuego. White la recogió.

--Mejor que se quemé --dijo con solemnidad el sargento.

--Si usted no la quiere, Morris, démela.

--No quiero --respondió terminantemente--. La tiré al fuego; si la guarda, no me eche la culpa de lo que pueda suceder. Sea razonable, tírela.

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Por qué no querrá el sargento que el Sr. White se quede con la pata de mono?
¿y por qué le pide que sea *razonable*, que la tire?

El otro sacudió la cabeza y examinó su nueva adquisición. Preguntó:

--¿Cómo se hace?

--Hay que tenerla en la mano derecha y pedir los deseos en voz alta. Pero le prevengo que debe temer las consecuencias.

--Parece de *Las Mil y Una Noches* --dijo la señora White. Se levantó a preparar la mesa--. ¿No le parece que podrían pedir para mí otro par de manos?

El señor White sacó del bolsillo el talismán; los tres se rieron al ver la expresión de alarma del sargento.

--Si está resuelto a pedir algo --dijo agarrando el brazo de White--, pida algo razonable.

+ Planteamiento de hipótesis: ¿A qué se referirá el sargento cuando señala que debe pedir algo *razonable*?
¿Qué piensan que hará el Sr. White con la pata de mono?

El señor White guardó en el bolsillo la pata de mono. Invitó a Morris a sentarse a la mesa. Durante la comida el talismán fue, en cierto modo, olvidado. Atraídos, escucharon nuevos relatos de la vida del sargento en la India.

--Si en el cuento de la pata de mono hay tanta verdad como en los otros --dijo Herbert cuando el forastero cerró la puerta y se alejó con prisa, para alcanzar el último tren--, no conseguiremos gran cosa.

--¿Le diste algo? --preguntó la señora mirando atentamente a su marido.

--Una bagatela --contestó el señor White, ruborizándose levemente--. No quería aceptarlo, pero lo obligué. Insistió en que tirara el talismán.

--Sin duda --dijo Herbert, con fingido horror--, seremos felices, ricos y famosos. Para empezar tienes que pedir un imperio, así no estarás dominado por tu mujer.

El señor White sacó del bolsillo el talismán y lo examinó perplejamente.

--No se me ocurre nada para pedirle --dijo con lentitud--. Me parece que tengo todo lo que deseo.

+ ¿Qué podemos inferir de la actitud del Sr. White por haberse ruborizado?

+ Pregunta al texto: ¿En verdad creerán lo que dijo el sargento sobre la pata de mono?

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Pedirá algo el Sr. White?

Y si es así ¿qué creen que pedirá?

--Si pagaras la hipoteca de la casa serías feliz ¿no es cierto? --dijo Herbert poniéndole la mano sobre el hombro--. Bastará con que pidas doscientas libras.

El padre sonrió avergonzado de su propia credulidad y levantó el talismán; Herbert puso una cara solemne, hizo un guiño a su madre y tocó en el piano unos acordes graves.

--Quiero-doscientas libras --pronunció el señor White.

Un gran estrépito del piano contestó a sus palabras. El señor White dio un grito. Su mujer y su hijo corrieron hacia él.

--Se movió --dijo mirando con desagrado el objeto y lo dejó caer--. Se retorció en mi mano como una víbora.

--Pero yo no veo el dinero --observó el hijo, tomando el talismán y poniéndolo sobre la mesa--. Apostaría a que nunca lo veré.

--Habrá sido tu imaginación, querido --dijo la mujer mirándolo ansiosamente.

Sacudió la cabeza antes de responder:

--No importa. No ha sido nada. Pero me dio un susto.

+ Verificación de las hipótesis hechas sobre la pata y sobre el Sr. White.

+ Planteamiento de nuevas hipótesis: ¿Qué piensan, se le cumplirá el deseo al Sr. White?

Se sentaron junto al fuego y los dos hombres acabaron de fumar sus pipas. El viento era más fuerte que nunca. El señor White se sobresaltó cuando se golpeó una puerta en los pisos altos. Un silencio inusitado y deprimente los envolvió hasta que se levantaron para ir a acostarse.

--Se me ocurre que encontrarás el dinero en una gran bolsa, en el medio de la cama - dijo Herbert al darles las buenas noches--. Una aparición horrible, agazapada encima del ropero, te acechará cuando estés guardando tus bienes ilegítimos.

Ya solo, el señor White se sentó en la oscuridad, y miró las brasas, y vio caras en ellas. La última era tan simiesca, tan horrible, que la miró con asombro; se rió, molesto, y buscó en la mesa su vaso de agua para echárselo encima y apagar la

brasa; sin querer, tocó la pata de mono y se estremeció, limpió la mano en el abrigo y subió a su cuarto.

- + ¿Qué podemos inferir del silencio que se presenta y de las caras simiescas en el fuego?
- ¿Continúa percibiéndose el ambiente apacible del inicio del cuento?
- ¿Se cumplirá el deseo del Sr. White?

A la mañana siguiente, mientras tomaba el desayuno en la claridad del sol invernal, se rio de sus temores. En el cuarto había un ambiente de prosaica salud que faltaba la noche anterior; y esa pata de mono, arrugada y sucia, tirada sobre el aparador, no parecía terrible.

--Todos los viejos militares son iguales --dijo la señora White--. ¡Qué idea, la nuestra, escuchar esas tonterías! ¿Cómo puede creerse en talismanes, en esta época? Y si consiguieras las doscientas libras, ¿qué mal podrían hacerte?

--Pueden caer de arriba y lastimarle la cabeza --dijo Herbert.

--Según Morris, las cosas ocurrían con tanta naturalidad que parecían coincidencias --dijo el padre.

- + Reflexión: ¿Qué opinan de las palabras de la Sra. White?

--Bueno, no vayas a encontrarte con el dinero antes de mi vuelta --dijo Herbert levantándose de la mesa--. No sea que te conviertas en un avaro y tengamos que repudiarte.

La madre se rió, lo acompañó hasta afuera y lo vio alejarse por el camino; de vuelta a la mesa del comedor, se burló de la credulidad del marido. Sin embargo, cuando el cartero llamó a la puerta, corrió a abrirla y, cuando vio que sólo traía la cuenta del sastre, se refirió con cierto malhumor a los militares de costumbres intemperantes.

- + ¿Qué podemos inferir de la actitud de la Sra. White?

--Me parece que Herbert tendrá tema para sus bromas --dijo al sentarse.

--Sin duda --dijo el señor White--. Pero, a pesar de todo, la pata se movió en mi mano. Puedo jurarlo.

--Habrá sido en tu imaginación --dijo la señora suavemente.

--Afirmando que se movió. Yo no estaba sugestionado. Era... ¿Qué sucede?

Su mujer no le contestó. Observaba los misteriosos movimientos de un hombre que rondaba la casa y no se decidía a entrar. Notó que el hombre estaba bien vestido y que tenía un galera nueva y reluciente; pensó en las doscientas libras. El hombre se detuvo tres veces en el portón; por fin se decidió a llamar. Apresuradamente, la señora White se quitó el delantal y lo escondió debajo del almohadón de la silla. Hizo pasar al desconocido. Éste parecía incómodo. La miraba furtivamente, mientras ella le pedía disculpas por el desorden que había en el cuarto y por el guardapolvo del marido. La señora esperó cortésmente que les dijera el motivo de la visita; el desconocido estuvo un rato en silencio.

+ ¿Qué inferimos del hecho de que un hombre ronde temeroso la casa de los White?

Planteamiento de hipótesis: ¿Quién creen que podrá ser ese hombre y por qué ronda la casa?

--Vengo de parte de la compañía Maw & Meggins --dijo por fin. La señora White tuvo un sobresalto.

--¿Qué pasa? ¿Qué pasa? ¿Le ha sucedido algo a Herbert?

Su marido se interpuso.

--Espera, querida. No te adelantes a los acontecimientos. Supongo que usted no trae malas noticias, señor. --Y lo miró patéticamente.

--Lo siento... --empezó el otro.

+ ¿Qué podemos inferir de que el hombre inicie con una disculpa?

--¿Está herido? --pregunto, enloquecida, la madre. El hombre asintió.

--Malherido --dijo pausadamente--. Pero no sufre.

--Gracias a Dios --dijo la señora White, juntando las manos--. Gracias a Dios.

Bruscamente comprendió el sentido siniestro que había en la seguridad que le daban y vio la confirmación de sus temores en la cara significativa del hombre. Retuvo la respiración, miró a su marido que parecía tardar en comprender, y le tomó la mano temblorosamente.

Hubo un largo silencio.

--Lo agarraron las máquinas --dijo en voz baja el visitante.

--Lo agarraron las máquinas --repitió el señor White, aturdido.

Se sentó, mirando fijamente por la ventana; tomó la mano de su mujer, la apretó en la suya, como en sus tiempos de enamorados.

+ Verificación de la hipótesis sobre la causa que lleva al hombre a la casa de la familia White.

--Era el único que nos quedaba --le dijo al visitante--. Es duro.

El otro se levantó y se acercó a la ventana.

--La compañía me ha encargado que le exprese sus condolencias por esta gran pérdida dijo sin darse vuelta--. Le ruego que comprenda que soy tan sólo un empleado y que obedezco las órdenes que me dieron.

No hubo respuesta. La cara de la señora White estaba lívida.

--Se me ha comisionado para declararles que Maw & Meggins niega toda responsabilidad en el accidente --prosiguió el otro--. Pero en consideración a los servicios prestados por su hijo, le remiten una suma determinada.

+ ¿Qué podemos inferir de los sucesos ocurridos?

¿Qué cantidad suponen que van a recibir los padres de Herbert?

El señor White soltó la mano de su mujer y, levantándose, miró con terror al visitante. Sus labios secos pronunciaron la palabra: ¿cuánto?

--Doscientas libras --fue la respuesta.

Sin oír el grito de su mujer, el señor White sonrió levemente, extendió los brazos, como un ciego, y se desplomó, desmayado.

+ Se corroboran las inferencias de los alumnos.

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Piensan que después de esta tragedia volverán a utilizar la pata de mono?

En el cementerio, a unas dos millas de distancia, marido y mujer dieron sepultura a su muerto y volvieron a la casa transidos de sombra y de silencio.

Todo pasó tan pronto que al principio casi no lo entendieron y quedaron esperando alguna otra cosa que les aliviara el dolor. Pero los días pasaron y la expectativa se transformó en resignación, esa desesperada resignación de los viejos, que algunos llaman apatía. Pocas veces hablaban, porque no tenían nada que decirse; sus días eran interminables hasta el cansancio.

Una semana después, el señor White, despertándose bruscamente en la noche, estiró la mano y se encontró solo. El cuarto estaba a oscuras; oyó, cerca de la ventana, un llanto contenido. Se incorporó en la cama para escuchar.

--Vuelve a acostarte --dijo tiernamente--. Vas a tomar frío.

--Mi hijo tiene más frío --dijo la señora White y volvió a llorar.

Los sollozos se desvanecieron en los oídos del señor White. La cama estaba tibia, y sus ojos pesados de sueño. Un despavorido grito de su mujer lo despertó.

--¡La pata de mono! --gritaba destacadamente--. ¡La pata de mono!

El señor White se incorporó alarmado. --¿Dónde está? ¿Qué sucede?

Ella se acercó.

--La quiero. ¿No la has destruido?

--Está en la sala, sobre la repisa --contestó asombrado--. ¿Por qué la quieres?

+ ¿Qué podemos inferir de que la Sra. White exija la pata de mono?

Llorando y riendo se inclinó para besarlo, y le dijo histéricamente:

--Sólo ahora he pensado... ¿Por qué no he pensado antes? ¿Por qué tú no pensaste?

--¿Pensaste en qué? --preguntó.

--En los otros dos deseos --respondió enseguida--. Solo hemos pedido uno.

--¿No fue bastante?

--No --gritó ella triunfalmente--. Le pediremos otro más. Búscala pronto y pide que nuestro hijo vuelva a la vida.

El hombre se sentó en la cama, temblando.

--Dios mío, estás loca.

--Búscala pronto y pide --le balbuceó--; ¡mi hijo, mi hijo!

El hombre encendió la vela:

--Vuelve a acostarte. No sabes lo que estás diciendo.

--Nuestro primer deseo se cumplió. ¿Por qué no hemos de pedir el segundo?

--Fue una coincidencia.

--Búscala y desea --gritó con exaltación la mujer.

+ Verificación de inferencias sobre lo que la mujer pretendía.

El marido se dio vuelta y la miró:

--Hace diez días que está muerto y además, no quería decirte otra cosa, lo reconocí por el traje. Si ya entonces era demasiado horrible para que lo vieras...

--Tráemelo --gritó la mujer arrastrándolo hacia la puerta--. ¿Crees que temo al niño que he criado?

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Qué suponen que hará el marido? ¿Será el Sr. White capaz de pedir lo que su esposa le ordena?

El señor White bajó en la oscuridad, entró en la sala y se acercó a la repisa. El talismán estaba en su lugar. Tuvo miedo de que el deseo todavía no formulado trajera a su hijo hecho pedazos, antes de que él pudiera escaparse del cuarto. Perdió la orientación. No encontraba la puerta. Tanteó alrededor de la mesa y a lo largo de la pared y de pronto se encontró en el zaguán, con el maligno objeto en la mano.

Cuando entró en el dormitorio, hasta la cara de su mujer le pareció cambiada. Estaba ansiosa y blanca y tenía algo sobrenatural. Le tuvo miedo.

--Pídelo --gritó con violencia.

--Es absurdo y perverso --balbuceó.

--Pídelo --repitió la mujer.

El hombre levantó la mano:

--Deseo que mi hijo viva de nuevo.

+ Reflexión: ¿Consideran que esa petición es pertinente? ¿Por qué?

El talismán cayó al suelo. El señor White siguió mirándolo con terror. Luego, temblando, se dejó caer en una silla mientras la mujer se acercó a la ventana y levantó la cortina. El hombre no se movió de ahí, hasta que el frío del alba lo traspasó. A veces miraba a su mujer, que estaba en la ventana. La vela se había consumido; hasta apagarse, proyectaba en las paredes y el techo sombras vacilantes.

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Piensan que se cumplirá el segundo deseo?

Con un inexplicable alivio ante el fracaso del talismán, el hombre volvió a la cama; un minuto después, la mujer, apática y silenciosa, se acostó a su lado.

No hablaron; escuchaban el latido del reloj. Crujió un escalón. La oscuridad era

opresiva; el señor White juntó coraje, encendió un fósforo y bajó a buscar una vela. Al pie de la escalera el fósforo se apagó. El señor White se detuvo para encender otro; simultáneamente, resonó un golpe furtivo, casi imperceptible, en la puerta de entrada.

Los fósforos cayeron. Permaneció inmóvil, sin respirar, hasta que se repitió el golpe. Huyó a su cuarto y cerró la puerta. Se oyó un tercer golpe.

+ ¿Qué inferimos de lo que sucede al Sr. White?
¿Qué suponen que sea lo que golpea la puerta de la casa?

--¿Qué es eso? --gritó la mujer.

--Una rata --dijo el hombre--. Una rata. Se me cruzó en la escalera.

La mujer se incorporó. Un fuerte golpe retumbó en toda la casa.

--¡Es Herbert! ¡Es Herbert! --la señora White corrió hacia la puerta, pero su marido la alcanzó.

--¿Qué vas a hacer? --le dijo ahogadamente.

--¡Es mi hijo; es Herbert! --gritó la mujer, luchando para que la soltara--. Me había olvidado que el cementerio está a dos millas. Suéltame; tengo que abrir la puerta.

--Por amor de Dios, no lo dejes entrar --dijo el hombre, temblando.

+ ¿A qué piensan que teme el Sr. White?

--¿Tienes miedo de tu propio hijo? --gritó--. Suéltame. Ya voy, Herbert; ya voy.

Hubo dos golpes más. La mujer se libró y huyó del cuarto. El hombre la siguió y la llamó mientras bajaba la escalera. Oyó el ruido de las tranca de abajo; oyó el cerrojo; y luego la voz de la mujer, anhelante:

--La tranca --dijo--. No puedo alcanzarla.

Pero el marido, arrodillado, tanteaba el piso en busca de la pata de mono.

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Qué piensan que va a hacer el Sr. White?

--Si pudiera encontrarla antes de que *eso* entrara... --Los golpes volvieron a resonar en toda la casa. El señor White oyó que su mujer acercaba una silla; oyó el ruido de la tranca al abrirse; en el mismo instante encontró la pata de mono y, frenéticamente,

balbuceó el tercer y último deseo. Los golpes cesaron de pronto; aunque los ecos resonaban aún en la casa. Oyó retirar la silla y abrir la puerta. Un viento helado entró por la escalera; y un largo y desconsolador alarido de su mujer le dio valor para correr hacia ella y luego hasta el portón. El camino estaba desierto y tranquilo.

- + ¿Qué inferimos respecto a en qué consistió el tercer deseo?
- + Verificación de la hipótesis sobre el cumplimiento del segundo y tercer deseos.

4. Preguntas de reflexión

Una vez terminada la lectura compartida del texto, se plantearán las siguientes preguntas:

- a. ¿Les interesó el cuento? ¿Por qué?
- b. ¿Qué será lo que mueve al Sr. White a pedir la pata de mono al sargento?
- c. ¿Por qué habrá pedido un deseo a la pata de mono si no estaba tan seguro de hacerlo?
- d. ¿Cómo es la actitud de Herbert ante lo que se dice del talismán?
- e. ¿Y la de los esposos White?
- f. ¿Habrá muchas personas que actúen como la familia White?
- g. ¿Hasta dónde te puede llevar el deseo de saber algo?
- h. ¿Qué emociones sentimos durante la lectura?
- i. ¿Cuál piensan que es el tema del cuento?
- j. ¿Cuál sería el argumento de este texto?

Tema: La irreflexión o ligereza en la toma de decisiones.

Argumento: El relato de una familia que por curiosidad utiliza un talismán, al que le solicitan deseos de una manera irreflexiva.

III. Después de la lectura

5. Cierre: Actividad de escritura.

Propósito: Que el alumno redacte un texto breve en el que aplique las propiedades de claridad y precisión.

- Con base en los textos utilizados sobre amuletos y objetos de superstición, empleados en la etapa de conocimientos previos, el profesor señalará las propiedades de claridad y precisión en uno de estos textos.

- 1.

A partir de una imagen o elemento sugerente (como los grabados de Doré), se redactará un texto que relate la historia, el origen y las características del amuleto, talismán o suceso que se desee inventar, en donde se vean las propiedades textuales de claridad y precisión en la escritura.

- 2.

Los alumnos tendrán que realizar una pequeña investigación sobre los amuletos u objetos que en la actualidad son utilizados como los cuarzos, los angelitos, los tatuajes, las cartas del tarot, etc. Posteriormente, redactarán un texto donde expliquen el origen y las características de dicho amuleto u objeto; en el que se vean las propiedades textuales de claridad y precisión de la escritura.

c) Finalmente, se exhibirán esos textos con sus imágenes e incluso con los objetos materiales en una exposición titulada “Los talismanes del siglo XXI”. Esta exposición se puede montar en un salón para que los alumnos tengan la oportunidad de ampliar de forma oral la información que aparece en los textos, lo que ayuda a emplear otra habilidad que el estudiante debe desarrollar: la expresión oral.

Propuesta 4

Los superjuguetes duran todo el verano

Brian Aldiss

En el jardín de la señora Swinton siempre era verano. Estaba rodeado de hermosos almendros, perpetuamente en flor. Monica Swinton cortó una rosa color azafrán y la enseñó a David.

--¿A que es bonita?

David la miró y sonrió sin contestar. Se apoderó de la flor, atravesó corriendo el jardín y desapareció tras la perrera donde acechaba el robosegador, preparado para cortar, barrer o rodar cuando llegara el momento. Monica se había quedado sola en el impecable sendero de grava plastificada.

Cuando tomó la decisión de seguir al niño, le encontró en el patio, y la rosa flotaba en el estanque. David se había metido en el agua, todavía calzado con las sandalias.

--David, cariño, ¿por qué has de portarte tan mal? Ve enseguida a cambiarte los zapatos y, los calcetines.

El niño entró en la casa sin protestar, su cabeza morena oscilando a la altura de la cintura de su madre. A la edad de tres años, no mostró el menor temor al secador ultrasónico de la cocina. Sin embargo, antes de que su madre pudiera localizar un par de zapatillas, se zafó de ella y desapareció en el silencio de la casa.

Estaría buscando a Teddy.

Monica Swinton, veintinueve años, de figura grácil y ojos centelleantes, fue a sentarse en la sala de estar y acomodó *sus* miembros con elegancia. Empezó por sentarse y pensar. Al cabo de poco, sólo estaba sentada. El tiempo se le reclinaba en el hombro con la pereza maníaca reservada a los niños, los locos y las esposas cuyos maridos están lejos de casa, mejorando el mundo. Casi por reflejo, extendió la mano y cambió la longitud de onda de las ventanas. El jardín se desvaneció. En su lugar, apareció el centro de la ciudad junto a su mano izquierda, abarrotado de gente, botes neumáticos y edificios, pero mantuvo el sonido al mínimo. Continuó sola. Un mundo superpoblado es el lugar ideal para estar solo.

Los directores de Synthank estaban disfrutando de un gran banquete para celebrar el lanzamiento de su nuevo producto. Algunos utilizaban máscaras faciales de plástico, muy populares en aquel momento. Todos eran elegantemente delgados, pese a la abundante comida y bebida que estaban trasegando. Todas sus esposas eran elegantemente delgadas, pese a la abundante comida y bebida que también estaban trasegando. Una generación anterior y menos sofisticada les habría considerado gente hermosa, aparte de sus ojos.

Henry Swinton, director gerente de Synthank, estaba a punto de pronunciar un discurso.

--Siento que tu mujer no haya podido venir para oírte --dijo su vecino.

--Monica prefiere quedarse en casa, absorta en hermosos pensamientos --contestó Swinton sin abandonar su sonrisa.

--No cabe duda de que una mujer tan hermosa ha de alumbrar hermosos pensamientos --dijo el vecino.

Aleja tu mente de mi esposa, bastardo, pensó Swinton, siempre sonriente.

Se levantó entre aplausos para pronunciar el discurso.

Después de un par de bromas, dijo:

--El día de hoy representa un auténtico avance para la empresa. Han pasado casi diez años desde que lanzamos al mercado nuestras primeras formas de vida sintética. Todos sabéis el éxito que han alcanzado, en particular los dinosaurios en miniatura. Pero ninguna de ellas poseía inteligencia.

»Parece una paradoja que en este momento de la historia seamos capaces de crear vida pero no inteligencia. Nuestra primera línea de venta, la Cinta Crosswell, es la más vendida, y la más estúpida.

Todo el mundo rió.

--Aunque las tres cuartas partes de nuestro mundo superpoblado mueren de hambre, nosotros somos afortunados de tener más que nadie, gracias al control de natalidad. Nuestro problema es la obesidad, no la malnutrición. Supongo que no hay nadie en esta mesa que no tenga una Crosswell en el intestino delgado, un parásito cibernético perfectamente inofensivo que permite a su anfitrión comer hasta un cincuenta por ciento más, y sin embargo mantener la figura. ¿No es así?

Asentimientos generales.

--Nuestros dinosaurios en miniatura son casi igualmente estúpidos. Hoy lanzamos una forma de vida sintética inteligente: un criado de tamaño natural. No sólo posee inteligencia, sino una cantidad controlada de inteligencia. Creemos que la gente tendría miedo de un ser con cerebro humano. Nuestro criado lleva un pequeño ordenador en el cerebro. .

»Se han lanzado al mercado seres mecánicos con miniordenadores en lugar de cerebro, objetos de plástico sin vida, superjuguetes... pero por fin hemos descubierto una forma de insertar circuitos informáticos en carne sintética.

David estaba sentado junto a la larga ventana de su cuarto, forcejeando con lápiz y papel. Por fin, dejó de escribir e hizo rodar el lápiz arriba y abajo por el sobre inclinado del escritorio.

--¡Teddy! --dijo.

El oso saltó de la cama, se acercó con paso rígido y agarró la pierna del niño. David lo levantó y sentó sobre el escritorio.

--¡Teddy, no sé qué decir!

--¿Qué has dicho hasta el momento?

--He dicho... --Cogió su carta y la miró fijamente-. He dicho: «Querida mamá, espero que te encuentres bien. Te quiero. . .»

Se hizo un largo silencio, hasta que el oso dijo:

--Suena bien. Baja y dásela.

Otro largo silencio.

--No acaba de convencerme. Ella no lo entenderá.

Dentro del oso, un pequeño ordenador activó su programa de posibilidades.

--¿Por qué no lo repites a lápiz?

David estaba mirando por la ventana.

--¿Sabes lo que estaba pensando, Teddy? ¿Cómo diferencias las cosas reales de las que no lo son?

El oso repasó sus alternativas.

--Las cosas reales son buenas.

--Me pregunto si el tiempo es bueno. Creo que a mamá no le gusta mucho el tiempo. El otro día, hace muchísimos días, dijo que el tiempo se le escapaba. ¿El tiempo es real, Teddy?

--Los relojes miden el tiempo. Los relojes son reales. Mamá tiene relojes, de modo que deben gustarle. Lleva un reloj en la muñeca, junto con el dial.

David había empezado a dibujar un jumbo en el reverso de su carta.

--Tú y yo somos reales, ¿verdad, Teddy?

Los ojos del oso contemplaron al niño sin pestañear. --Tú y yo somos reales, David.

Estaba especializado en dar consuelo.

Monica paseaba sin prisas por la casa. Ya faltaba poco para sintonizar el correo de la tarde. Marcó el número de la central de correos en el dial de la muñeca, pero no apareció nada. Unos minutos más.

Podía proseguir su cuadro. O llamar a sus amigas. O esperar a que Henry llegara a casa. O subir a jugar con David...

Salió al vestíbulo y se acercó al pie de la escalera.

--¡David!

No hubo respuesta. Llamó otra vez, y una tercera.

--Teddy! --llamó, en un tono más perentorio.

--Sí, mamá.

Al cabo de un momento, la cabeza de pelaje dorado de Teddy apareció en el rellano de la escalera.

--¿Está David en su habitación, Teddy?

--David ha salido al jardín, mamá.

--¡Baja, Teddy!

Monica permaneció inmóvil, contemplando bajar peldaño a peldaño a la figurita peluda sobre sus extremidades achaparradas. Cuando llegó al vestíbulo, lo cogió y transportó hasta la sala de estar. Yacía quieto en sus brazos, con la mirada fija en ella. Apenas notaba la vibración del motor.

--Quédate ahí, Teddy. Quiero hablar contigo.

Lo dejó sobre la mesa, y el osito obedeció, con los brazos extendidos en el gesto eterno del abrazo.

--Teddy, ¿te ordenó David decirme que había salido al jardín?

Los circuitos del cerebro del oso eran demasiado sencillos para cualquier artificio.

--Sí, mamá.

--Luego me has mentido.

--Sí, mamá.

--¡Deja de llamarme mamá! ¿Por qué me esquivas David? No tendrá miedo de mí, ¿verdad?

--No. Él te quiere.

--¿Por qué no podemos comunicarnos?

--David está arriba.

La respuesta la dejó sin habla. ¿Para qué perder el tiempo hablando con esa máquina? ¿Por qué no subir, tomar a David en sus brazos y hablar con él, como haría cualquier madre con su hijo adorado? Oyó el peso del silencio que reinaba en la casa, pero pesaba de un modo diferente en cada habitación. En el rellano del primer piso, algo se movía con sigilo: David, que intentaba huir de ella

Se acercaba el final del discurso. Los invitados estaban atentos, y también la prensa, alineada a lo largo de dos paredes del salón de banquetes, grabando las palabras de Henry y fotografiándole de vez en cuando.

--Nuestro criado será, en muchos sentidos, un producto de ordenador. Sin ordenadores, jamás habríamos podido dominar las complejidades bioquímicas de la carne sintética. Este criado será también una extensión del ordenador, pues contendrá un ordenador en la cabeza, un ordenador microminiaturizado capaz de afrontar casi cualquier situación que pueda surgir en el hogar. Con reservas, por supuesto.

Risas. Muchos de *los* presentes conocían el acalorado debate que había tenido lugar en el seno de la junta de Synthank, antes de que se hubiera tomado la decisión de que el criado, bajo el impecable uniforme, fuera un ser neutro.

--Entre todos los triunfos de nuestra civilización, sí, y entre los espantosos problemas de superpoblación, es triste recordar a los muchos millones de personas que sufren cada día más de soledad y aislamiento. Nuestro criado será de gran ayuda para ellas. Siempre contestará, y no puede aburrirle ni la conversación más insípida.

»Para el futuro, proyectaremos más modelos, masculinos y femeninos, algunos sin las limitaciones de éste, os lo prometo, de un diseño más avanzado, verdaderos seres bioeléctricos.

»No sólo poseerán sus propios ordenadores, capaces de programación individual: estarán conectados con la Red Mundial de Datos. De esta forma, todo el mundo podrá disfrutar del equivalente de un Einstein en sus hogares. El aislamiento personal será erradicado para siempre.

Se sentó, arropado por una salva de aplausos entusiastas. Hasta el criado sintético, sentado a la mesa con un traje poco ostentoso, aplaudió con fervor.

David rodeó con sigilo una esquina de la casa, arrastrando su bolsa. Trepó al banco ornamental situado bajo la ventana del vestíbulo y echó un vistazo al interior. Su madre estaba de pie en mitad de la sala. La miró, fascinado. Tenía el rostro inexpresivo. Tal falta de expresión le asustó. No se movió; ella no se movió. Era como si el tiempo se hubiera detenido, tanto dentro como en el jardín. Teddy paseó la vista en torno, le vio, saltó de la mesa y se acercó a la ventana. Forcejeó con su garra y consiguió abrirla.

Ambos se miraron.

--No soy bueno, Teddy. ¡Huyamos!

--Eres un niño muy bueno. Tu mamá te quiere.

David negó lentamente con la cabeza.

--Si me quiere, ¿por qué no puedo hablar con ella?

--No seas tonto, David. Mamá se siente sola. Por eso te tiene a ti.

--Tiene a papá. Yo no tengo a nadie, excepto a ti, y me siento solo.

Teddy le dio una palmada cariñosa en la cabeza.

--Si tan mal te sientes, sería mejor que volvieras al psiquiatra.

--Odio a ese viejo psiquiatra. Con él tengo la sensación de no ser real.

Empezó a correr entre la hierba. El oso saltó de la ventana y le siguió con la máxima rapidez que le permitían sus patas achaparradas.

Monica Swinton estaba en el cuarto de los juguetes. Llamó a su hijo una vez y permaneció inmóvil, indecisa. Todo era silencio.

Lápices esparcidos sobre el escritorio. Obedeciendo a un repentino impulso, se acercó al escritorio y lo abrió. Dentro había docenas de hojas de papel. Muchas estaban escritas a lápiz con la torpe caligrafía de David, cada letra de un color distinto a la anterior. Ninguno de los mensajes estaba terminado.

MI QUERIDA MAMÁ, CÓMO ESTÁS, ME QUIERES TANTO QUERIDA MAMÁ, TE QUIERO Y TAMBIÉN A PAPÁ Y EL SOL ESTÁ BRILLANDO

QUERIDÍSIMA MAMÁ, TEDDY ME ESTÁ AYUDANDO A ESCRIBIRTE. TE QUIERO Y TAMBIÉN A TEDDY

QUERIDA MAMÁ, SOY TU ÚNICO HIJO Y TE QUIERO TANTO QUE A VECES

QUERIDA MAMÁ, TÚ ERES DE VERDAD MI MAMÁ Y ODIO A TEDDY

QUERIDA MAMÁ, ADIVINA CUÁNTO TE QUIERO

QUERIDA MAMÁ, SOY TU HIJITO NO TEDDY Y TE QUIERO PERO TEDDY

QUERIDA MAMÁ, ESTA CARTA ES SÓLO PARA TI PARA DECIRTE CUANTÍSIMO

Monica dejó caer las hojas de papel y estalló en lágrimas. Con *sus* alegres e inadecuados colores, las cartas revolotearon y se posaron en el suelo.

Henry Swinton cogió el expreso de vuelta a casa, de muy buen humor, y de vez en cuando dirigió la palabra al criado sintético que se llevaba a casa. El criado contestaba con educación y precisión, aunque sus respuestas no siempre eran adecuadas según los criterios humanos.

Los Swinton vivían en uno de los barrios más lujosos de la ciudad, a medio kilómetro sobre el nivel del suelo. Encerrado entre otros apartamentos, el suyo carecía de ventanas al exterior, pues nadie quería ver el mundo exterior superpoblado. Henry abrió la puerta con el escáner retiniano y entró, seguido del criado.

Al instante, Henry se encontró rodeado por la confortadora ilusión de jardines sumergidos en un verano eterno. Era asombroso lo que Todograma podía hacer para crear inmensos espejismos en un espacio reducido. Detrás de las rosas y las glicinas se alzaba su casa. El engaño era completo: una mansión georgiana parecía darle la bienvenida.

--¿Te gusta? --preguntó al criado.

--Las rosas tienen parásitos a veces.

--Estas rosas están garantizadas contra toda imperfección.

--Siempre es aconsejable comprar productos garantizados, aunque sean un poco más caros.

--Gracias por la información --dijo Henry con sequedad.

Las formas de vida sintéticas tenían menos de diez años, y los antiguos androides

mecánicos menos de dieciséis. Aún estaban eliminando los fallos de sus sistemas, año tras año.

Abrió la puerta y llamó a Monica.

Su esposa salió de la sala de estar al instante y le echó los brazos al cuello, le besó con pasión en las mejillas y los labios. Henry se quedó asombrado.

Apartó la cabeza para mirarle la cara y vio que parecía irradiar luz y belleza. Hacía meses que no la veía tan entusiasmada; da. La abrazó con más fuerza.

--¿Qué ha pasado, cariño?

--Henry, Henry... Oh, querido. Estaba tan desesperada... Pero sintonicé el correo de la tarde y... ¡No te lo vas a creer! ¡Es maravilloso!

--Por el amor de Dios, mujer, ¿qué es maravilloso?

Vislumbró el encabezamiento de la fotostática que ella sujetaba, recién salida del receptor mural y todavía húmeda: Ministerio de la Población. Sintió que el color abandonaba su semblante a causa de la sorpresa y la esperanza.

--Monica... Oh...¡No me digas que ha salido nuestro número!

--Sí, querido, hemos ganado la lotería de paternidad de esta semana. ¡Podemos concebir un hijo ahora mismo!

Henry lanzó un grito de júbilo. Bailaron por la sala. La presión demográfica era tan enorme que la reproducción era controlada estrictamente. Se requería un permiso del gobierno para tener hijos. Habían esperado cuatro años a que llegara aquel momento. Proclamaron a los cuatro vientos su alegría.

Pararon por fin, jadeantes, y se quedaron en el centro de la sala, riendo de la mutua felicidad. Cuando había bajado del cuarto de los juguetes, Monica había desoscurecido las ventanas, de modo que ahora exhibían la perspectiva del jardín. El sol artificial teñía de oro el césped... y David y Teddy les estaban mirando a través de la ventana.

Al ver sus caras, Henry y su mujer se pusieron serios.

--¿Qué haremos con ellos? --preguntó Henry.

--Teddy no causa problemas. Funciona bien.

--¿David funciona mal?

--Su centro de comunicación verbal todavía le causa problemas. Creo que tendrá que volver a la fábrica.

--De acuerdo. Veremos cómo funciona antes de que nazca el niño. Lo cual me

recuerda... Tengo una sorpresa para ti. ¡Ayuda en el momento necesario! Ven al vestíbulo, te enseñaré lo que he traído.

Mientras los dos adultos desaparecían de la sala, el niño y el oso se sentaron bajo las rosas.

--Teddy... Supongo que papá y mamá son reales, ¿verdad?

--Haces unas preguntas muy tontas, David --contestó Teddy-. Nadie sabe lo que significa «real». Entremos.

--Antes voy a coger otra rosa.

Arrancó una flor brillante y se la llevó a la casa. Podría dejarla sobre la almohada cuando fuera a dormir. Su belleza y suavidad le recordaban a mamá.

Propuesta didáctica 4

I. Antes de la lectura

1. Propósitos de la lectura. Se tiene que explicar claramente cuáles son los propósitos de la actividad para que el alumno sepa lo que debe realizar.

Que el alumno logre comprender el texto y redacte un texto breve en donde use adecuadamente conectores de causa y de efecto.

2. Apertura: Conocimientos previos.

Esta actividad se iniciará con una plática que hable acerca de los juguetes que se utilizaban hace algunos años y los que se emplean actualmente:

+ Se mostrarán imágenes de juguetes tradicionales y actuales; se les pueden repartir folletos de tiendas comerciales o jugueterías, también se les puede solicitar a los alumnos que lleven juguetes.

+ Después se les preguntará: ¿Aún les gustan los juguetes? ¿Quién conserva sus juguetes de cuando fue niño? ¿Por qué en un momento determinado desearon ese juguete, qué lo hacía diferente de los otros?

¿Cuál es la función de un juguete? ¿Para qué sirve: para entretener, divertir, convivir, evadir, crear o qué otros usos se le puede dar?

+ Se debe llevar la plática hacia la realidad virtual, por ejemplo, hablar de los juegos de video, el nintendo, el play station, el x-box, etc. ¿Qué es lo que piensan de ellos? ¿En qué medida estos juegos fomentan el aislamiento del jugador? ¿Por qué hay más interés por interactuar con una máquina que con un ser humano?

+ Será importante en esta parte reflexionar por qué la gente prefiere ahora ese tipo de juguetes a aquellos que promueven la convivencia directa.

+ Se relacionará el cuento con esta plática a través de la mención del título del cuento que se leerá:

II. Durante la lectura

3. Desarrollo: lectura compartida

Recordemos que es importante señalar que durante esta lectura se harán cortes para plantear preguntas y señalar las inferencias e hipótesis que el lector experimentado realiza, así como que se señalarán aspectos importantes y palabras clave que ayudan al lector.

Los superjuguetes duran todo el verano

+ Se harán inferencias sobre el título

¿A qué piensan que se refiere el título?

¿Qué serán los “superjuguetes”?

¿Por qué se utilizará el prefijo “super”?

¿Por qué causa creen que se mencione sólo el verano?

En el jardín de la señora Swinton siempre era verano. Estaba rodeado de hermosos almendros, perpetuamente en flor. Monica Swinton cortó una rosa color azafrán y la enseñó a David.

--¿A que es bonita?

David la miró y sonrió sin contestar. Se apoderó de la flor, atravesó corriendo el jardín y desapareció tras la perrera donde acechaba el robosegador, preparado

para cortar, barrer o rodar cuando llegara el momento. Monica se había quedado sola en el impecable sendero de grava plastificada.

- ¿Qué inferimos de que siempre sea verano en ese jardín y de que los almendros estén perpetuamente en flor?
- ¿Qué podemos decir de que aparezca un robosegador y de que el jardín cuente con un “impecable sendero de grava plastificada”?
- ¿A qué subgénero pertenecerá este cuento?

Cuando tomó la decisión de seguir al niño, le encontró en el patio, y la rosa flotaba en el estanque. David se había metido en el agua, todavía calzado con las sandalias.

--David, cariño, ¿por qué has de portarte tan mal? Ve enseguida a cambiarte los zapatos y, los calcetines.

El niño entró en la casa sin protestar, su cabeza morena oscilando a la altura de la cintura de su madre. A la edad de tres años, no mostró el menor temor al secador ultrasónico de la cocina. Sin embargo, antes de que su madre pudiera localizar un par de zapatillas, se zafó de ella y desapareció en el silencio de la casa.

Estaría buscando a Teddy.

- El secador ultrasónico refuerza la idea de lo anterior
- Pregunta al texto: ¿Quién será Teddy?

Monica Swinton, veintinueve años, de figura grácil y ojos centelleantes, fue a sentarse en la sala de estar y acomodó *sus* miembros con elegancia. Empezó por sentarse y pensar. Al cabo de poco, sólo estaba sentada. El tiempo se le reclinaba en el hombro con la pereza maníaca reservada a los niños, los locos y las esposas cuyos maridos están lejos de casa, mejorando el mundo. Casi por reflejo, extendió la mano y cambió la longitud de onda de las ventanas. El jardín se desvaneció. En su lugar, apareció el centro de la ciudad junto a su mano izquierda, abarrotado de gente, botes neumáticos y edificios, pero mantuvo el sonido al mínimo. Continuó sola. Un mundo superpoblado es el lugar ideal para estar solo.

- La expresión *cambió la longitud de onda de las ventanas* nos ayuda a confirmar nuestra hipótesis sobre el subgénero del cuento.
- ¿Qué nos querrá decir la expresión *y las esposas cuyos maridos están lejos de casa, mejorando el mundo*?

Los directores de Synthank estaban disfrutando de un gran banquete para celebrar el lanzamiento de su nuevo producto. Algunos utilizaban máscaras faciales de plástico, muy populares en aquel momento. Todos eran elegantemente delgados, pese a la abundante comida y bebida que estaban trasegando. Todas sus esposas eran elegantemente delgadas, pese a la abundante comida y bebida que también estaban trasegando. Una generación anterior y menos sofisticada les habría considerado gente hermosa, aparte de sus ojos.

- ¿Qué podemos comentar acerca del uso de *máscaras faciales de plástico*? ¿qué serán? ¿para qué las utilizan? ¿hay algo en la actualidad que sea semejante a esto?
- ¿Por qué creen que el autor repite las frases de *elegantemente delgados, pese a la abundante comida y bebida que estaban trasegando*?
- ¿Por qué causa se menciona *Una generación anterior y menos sofisticada les habría considerado gente hermosa, aparte de sus ojos*?
- ¿Qué tendrán de particular sus ojos?

Henry Swinton, director gerente de Synthank, estaba a punto de pronunciar un discurso.

--Siento que tu mujer no haya podido venir para oírte --dijo su vecino.

--Monica prefiere quedarse en casa, absorta en hermosos pensamientos -- contestó Swinton sin abandonar su sonrisa.

--No cabe duda de que una mujer tan hermosa ha de alumbrar hermosos pensamientos --dijo el vecino.

Aleja tu mente de mi esposa, bastardo, pensó Swinton, siempre sonriente.

Se levantó entre aplausos para pronunciar el discurso.

Después de un par de bromas, dijo:

--El día de hoy representa un auténtico avance para la empresa. Han pasado casi diez años desde que lanzamos al mercado nuestras primeras formas de vida sintética. Todos sabéis el éxito que han alcanzado, en particular los dinosaurios en miniatura. Pero ninguna de ellas poseía inteligencia.

Parece una paradoja que en este momento de la historia seamos capaces de crear vida pero no inteligencia. Nuestra primera línea de venta, la Cinta Crosswell, es la más vendida, y la más estúpida.

Todo el mundo rió.

- Confirmación de lo anterior.
- ¿Qué inferimos de que hayan creado vida sintética?
- ¿Cuál será el siguiente paso que querrán dar?

--Aunque las tres cuartas partes de nuestro mundo superpoblado mueren de hambre, nosotros somos afortunados de tener más que nadie, gracias al control de natalidad. Nuestro problema es la obesidad, no la malnutrición. Supongo que no hay nadie en esta mesa que no tenga una Crosswell en el intestino delgado, un parásito cibernético perfectamente inofensivo que permite a su anfitrión comer hasta un cincuenta por ciento más, y sin embargo mantener la figura. ¿No es así?

Asentimientos generales.

- Respuesta a la hipótesis planteada anteriormente.

--Nuestros dinosaurios en miniatura son casi igualmente estúpidos. Hoy lanzamos una forma de vida sintética inteligente: un criado de tamaño natural. No

sólo posee inteligencia, sino una cantidad controlada de inteligencia. Creemos que la gente tendría miedo de un ser con cerebro humano. Nuestro criado lleva un pequeño ordenador en el cerebro.

- ¿Qué podemos inferir de que al criado le hayan colocado una cantidad controlada de inteligencia?
- ¿Por qué la gente tendría miedo de un ser artificial con cerebro humano?

Se han lanzado al mercado seres mecánicos con miniordenadores en lugar de cerebro, objetos de plástico sin vida, superjuguetes... pero por fin hemos descubierto una forma de insertar circuitos informáticos en carne sintética.

- Verificación de hipótesis de lo que se pensaba que eran los “superjuguetes” cuando se leyó el título.

David estaba sentado junto a la larga ventana de su cuarto, forcejeando con lápiz y papel. Por fin, dejó de escribir e hizo rodar el lápiz arriba y abajo por el sobre inclinado del escritorio.

--¡Teddy! --dijo.

El oso saltó de la cama, se acercó con paso rígido y agarró la pierna del niño. David lo levantó y sentó sobre el escritorio.

--¡Teddy, no sé qué decir!

--¿Qué has dicho hasta el momento?

--He dicho... --Cogió su carta y la miró fijamente. He dicho: «Querida mamá, espero que te encuentres bien. Te quiero. . .»

Se hizo un largo silencio, hasta que el oso dijo:

--Suenas bien. Baja y dásela.

Otro largo silencio.

--No acaba de convencerme. Ella no lo entenderá.

Dentro del oso, un pequeño ordenador activó su programa de posibilidades.

--¿Por qué no lo repites a lápiz?

- Aquí cabría preguntarnos ¿El oso es un superjuguete?
- ¿Podemos inferir que el niño también?

David estaba mirando por la ventana.

--¿Sabes lo que estaba pensando, Teddy? ¿Cómo diferencias las cosas reales de las que no lo son?

El oso repasó sus alternativas.

--Las cosas reales son buenas.

--Me pregunto si el tiempo es bueno. Creo que a mamá no le gusta mucho el tiempo. El otro día, hace muchísimos días, dijo que el tiempo se le escapaba. ¿El tiempo es real, Teddy?

--Los relojes miden el tiempo. Los relojes son reales. Mamá tiene relojes, de modo que deben gustarle. Lleva un reloj en la muñeca, junto con el dial.

- Reflexión: El niño muestra una gran inquietud sobre lo real y lo irreal

David había empezado a dibujar un jumbo en el reverso de su carta.

--Tú y yo somos reales, ¿verdad, Teddy?

Los ojos del oso contemplaron al niño sin pestañear. --Tú y yo somos reales, David.

Estaba especializado en dar consuelo.

- Confirmación de que David no es real.

Mónica paseaba sin prisas por la casa. Ya faltaba poco para sintonizar el correo de la tarde. Marcó el número de la central de correos en el dial de la muñeca, pero no apareció nada. Unos minutos más.

Podía proseguir su cuadro. O llamar a sus amigas. O esperar a que Henry llegara a casa. O subir a jugar con David...

- Aquí podemos ver el reforzamiento de que David no es real ya que las acciones que puede llevar a cabo Mónica ¿están en la misma categoría de importancia?

Salió al vestíbulo y se acercó al pie de la escalera.

--¡David!

No hubo respuesta. Llamó otra vez, y una tercera.

--Teddy! --llamó, en un tono más perentorio.

--Sí, mamá.

Al cabo de un momento, la cabeza de pelaje dorado de Teddy apareció en el rellano de la escalera.

--¿Está David en su habitación, Teddy?

--David ha salido al jardín, mamá.

--¡Baja, Teddy!

Mónica permaneció inmóvil, contemplando bajar peldaño a peldaño a la figurita peluda sobre sus extremidades achaparradas. Cuando llegó al vestíbulo, lo cogió y transportó hasta la sala de estar. Yacía quieto en sus brazos, con la mirada fija en ella. Apenas notaba la vibración del motor.

--Quédate ahí, Teddy. Quiero hablar contigo.

Lo dejó sobre la mesa, y el osito obedeció, con los brazos extendidos en el gesto eterno del abrazo.

- Fíjense la forma en que le da órdenes porque Teddy es una cosa.

--Teddy, ¿te ordenó David decirme que había salido al jardín?

Los circuitos del cerebro del oso eran demasiado sencillos para cualquier artificio.

--Sí, mamá.

--Luego me has mentado.

--Sí, mamá.

- Vean cómo la inteligencia básica del oso es lo que se busca por sus inventores para no perder el poder.

--¡Deja de llamarme mamá! ¿Por qué me esquivo David? No tendrá miedo de mí, ¿verdad?

--No. Él te quiere.

--¿Por qué no podemos comunicarnos?

--David está arriba.

La respuesta la dejó sin habla. ¿Para qué perder el tiempo hablando con esa máquina? ¿Por qué no subir, tomar a David en sus brazos y hablar con él, como haría cualquier madre con su hijo adorado? Oyó el peso del silencio que reinaba en la casa, pero pesaba de un modo diferente en cada habitación. En el rellano del primer piso, algo se movía con sigilo: David, que intentaba huir de ella.

- ¿Qué infieren de la relación entre Mónica y David?
- ¿Por qué piensan que David la evade?
- ¿Qué tipo de mujer consideran que es Mónica Swinton?

Se acercaba el final del discurso. Los invitados estaban atentos, y también la prensa, alineada a lo largo de dos paredes del salón de banquetes, grabando las palabras de Henry y fotografiándole de vez en cuando.

--Nuestro criado será, en muchos sentidos, un producto de ordenador. Sin ordenadores, jamás habríamos podido dominar las complejidades bioquímicas de la carne sintética. Este criado será también una extensión del ordenador, pues contendrá un ordenador en la cabeza, un ordenador microminiaturizado capaz de afrontar casi cualquier situación que pueda surgir en el hogar. Con reservas, por supuesto.

Risas. Muchos de los presentes conocían el acalorado debate que había tenido lugar en el seno de la junta de Synthank, antes de que se hubiera tomado la decisión de que el criado, bajo el impecable uniforme, fuera un ser neutro.

--Entre todos los triunfos de nuestra civilización, sí, y entre los espantosos problemas de superpoblación, es triste recordar a los muchos millones de personas que sufren cada día más de soledad y aislamiento. Nuestro criado será de gran ayuda para ellas. Siempre contestará, y no puede aburrirle ni la conversación más insípida.

»Para el futuro, proyectaremos más modelos, masculinos y femeninos, algunos sin las limitaciones de éste, os lo prometo, de un diseño más avanzado, verdaderos seres bioeléctricos.

»No sólo poseerán sus propios ordenadores, capaces de programación individual: estarán conectados con la Red Mundial de Datos. De esta forma, todo el mundo podrá disfrutar del equivalente de un Einstein en sus hogares. El aislamiento personal será erradicado para siempre.

Se sentó, arropado por una salva de aplausos entusiastas. Hasta el criado sintético, sentado a la mesa con un traje poco ostentoso, aplaudió con fervor.

- ¿Qué podemos inferir de una sociedad que requiere de un robot para no sentirse sola?
- ¿Qué otros problemas podrán tener para que existan productos como los creados por Synthank?
- ¿Qué significará el nombre de la compañía?

David rodeó con sigilo una esquina de la casa, arrastrando su bolsa. Trepó al banco ornamental situado bajo la ventana del vestíbulo y echó un vistazo al interior. Su madre estaba de pie en mitad de la sala. La miró, fascinado. Tenía el rostro inexpresivo. Tal falta de expresión le asustó. No se movió; ella no se movió. Era como si el tiempo se hubiera detenido, tanto dentro como en el jardín. Teddy paseó la vista en torno, le vio, saltó de la mesa y se acercó a la ventana. Forcejeó con su garra y consiguió abrirla.

- Planteamiento de hipótesis: ¿Existirá alguna semejanza entre Mónica y las personas que utilizan máscaras faciales durante el evento de Synthank?

Ambos se miraron.

--No soy bueno, Teddy. ¡Huyamos!

--Eres un niño muy bueno. Tu mamá te quiere. David negó lentamente con la cabeza.

--Si me quiere, ¿por qué no puedo hablar con ella?

--No seas tonto, David. Mamá se siente sola. Por eso te tiene a ti.

--Tiene a papá. Yo no tengo a nadie, excepto a ti, y me siento solo.

Teddy le dio una palmada cariñosa en la cabeza.

--Si tan mal te sientes, sería mejor que volvieras al psiquiatra.

--Odio a ese viejo psiquiatra. Con él tengo la sensación de no ser real.

Empezó a correr entre la hierba. El oso saltó de la ventana y le siguió con la máxima rapidez que le permitían sus patas achaparradas.

- ¿Qué inferimos de un juguete que tiene la sensación de no ser real?
- ¿David es real o tiene mayor capacidad de la que se proponía?
- ¿Será David un superjuguete fallido?

Mónica Swinton estaba en el cuarto de los juguetes. Llamó a su hijo una vez y permaneció inmóvil, indecisa. Todo era silencio.

Lápices esparcidos sobre el escritorio. Obedeciendo a un repentino impulso, se acercó al escritorio y lo abrió. Dentro había docenas de hojas de papel. Muchas estaban escritas a lápiz con la torpe caligrafía de David, cada letra de un color distinto a la anterior. Ninguno de los mensajes estaba terminado.

MI QUERIDA MAMÁ, CÓMO ESTÁS, ME QUIERES TANTO QUERIDA MAMÁ, TE QUIERO Y TAMBIÉN A PAPÁ Y EL SOL ESTÁ BRILLANDO

QUERIDÍSIMA MAMÁ, TEDDY ME ESTÁ AYUDANDO A ESCRIBIRTE. TE QUIERO Y TAMBIÉN A TEDDY

QUERIDA MAMÁ, SOY TU ÚNICO HIJO Y TE QUIERO TANTO QUE A VECES

QUERIDA MAMÁ, TÚ ERES DE VERDAD MI MAMÁ Y ODIO A TEDDY

QUERIDA MAMÁ, ADIVINA CUÁNTO TE QUIERO

QUERIDA MAMÁ, SOY TU HIJITO NO TEDDY Y TE QUIERO PERO

TEDDY

QUERIDA MAMÁ, ESTA CARTA ES SÓLO PARA TI PARA DECIRTE CUANTÍSIMO

Mónica dejó caer las hojas de papel y estalló en lágrimas. Con sus alegres e inadecuados colores, las cartas revolotearon y se posaron en el suelo.

- ¿Qué podemos inferir de lo que dicen estas cartas?
- Verificación de hipótesis anterior.
- Planteamiento de hipótesis: ¿Qué será lo que provoca el llanto de Mónica?

Henry Swinton cogió el expreso de vuelta a casa, de muy buen humor, y de vez en cuando dirigió la palabra al criado sintético que se llevaba a casa. El criado contestaba con educación y precisión, aunque sus respuestas no siempre eran adecuadas según los criterios humanos.

Los Swinton vivían en uno de los barrios más lujosos de la ciudad, a medio kilómetro sobre el nivel del suelo. Encerrado entre otros apartamentos, el suyo carecía de ventanas al exterior, pues nadie quería ver el mundo exterior superpoblado. Henry abrió la puerta con el escáner retiniano y entró, seguido del criado.

Al instante, Henry se encontró rodeado por la confortadora ilusión de jardines sumergidos en un verano eterno. Era asombroso lo que Todograma podía hacer para crear inmensos espejismos en un espacio reducido. Detrás de las rosas y las glicinas se alzaba su casa. El engaño era completo: una mansión georgiana parecía darle la bienvenida.

- ¿Qué creen que es el Todograma?
- ¿Para qué se busca el engaño?

--¿Te gusta? --preguntó al criado.

--Las rosas tienen parásitos a veces.

--Estas rosas están garantizadas contra toda imperfección.

--Siempre es aconsejable comprar productos garantizados, aunque sean un poco más caros.

--Gracias por la información --dijo Henry con sequedad.

Las formas de vida sintéticas tenían menos de diez años, y los antiguos androides mecánicos menos de dieciséis. Aún estaban eliminando los fallos de sus sistemas, año tras año.

- ¿Qué inferimos de las características que tienen el criado y David?
- Corroboración de que David es un superjuguete fallido.

Abrió la puerta y llamó a Mónica.

Su esposa salió de la sala de estar al instante y le echó los brazos al cuello, le besó con pasión en las mejillas y los labios. Henry se quedó asombrado.

Apartó la cabeza para mirarle la cara y vio que parecía irradiar luz y belleza. Hacía meses que no la veía tan entusiasmo; da. La abrazó con más fuerza.

--¿Qué ha pasado, cariño?

--Henry, Henry... Oh, querido. Estaba tan desesperada... Pero sintonicé el correo de la tarde y... ¡No te lo vas a creer! ¡Es maravilloso!

--Por el amor de Dios, mujer, ¿qué es maravilloso?

- Verificación de hipótesis anterior.
- Planteamiento de hipótesis: ¿Qué piensan que haya ocurrido para que Mónica cambie de estado de ánimo?

Vislumbró el encabezamiento de la fotostática que ella sujetaba, recién salida del receptor mural y todavía húmeda: Ministerio de la Población. Sintió que el color abandonaba su semblante a causa de la sorpresa y la esperanza.

--Monica... Oh...¡No me digas que ha salido nuestro número!

--Sí, querido, hemos ganado la lotería de paternidad de esta semana. ¡Podemos concebir un hijo ahora mismo!

Henry lanzó un grito de júbilo. Bailaron por la sala. La presión demográfica era tan enorme que la reproducción era controlada estrictamente. Se requería un permiso del gobierno para tener hijos. Habían esperado cuatro años a que llegara aquel momento. Proclamaron a los cuatro vientos su alegría.

Pararon por fin, jadeantes, y se quedaron en el centro de la sala, riendo de la mutua felicidad. Cuando había bajado del cuarto de los juguetes, Monica había desoscurecido las ventanas, de modo que ahora exhibían la perspectiva del jardín. El sol artificial teñía de oro el césped... y David y Teddy les estaban mirando a través de la ventana.

Al ver sus caras, Henry y su mujer se pusieron serios.

- ¿Por qué al verlos cambió su semblante?
- ¿Por qué no comparten con ellos su alegría?

--¿Qué haremos con ellos? --preguntó Henry.

--Teddy no causa problemas. Funciona bien.

--¿David funciona mal?

--Su centro de comunicación verbal todavía le causa problemas. Creo que tendrá que volver a la fábrica.

- Confirmación de que David es un “superjuguete”.

--De acuerdo. Veremos cómo funciona antes de que nazca el niño. Lo cual me recuerda... Tengo una sorpresa para ti. ¡Ayuda en el momento necesario! Ven al vestíbulo, te enseñaré lo que he traído.

- Observen que al referirse al criado lo hace como si fuera un mueble.

Mientras los dos adultos desaparecían de la sala, el niño y el oso se sentaron bajo las rosas.

--Teddy... Supongo que papá y mamá son reales, ¿verdad?
--Haces unas preguntas muy tontas, David –contestó Teddy-. Nadie sabe lo que significa «real». Entremos.
--Antes voy a coger otra rosa.
Arrancó una flor brillante y se la llevó a la casa. Podría dejarla sobre la almohada cuando fuera a dormir. Su belleza y suavidad le recordaban a mamá.

- ¿Qué suponemos que quiere decir Teddy con la respuesta que da a David sobre lo real?
- ¿Cuál es el origen de esas flores?
- ¿Qué semejanzas podrá tener la flor con Mónica?

Tema: La deshumanización total.

Argumento: Las consecuencias que puede llegar a ocasionar en la humanidad y la naturaleza el incontrolable e irracional uso de la tecnología.

4. Preguntas de reflexión.

Una vez terminada la lectura compartida del texto, se plantearán las siguientes preguntas:

- a. ¿En qué época se desarrolla este relato?
- b. ¿Qué tipo de vida lleva Mónica Swinton?
- c. ¿Qué es un superjuguete?
- d. ¿Qué atmósfera se siente a lo largo de todo el cuento?
- e. ¿Por qué en el cuento se plantea la ambigüedad entre lo real y lo irreal?
- f. ¿Consideras que nuestra época está muy distante de la del cuento?
¿por qué?
- g. ¿Cuál piensan que es el tema del cuento?
- h. ¿Cuál sería el argumento de este texto?

III. Después de la lectura

5. Cierre: Actividad de escritura.

Propósito: Que el alumno redacte un texto donde utilice conectores de causa y efecto.

+ La actividad consistirá en que los alumnos, agrupados en parejas, elijan una consecuencia de las que el ser humano posmoderno vive gracias al mal uso de la tecnología, como pueden ser: los trastornos alimenticios –anorexia, bulimia, obesidad--, depresión, suicidio, violencia, apatía, estrés, entre otros.

+ Realizarán una breve investigación para documentarse acerca del tema elegido.

+ Posteriormente, redactarán un texto donde expliquen las causas y orígenes de dicho tema, así como posibles soluciones que ellos proponen. En este documento tendrán que utilizar los elementos de redacción que se señalaron en el propósito, el de usar adecuadamente conectores de causa y de efecto.

1. a) Una vez que esos textos se leyeron y revisaron se integrarán todos y se redactará un guión para un audiovisual; mismo que tendrá la finalidad de difundir el análisis de los alumnos y sus propuestas.

b) También esto puede ser el pretexto para iniciar una campaña de defensa por lo natural, principalmente, por el respeto al ser humano, por un regreso a la valoración del otro, de los que nos rodean, de la familia, de los amigos, de los compañeros, etc.

Propuesta 5

El ruido de un trueno

Ray Bradbury

El letrero de la pared parecía temblar bajo una deslizante película de agua caliente. Eckels sintió sus ojos parpadear, y el letrero ardió en esta momentánea oscuridad.

SAFARI EN EL TIEMPO, S. A.
SAFARIS A CUALQUIER AÑO DEL PASADO
USTED ELIGE EL ANIMAL
NOSOTROS LO LLEVAMOS
ALLÍ USTED LO MATA

Una flema tibia se formó en la garganta de Eckels; tragó saliva y la empujó hacia abajo. Los músculos de su boca formaron una sonrisa mientras alzaba lentamente la mano, y en ésta ondeó un cheque de diez mil dólares ante el hombre del escritorio.

--¿Este safari garantiza que yo regrese vivo?

--No garantizamos nada --dijo el oficial--, excepto los dinosaurios. --Se volvió--. Éste es el señor Travis, su guía de Safari en el Pasado. Él le dirá a qué debe disparar y en qué momento. Si le dice que no debe disparar, no dispare. Si desobedece sus instrucciones, hay una severa multa de otros diez mil dólares, además de una posible acción del gobierno a su regreso.

Eckels vio en el otro extremo de la vasta oficina la confusa maraña zumbante de cables y cajas de acero, y la aurora ya anaranjada, ya plateada, ya azul. Había un sonido como de una gigantesca hoguera donde ardía el tiempo; todos los años y todos los calendarios de pergamino, todas las horas apiladas en llamas.

El roce de una mano, y este fuego se volvería, maravillosamente y en un instante, sobre sí mismo. Eckels recordó las palabras de los anuncios en la carta. De las brasas y cenizas, del polvo y los carbones, como doradas salamandras, saltarán los viejos años, los verdes años; las rosas endulzarán el aire, las canas se volverán negro ébano, las arrugas se desvanecerán; todo será de nuevo semilla, huirá de la muerte, retornará a sus principios; los soles se elevarán en los cielos de occidente y se ocultarán en orientes gloriosos, las lunas se devorarán a sí mismas, todas las cosas se meterán unas en otras como cajas chinas, los conejos entrarán en los sombreros, todo volverá a la fresca muerte, la muerte de la semilla, la muerte verde, al tiempo anterior al principio. Bastará el roce de una mano, el más leve roce de una mano.

--¡Increíble! --murmuró Eckels con la luz de la máquina iluminando su delgado rostro--. Una verdadera máquina del tiempo. --Sacudió la cabeza--. Te hace pensar. Si las elecciones hubieran ido mal ayer, yo quizá estaría aquí huyendo de los resultados. Gracias a Dios ganó Keith. Será un buen presidente de los Estados Unidos.

--Sí --dijo el hombre detrás del escritorio. --Tenemos suerte. Si Deutscher hubiese ganado, tendríamos la peor de las dictaduras. Es el antitodo; militarista, anticristo, antihumano, antiintelectual. La gente nos llamó, ya sabe, y entre broma y broma decían que si Deutscher se convertía en presidente querían ir a vivir a 1492. Por supuesto, no nos ocupamos de organizar evasiones, sino safaris. De todos modos, el presidente es Keith. Ahora su única preocupación es...

Eckels terminó la frase:

--Matar mi dinosaurio.

--Un *Tyrannosaurus rex*. El Lagarto del Trueno, el más increíble monstruo de la historia. Firme este permiso. Si le pasa algo, no somos responsables. Esos dinosaurios son voraces.

Eckels enrojeció, enojado.

--¡Quiere asustarme!

--Francamente, sí. No queremos que vaya nadie que entre en pánico al primer tiro. El año pasado murieron seis jefes de safaris y una docena de cazadores. Estamos aquí para darle la mayor emoción que un cazador pueda pretender. Lo enviaremos sesenta millones de años atrás para que disfrute de la mejor cacería de todos los tiempos. Su cheque está todavía aquí. Rómpalo.

El señor Eckels miró el cheque. Se le crispaban los dedos.

--Buena suerte --dijo el hombre detrás del escritorio--. Señor Travis, es todo suyo. Cruzaron el salón silenciosamente, llevando sus armas con ellos, hacia la máquina, hacia el metal plateado y la luz atronadora.

Primero un día y luego una noche y luego un día y luego una noche, y luego día-noche-día-noche-día. ¡Una semana, un mes, un año, una década! 2055, 2019, ¡1999! ¡1957! ¡Desaparecieron! La máquina rugió.

Se pusieron los cascos de oxígeno y probaron los intercomunicadores.

Eckels se balanceaba en el acojinado asiento, con el rostro pálido y la mandíbula tensa. Sintió un temblor en los brazos, bajó los ojos y vio que sus manos apretaban el rifle. Había otros cuatro hombres en la máquina. Travis, el jefe del safari, Lesperance, su asistente, y otros dos cazadores, Billings y Kramer. Se miraron unos a otros y los años centellearon a su alrededor.

--¿Pueden estos rifles matar a un dinosaurio? --se oyó decir a Eckels.

--Si da usted en el sitio preciso --dijo Travis por la radio del casco. --Algunos dinosaurios tienen dos cerebros, uno en la cabeza y otro en la columna vertebral. Nos mantenemos alejados de éstos. Sería tentar a la suerte. Tire las primeras dos veces a los ojos, si puede, cegándolo, y luego dispare al cerebro.

La máquina aulló. El tiempo era una película que corría hacia atrás. Pasaron soles, y luego diez millones de lunas huyeron tras ellos.

--Imagínese --dijo Eckels--. Los cazadores de todos los tiempos nos envidiarían hoy. Al lado de esto, África parece Illinois.

La máquina disminuyó la velocidad; su grito se convirtió en un susurro. La máquina se detuvo.

El sol se detuvo en el cielo.

La niebla que había envuelto a la máquina se desvaneció, y allí se encontraban ellos, en un tiempo viejo, un tiempo muy viejo en verdad, tres cazadores y dos jefes del safari con sus metálicos rifles azules sobre las rodillas.

--Cristo no ha nacido aún --dijo Travis--. Moisés no ha subido a la montaña a hablar con Dios. Las pirámides están esperando ser construidas. Recuerde que Alejandro, César, Napoleón, Hitler... ninguno de ellos existe.

Los hombres asintieron.

--Eso --señaló el señor Travis-- es la jungla de sesenta millones dos mil cincuenta y cinco años antes del presidente Keith.

Les mostró un sendero de metal que se perdía en la verde selva, sobre una sucesión de pantanos, entre palmeras y helechos gigantes.

--Y eso --dijo-- es el sendero, instalado por Safari en el Tiempo para su uso. Flota a diez centímetros del suelo. No toca ni siquiera una brizna, una flor o un árbol. Es de un metal antigravitatorio. El propósito del sendero es impedir que toquen este mundo del pasado. No se salgan del sendero. Repito. *No se salgan.* ¡Por ningún motivo! Si se caen del sendero hay una multa. Y no tiren contra ningún animal que nosotros no aprobemos.

--¿Por qué? --preguntó Eckels.

Estaban en la antigua selva. Unos pájaros lejanos gritaban en el viento, y había un olor de alquitrán y de viejo mar salado, hierbas húmedas y flores del color de la sangre.

--No queremos cambiar el futuro. Nosotros no pertenecemos a este mundo del pasado. Al gobierno *no le gusta* que estemos aquí. Tenemos que pagarles mucho dinero para conservar nuestras

franquicias. Una máquina del tiempo es un asunto delicado. Podemos matar, sin darnos cuenta, un animal importante, un pajarito, una cucaracha, incluso una flor, y así destruir un eslabón fundamental en la evolución de las especies.

--No me queda muy claro --dijo Eckels.

--Muy bien --continuó Travis--, digamos que accidentalmente matamos aquí un ratón. Eso significa destruir todas las futuras familias de este ratón en particular, ¿entiende?

--Entiendo.

--¡Y todas las familias de las familias de ese único ratón! Con un pisotón aniquila usted primero uno, luego una docena, luego mil, un millón, ¡un billón de posibles ratones!

--Bueno, se mueren ¿y qué? --dijo Eckels.

--¿Y qué? --gruñó Travis-. Bueno, ¿qué pasa con los zorros que necesitarán esos ratones para sobrevivir? Por falta de diez ratones muere un zorro. Por falta de diez zorros, un león muere de hambre. Por falta de un león, todo tipo de insectos, buitres, infinitos billones de formas de vida son arrojadas al caos y la destrucción. Eventualmente todo se reduce a esto: cincuenta y nueve millones de años después, un cavernícola, uno de la única docena en *todo el mundo*, sale a cazar un jabalí o un tigre dientes de sable para alimentarse. Pero usted, amigo, ha *pisado* a todos los tigres de esa zona, al haber pisado *un solo* ratón. Así que el cavernario muere de hambre. Y el cavernario, no lo olvide, no es desechable, ¡no! *Es toda una futura nación*. De él nacerán diez hijos. De *ellos* nacerán cien hijos, y así hasta formar una civilización.

Destruya usted a este hombre, y destruye usted una raza, un pueblo, toda una historia de vida. Es como asesinar a uno de los nietos de Adán. Su pie sobre un ratón podría desencadenar un terremoto, y sus efectos sacudirían nuestra tierra y nuestros destinos a través del tiempo, hasta sus inicios. Con la muerte de ese cavernícola, un billón de hombres no nacidos son ahogados en el vientre. Quizás Roma nunca se erija sobre las siete colinas. Quizás Europa sea para siempre un oscuro bosque, y sólo Asia crezca saludable y prolífica. Pise un ratón y aplaste las pirámides. Pise un ratón y dejará su huella, como el Gran Cañón, en la eternidad. La reina Isabel quizá no nacerá nunca, Washington quizá no cruzará el Delaware, tal vez nunca habrá un país llamado Estados Unidos. Así que tenga cuidado. No se salga del sendero. *¡Nunca* pise afuera!

--Ya veo --dijo Eckels-. Ni siquiera debemos tocar la hierba.

--Exacto. Aplastar ciertas plantas podría solamente sumar factores infinitesimales. Pero un pequeño error aquí se multiplicaría en sesenta millones de años hasta alcanzar proporciones

extraordinarias. Por supuesto, quizás nuestra teoría esté equivocada. Quizás nosotros *no podamos* cambiar el tiempo. O quizás sólo pueda cambiarse de modos muy sutiles. Quizás un ratón muerto aquí provoque un desequilibrio entre los insectos de allá, después una desproporción en una población, una mala cosecha luego, una depresión, hambruna y, finalmente, un cambio en la conducta social de lejanos países. Algo mucho más sutil. Quizás sólo un suave aliento, un murmullo, un cabello, polen en el aire, un cambio tan, tan leve que uno podría notarlo sólo observando muy de cerca. ¿Quién lo sabe? ¿Quién puede realmente decir que lo sabe? Nosotros no. Sólo estamos adivinando. Pero mientras no sepamos con seguridad si nuestros viajes por el tiempo pueden terminar en un gran estruendo o en un imperceptible crujido en la historia, tenemos que tener mucho cuidado. Esta máquina, este sendero, sus cuerpos y sus ropas han sido esterilizados, como ya saben, antes del viaje. Llevamos estos cascos de oxígeno para no introducir nuestras bacterias en una antigua atmósfera.

--¿Cómo sabremos qué animales matar?

--Están marcados con pintura roja --dijo Travis--. Hoy, antes de nuestro viaje, enviamos aquí a Lesperance con la máquina. Vino a esta Era particular y siguió a ciertos animales.

--¿Para estudiarlos?

--Exacto --dijo Lesperance-. Los seguí a lo largo de toda su existencia, observando cuáles vivían por más tiempo. Muy pocos. Cuántas veces se acoplaban. Pocas. La vida es breve. Cuando encontraba alguno que iba a morir aplastado por un árbol, u otro que se ahogaba en un pozo de alquitrán, anotaba la hora exacta, el minuto y el segundo. Le arrojaba una bomba de pintura que le dejaba un parche rojo en el costado. No podemos equivocarnos. Luego mido nuestra llegada al pasado de manera que nos encontremos con el monstruo no más de dos minutos antes de su muerte. De este modo, sólo matamos animales sin futuro, que nunca volverán a acoplarse. ¿Comprende lo *cuidadosos* que somos?

--Pero si ustedes vinieron esta mañana --dijo Eckels ansiosamente--, debían haberse encontrado con nosotros, con nuestro safari. ¿Qué ocurrió? ¿Tuvimos éxito? ¿Salimos todos... vivos?
Travis y Lesperance se miraron.

--Eso sería una paradoja --dijo Lesperance--. El tiempo no permite esas confusiones... cuando un hombre se encuentra consigo mismo. Si amenaza una situación así, el tiempo se hace a un lado. Como un avión que cae en una bolsa de aire.

¿Sintió usted ese salto de la máquina, poco antes de nuestra llegada? Estábamos cruzándonos con nosotros mismos que volvíamos al futuro. No vimos nada. No hay modo de saber si esta expedición tuvo éxito, si cazamos nuestro monstruo, o si todos nosotros --y quiero decir usted, señor Eckels--

salimos con vida.

Eckels sonrió débilmente.

--Dejemos esto --dijo Travis bruscamente--. ¡Todos de pie!

Se prepararon a dejar la máquina.

La jungla era alta y la jungla era ancha y la jungla era todo el mundo para siempre y por siempre. Sonidos como música y sonidos como alfombras voladoras llenaban el cielo, los pterodáctilos que volaban con cavernosas alas grises, murciélagos gigantescos nacidos del delirio y de una noche febril. Eckels, manteniendo el equilibrio en el estrecho sendero, apuntó con su rifle, bromeando.

--¡No haga eso! --dijo Travis-. ¡No apunte ni siquiera en broma, maldita sea! Si se le dispara el arma..

Eckels enrojeció.

--¿Dónde está nuestro *Tyrannosaurus*?

Lesperance miró su reloj de pulsera.

--Adelante. Nos cruzaremos con él en sesenta segundos. ¡Busque la pintura roja! No dispare hasta que se lo digamos. Quédese en el sendero. ¡Quédese en el sendero!

Siguieron caminando en el viento de la mañana.

--Qué raro --murmuró Eckels--. Allá adelante, a sesenta millones de años, ha pasado el día de las elecciones. Keith es presidente. Todos celebran. Y aquí, ellos no existen aún. Las cosas que nos preocuparon durante meses, toda una vida, no han nacido ni han sido pensadas todavía.

--¡Quiten el seguro, todos! --ordenó Travis--. Usted dispare primero, Eckels. Segundo, Billings. Tercero, Kramer.

--He cazado tigres, jabalíes, búfalos, elefantes, pero ahora, *esto* sí es cazar --dijo Eckels--. Estoy temblando como un niño.

--¡Ah! --dijo Travis.

Todos se detuvieron.

Travis alzó una mano.

--Ahí adelante --susurró--. En la niebla. Ahí está. Ahí está Su Alteza Real.

La jungla era inmensa y estaba llena de gorjeos, crujidos, murmullos y suspiros.

De pronto, todo cesó, como si alguien hubiese cerrado una puerta.

Silencio.

El ruido de un trueno.

De la niebla, a cien metros de distancia,...salió el *Tyrannosaurus rex*.

--Es --murmuró Eckéls--. Es...

--¡Cállese!

Venía a grandes trancos, sobre patas bien lubricadas y elásticas. Se alzaba diez metros por encima de la mitad de los árboles, un gran dios del mal, apretando las delicadas garras de relojero contra su oleoso pecho de reptil. Cada pata inferior era un pistón, quinientos kilos de hueso blanco, hundidos en gruesas cuerdas de músculos, envainados en una piel centelleante y áspera, como la cota de malla de un terrible guerrero. Cada muslo era una tonelada de carne, marfil y acero. Y de la gran caja de aire del torso colgaban los dos brazos delicados, brazos con manos que podían alzar y examinar a los hombres como juguetes, mientras el cuello de serpiente se enrollaba sobre sí mismo. Y la cabeza, una tonelada de piedra esculpida, se levantaba fácilmente hacia el cielo. En la boca entreabierta exhibía una cerca de dientes como dagas. Los ojos giraban en las órbitas, como huevos de avestruz que nada expresaban, excepto hambre. Cerraba la boca en una mueca mortuoria. Corría, y los huesos de su pelvis tiraban árboles y arbustos, y sus pies se hundían en la tierra dejando huellas de quince centímetros de profundidad. Corría como si diese unos escurridizos pasos de ballet, demasiado erecto y en equilibrio para sus diez toneladas. Entró fatigadamente en el área soleada, y sus hermosas manos de reptil tantearon el aire.

--¡Dios mío! --Eckels torció la boca--. Podría levantarse y alcanzar la luna.

--¡Cállese! --atajó bruscamente Travis--. Todavía no nos ha visto.

--No podemos matarlo. --Eckels emitió serenamente este veredicto, como si fuese indiscutible.

Había sopesado la evidencia y ésta era su decisión. El arma en sus manos parecía un rifle de aire.

--Hemos sido unos locos. Esto es imposible.

--¡Cállese! --siseó Travis.

--Una pesadilla.

--Vuélvase --ordenó Travis-. Camine tranquilamente hasta la máquina. Le devolveremos la mitad de su dinero.

--No imaginé que sería tan *grande* --dijo Eckels--. Calculé mal. Eso es todo. Y ahora quiero irme.

--¡Ya nos vio!

-¡Ahí está la pintura roja en su pecho!

El Lagarto Tirano se levantó. Su piel acorazada brilló como mil monedas verdes. Las monedas, con costras de lama, humeaban. En la lama se movían diminutos insectos, de modo que todo el cuerpo parecía retorcerse y ondular, aún cuando el monstruo no se moviera. Resopló. Un hedor de carne cruda

cruzó la jungla.

--Sáquenme de aquí --dijo Eckels--. Nunca antes fue como ahora. Siempre supe que saldría vivo. Tuve buenos guías, buenos safaris y seguridad. Esta vez me he equivocado. Me he encontrado con mi igual, y lo admito. Esto es demasiado para mí.

--No corra --dijo Lesperance--. Sólo vuélvase. Ocúltese en la máquina.

--Sí--. Eckels se veía aturdido. Se miró los pies como si tratara de hacerlos moverse. Lanzó un gruñido de impotencia.

--¡Eckels!

Eckels dio unos cuantos pasos, parpadeando, arrastrando los pies.

--¡Por allí no!

El monstruo, al advertir un movimiento, se lanzó hacia adelante con un rugido terrible. Cubrió cien metros en cuatro segundos. Los rifles se alzaron y escupieron fuego. De la boca del monstruo salió un torbellino que los envolvió con un olor de lama y sangre vieja. El monstruo rugió, y de nuevo sus dientes brillaron al sol.

Sin mirar atrás, Eckels caminó ciegamente hasta el borde del sendero, con el rifle colgándole de los brazos. Salió del sendero y caminó, sin saberlo, por la jungla. Sus pies se hundieron en un musgo verde. Lo llevaban las piernas, y se sintió solo y alejado de lo que ocurría atrás.

Los rifles dispararon otra vez. Su sonido se perdió en chillidos y truenos de lagarto. La gran palanca de la cola del reptil se alzó y se sacudió. Los árboles estallaron en nubes de hojas y ramas. El monstruo retorció sus manos de joyero y las bajó como para acariciar a los hombres, para partarlos en dos, aplastarlos como cerezas; meterlos entre sus dientes y en su rugiente garganta. Sus ojos de guijarro bajaron a la altura de los hombres. Ellos vieron sus imágenes reflejadas. Dispararon sus armas contra las pestañas metálicas y los centelleantes iris negros.

Como un ídolo de piedra, como una avalancha en una montaña, *Tyrannosaurus* cayó. Con un trueno, se abrazó a unos árboles y los arrastró en su caída. Torció y quebró el sendero de metal. Los hombres retrocedieron y se alejaron. El cuerpo golpeó el suelo, diez toneladas de piedra y carne frías. Los rifles dispararon. El monstruo azotó el aire con su cola acorazada, retorció sus mandíbulas de serpiente, y no se movió más. Una fuente de sangre le brotó de la garganta. Adentro, en algún lugar, estallo un saco de fluidos. Unas bocanadas nauseabundas empaparon a los cazadores. Los hombres se quedaron mirándolo, rojos y resplandecientes.

El trueno se apagó.

La jungla estaba en silencio. Luego de la avalancha, una verde paz. Luego de la pesadilla, la mañana.

Billings y Kramer se sentaron en el sendero y vomitaron. Travis y Lesperance, de pie, sosteniendo aún los rifles humeantes, maldecían continuamente.

En la máquina del tiempo, Eckels yacía tembloroso boca abajo. Había encontrado el camino de vuelta al sendero y había subido a la máquina.

Travis se acercó, lanzó una mirada a Eckels, sacó unos trozos de algodón de una caja metálica y volvió junto a los otros, sentados en el sendero.

--Límpiense.

Limpiaron la sangre de los cascos, comenzaron a maldecir también. El monstruo yacía como una colina de carne sólida. En su interior uno podía oír los suspiros y murmullos mientras sus cámaras más recónditas morían, y los órganos dejaban de funcionar y los líquidos corrían un último instante de un receptáculo a un saco, al bazo, y todo se clausuraba para siempre. Era como estar junto a una locomotora chocada o una excavadora de vapor al final del día, cuando todas las válvulas se abren o se cierran herméticamente. Los huesos crujían.

La propia carne, el tonelaje de su carne, peso muerto ya sin equilibrio, estalló sobre los delicados antebrazos atrapados debajo. La carne se asentó, estremeciéndose.

Otro crujido. Arriba, la gigantesca rama de un árbol se rompió y cayó. Golpeó a la bestia muerta como un acto final.

--Ahí está --Lesperance miró su reloj--. Justo a tiempo. Ése es el árbol gigantesco que originalmente debía caer y matar a este animal. --Miró a los dos cazadores-. ¿Quieren la fotografía de trofeo?

--¿Qué?

--No podemos llevar un trofeo al futuro. El cuerpo tiene que permanecer aquí donde habría muerto originalmente, de manera que los insectos, pájaros y bacterias puedan vivir de él, como estaba previsto. Todo debe mantener su equilibrio. Dejaremos el cuerpo, pero *podemos* llevar una foto con ustedes al lado del magnífico animal.

Los dos hombres intentaron pensar, pero al fin se rindieron y sacudieron la cabeza.

Se dejaron conducir por el sendero de metal. Se hundieron cansadamente en los almohadones de la máquina. Miraron de nuevo al monstruo caído, un montículo estático, donde unos extraños reptiles voladores y unos insectos dorados trabajaban ya sobre la vaporosa coraza.

Un sonido en el piso de la máquina del tiempo los paralizó. Eckels estaba allí, temblando.

--Lo siento --dijo al fin.

--¡Levántese! --gritó Travis.

Eckels se levantó.

--¡Vaya por ese sendero, solo! --dijo Travis, apuntando con el rifle--. No volverá a la máquina.
¡Lo dejaremos aquí!

Lesperance tomó a Travis por el brazo.

--Espera...

--¡No te metas en esto! --Travis se sacudió apartando la mano--. Este tonto casi nos mata. Pero eso no es suficiente. No. ¡Son sus *zapatos*! ¡Míralos! Salió del sendero. ¡Estamos arruinados! Nos van a multar. ¡Miles de dólares de seguro! Garantizamos que nadie abandonaría el sendero. Y él lo hizo. ¡El muy tonto! Tendré que informar al gobierno. Pueden hasta quitarnos la licencia para viajar. ¡Quién sabe lo que le ha hecho al tiempo, a la Historia!

--Cálmate. Sólo pisó un poco de barro.

--¿Cómo podemos *saberlo*? --gritó Travis--. ¡No sabemos nada! ¡Es un misterio! ¡Fuera de aquí, Eckels!

Eckels buscó en su chaqueta.

--Pagaré lo que sea. ¡Cien mil dólares!

Travis miró enojado la chequera de Eckels y escupió.

--Vaya para allá. El monstruo está junto al sendero. Métale sus brazos hasta los codos en la boca. Luego podrá volver con nosotros.

--¡Eso no tiene sentido!

--El monstruo está muerto, idiota. ¡Las balas! No podemos dejar aquí las balas. No pertenecen al pasado, pueden cambiar algo. Tome mi cuchillo. ¡Extráigalas!

La jungla estaba viva otra vez, llena de los viejos temblores y los gritos de los pájaros. Eckels se volvió lentamente a mirar el primitivo depósito de basura, la colina de pesadillas y terror. Luego de un rato, como un sonámbulo, se fue, arrastrando los pies.

Regresó temblando cinco minutos más tarde, con los brazos empapados y rojos hasta los codos. Extendió las manos. En cada una había un montón de balas. Luego cayó. Se quedó allí, en el suelo, sin moverse.

--No tenías que obligado a hacer eso. --dijo Lesperance.

--¿No? Es demasiado pronto para saberlo. --Travis tocó con el pie el cuerpo inmóvil--. Vivirá. La próxima vez no buscará cacerías como ésta. Muy bien.--Le hizo una fatigada seña a Lesperance--. Enciende. Volvamos a casa.

1492. 1776. 1812...

Se limpiaron las caras Y las manos. Se cambiaron las sucias camisas y pantalones. Eckels se había levantado y se paseaba sin hablar. Travis lo miró furiosamente durante diez minutos.

--No me mire --gritó Eckels-. No hice nada.

--¿Quién puede decirlo?

--Salí del sendero, eso es todo, traje un poco de barro en los zapatos. ¿Qué quiere que haga? ¿Que me arrodille y rece?

--Quizá lo necesitamos. Se lo advierto, Eckels. Todavía puedo matado. Tengo listo mi rifle.

--Soy inocente. ¡No he hecho nada!

1999. 2000. 2055.

La Máquina se detuvo.

--Salga --dijo Travis.

El cuarto estaba tal y como lo habían dejado. El mismo hombre permanecía sentado detrás del mismo escritorio, pero había algo diferente en el ambiente.

Travis miró a su alrededor rápidamente.

--¿Todo bien aquí? --estalló.

--Muy bien. ¡Bienvenidos a casa!

Travis no se relajó. Parecía estudiar hasta los átomos del aire, el modo en que entraba la luz del sol por la única y alta ventana.

--Muy bien, Eckels, puede salir. Y nunca vuelva.

Eckels no se podía mover.

--Ya me oyó --dijo Travis--. ¿Qué mira?

Eckels permanecía aspirando el aire, había algo en él, un tinte químico tan sutil, tan leve, que sólo el débil grito de sus refinados sentidos le advertía que estaba allí. Los colores, blanco, gris, azul, anaranjado, de las paredes, del mobiliario, del cielo más allá de la ventana, eran... eran... Y había una sensación. Se estremeció. Le temblaron las manos. Se quedó absorbiendo la rareza de aquel elemento con todos los poros de su cuerpo. En alguna parte alguien debía estar tocando uno de esos silbatos que sólo pueden oír los perros. Su cuerpo respondió con un grito silencioso. Más allá de este cuarto, más

allá de esta pared, más allá de este hombre que no era exactamente el mismo hombre detrás del mismo escritorio... se extendía todo un mundo de calles y gente. No se podía saber qué clase de mundo era ahora. Podía sentir cómo se movían, más allá de los muros, casi, como piezas de ajedrez arrastradas por un viento seco...

Pero lo inmediato era el letrero pintado en la pared de la oficina, el mismo letrero que había leído ese mismo día al entrar allí por primera vez.

De algún modo el letrero había cambiado.

SEFARI EN LE TEIMPO, S. A.
SEFARIS A KUALKIER ANIO DEL PASAADO
USTE ELIJE EL ANIMALL
NOZOTROS LO LLEBAMOS
USTE LO MATTA

Eckels se sintió caer en una silla. Tanteó insensatamente el grueso barro de sus botas. Sacó un trozo, temblando.

--No, *no puede ser*. Algo *tan* pequeño. ¡No! Hundida en el barro, brillante, verde, dorada y negra, había una bellísima mariposa muerta.

--¡No algo *tan* pequeño! ¡No una mariposa! --gritó Eckels.

Cayó al suelo, una cosa delicada, una cosa pequeña que podía destruir todos los equilibrios, derribando primero la línea de un pequeño dominó, y luego de un gran dominó, Y después de un gigantesco dominó, a lo largo de los años, a través del tiempo. La mente de Eckels giró rápidamente. No *podía* cambiar las cosas. Matar una mariposa no podía ser *tan* importante. ¿O sí?

Tenía el rostro helado. Preguntó, los labios trémulos:

--¿Quién... quién ganó la elección presidencial ayer?

El hombre detrás del escritorio se rió.

--¿Está bromeando? Lo sabe muy bien. ¡Deutscher, por supuesto! ¿Quién más? No ese debilucho de Keith. Ahora tenemos un hombre de hierro, un hombre con agallas. --El oficial calló--. ¿Qué pasa? Eckels gimió. Cayó de rodillas. Recogió la mariposa dorada con dedos temblorosos.

--¿No podríamos --se rogó a sí mismo, le rogó al mundo, a los oficiales, a la máquina--, no podríamos *llevarla* de vuelta, no podríamos *hacerla* vivir otra vez? ¿No podríamos empezar de nuevo? ¿No podríamos...?

No se movió. Con los ojos cerrados, esperó, estremeciéndose. Oyó que Travis gritaba; oyó que Travis preparaba su rifle, quitaba el seguro, y apuntaba.

Se escuchó el ruido de un trueno.

Propuesta didáctica 5

I. Antes de la lectura

1. Propósitos de la lectura. Se tiene que explicar claramente cuáles son los propósitos de la actividad para que el alumno sepa lo que debe realizar.

Que el alumno logre comprender la lectura y redacte un texto que contenga 5 bloques de ideas, como mínimo, sobre el tema de la soberbia del ser humano y el menosprecio de las demás especies.

2. Apertura: Conocimientos previos.

Para esta actividad se requiere que con anticipación se les pida a los alumnos una pequeña investigación sobre la pirámide alimenticia, las propiedades que cada uno de los grupos de alimentos que la componen tienen en el ser humano, así como el origen de cada alimento.

Ya en clase se proyectará un acetato sobre la pirámide alimenticia y se iniciará con preguntas semejantes a las siguientes:

- a) Este esquema muestra los tipos de alimentos que el ser humano debe comer si desea estar nutrido. Si se eliminara de ella las proteínas como la carne ¿qué efectos tendría en el ser humano?
- b) ¿Y si se eliminaran los vegetales?
- c) ¿Qué ocurriría si por alguna causa las gallinas desaparecieran y ya no se pudiera consumir huevo?
- d) ¿Y si en lugar de ellas desaparecieran las vacas?
- e) ¿Qué tipo de ser humano existiría?
- f) ¿La ausencia de estos dos animales sólo afectaría a la humanidad?

A continuación leeremos un cuento que puede tener semejanza con lo dicho aquí:

II. Durante la lectura

3. *Desarrollo*: lectura compartida

El ruido de un trueno

+ Inferencias sobre el título

¿Qué es un trueno?

¿Cómo es el ruido de un trueno?

¿De qué tratará este cuento?

El letrero de la pared parecía temblar bajo una deslizante película de agua caliente. Eckels sintió sus ojos parpadear, y el letrero ardió en esta momentánea oscuridad.

SAFARI EN EL TIEMPO, S. A.
SAFARIS A CUALQUIER AÑO DEL PASADO
USTED ELIGE EL ANIMAL
NOSOTROS LO LLEVAMOS
ALLÍ USTED LO MATA

+ Preguntas al texto: ¿Qué tipo de safari será ese?

¿Qué piensan de este anuncio?

Una flema tibia se formó en la garganta de Eckels; tragó saliva y la empujó hacia abajo. 4. Los músculos de su boca formaron una sonrisa mientras alzaba lentamente la mano, y en ésta ondeó un cheque de diez mil dólares ante el hombre del escritorio.

¿Este safari garantiza que yo regrese vivo?

--No garantizamos nada --dijo el oficial--, excepto los dinosaurios. --Se volvió--. Éste es el señor Travis, su guía de Safari en el Pasado. Él le dirá a qué debe disparar y en qué momento. Si le dice que no debe disparar, no dispare. Si desobedece sus instrucciones, hay una severa multa de otros diez mil dólares, además de una posible acción del gobierno a su regreso.

+ Respuesta a la pregunta anterior.

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Qué daños creen que podría causar un cazador si no obedece al guía?

Eckels vio en el otro extremo de la vasta oficina la confusa maraña zumbante de cables y cajas de acero, y la aurora ya anaranjada, ya plateada, ya azul. Había un sonido como de una gigantesca hoguera donde ardía el tiempo; todos los años y todos los calendarios de pergamino, todas las horas apiladas en llamas.

El roce de una mano, y este fuego se volvería, maravillosamente y en un instante, sobre sí mismo. Eckels recordó las palabras de los anuncios en la carta. De las brasas y cenizas, del polvo y los carbones, como doradas salamandras, saltarán los viejos años, los verdes años; las rosas endulzarán el aire, las canas se volverán negro ébano, las arrugas se desvanecerán; todo será de nuevo semilla, huirá de la muerte, retornará a sus principios; los soles se elevarán en los cielos de occidente y se ocultarán en orientes gloriosos, las lunas se devorarán a sí mismas, todas las cosas se meterán unas en otras como cajas chinas, los conejos entrarán en los sombreros, todo volverá a la fresca muerte, la muerte de la semilla, la muerte verde, al tiempo anterior al principio. Bastará el roce de una mano, el más leve roce de una mano.

+ Reflexión: ¿Qué piensan que quieren decir estas palabras?

--¡Increíble! --murmuró Eckels con la luz de la máquina iluminando su delgado rostro--. Una verdadera máquina del tiempo. --Sacudió la cabeza--. Te hace pensar. Si las elecciones hubieran ido mal ayer, yo quizá estaría aquí huyendo de los resultados. Gracias a Dios ganó Keith. Será un buen presidente de los Estados Unidos.

--Sí --dijo el hombre detrás del escritorio. --Tenemos suerte. Si Deutscher hubiese ganado, tendríamos la peor de las dictaduras. Es el antitodo; militarista, anticristo, antihumano, antiintelectual. La gente nos llamó, ya sabe, y entre broma y broma decían que si Deutscher se convertía en presidente querían ir a vivir a 1492. Por supuesto, no nos ocupamos de organizar evasiones, sino safaris. De todos modos, el presidente es Keith.

+ Deducción: ¿Significará esto que pueden manipular el tiempo?

Ahora su única preocupación es...

Eckels terminó la frase:

--Matar mi dinosaurio.

--Un *Tyrannosaurus rex*. El Lagarto del Trueno, el más increíble monstruo de la historia.

Firme este permiso. Si le pasa algo, no somos responsables. Esos dinosaurios son voraces.

+ Reflexión: ¿No les parece peligroso llevar a seres humanos a enfrentarse con dinosaurios?

Eckels enrojeció, enojado.

--¡Quiere asustarme!

--Francamente, sí. No queremos que vaya nadie que entre en pánico al primer tiro. El año pasado murieron seis jefes de safaris y una docena de cazadores. Estamos aquí para darle la mayor emoción que un cazador pueda pretender. Lo enviaremos sesenta millones de años atrás para que disfrute de la mejor cacería de todos los tiempos. Su cheque está todavía aquí. Rómpalo.

El señor Eckels miró el cheque. Se le crispaban los dedos.

--Buena suerte --dijo el hombre detrás del escritorio--. Señor Travis, es todo suyo.

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Para qué creen que realicen una cacería de dinosaurios? ¿Cuál será la finalidad?

Cruzaron el salón silenciosamente, llevando sus armas con ellos, hacia la máquina, hacia el metal plateado y la luz atronadora.

Primero un día y luego una noche y luego un día y luego una noche, y luego día-noche-día-noche-día. ¡Una semana, un mes, un año, una década! 2055, 2019, ¡1999! ¡1957! ¡Desaparecieron! La máquina rugió.

Se pusieron los cascos de oxígeno y probaron los intercomunicadores.

Eckels se balanceaba en el acojinado asiento, con el rostro pálido y la mandíbula tensa. Sintió un temblor en los brazos, bajó los ojos y vio que sus manos apretaban el rifle. Había otros cuatro hombres en la máquina. Travis, el jefe del safari, Lesperance, su asistente, y otros dos cazadores, Billings y Kramer. Se miraron unos a otros y los años centellearon a su alrededor.

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Qué podrá ocurrir?
¿Qué imaginan que sienta al llegar al hábitat de los dinosaurios?

--¿Pueden estos rifles matar a un dinosaurio? --se oyó decir a Eckels.

--Si da usted en el sitio preciso --dijo Travis por la radio del casco. --Algunos dinosaurios tienen dos cerebros, uno en la cabeza y otro en la columna vertebral. Nos mantenemos alejados

de éstos. Sería tentar a la suerte. Tire las primeras dos veces a los ojos, si puede, cegándolo, y luego dispare al cerebro.

La máquina aulló. El tiempo era una película que corría hacia atrás. Pasaron soles, y luego diez millones de lunas huyeron tras ellos.

--Imagínese --dijo Eckels--. Los cazadores de todos los tiempos nos envidiarían hoy. Al lado de esto, África parece Illinois.

+ Reflexión: ¿Estarán preparados estos hombres para enfrentarse a un dinosaurio?

La máquina disminuyó la velocidad; su grito se convirtió en un susurro. La máquina se detuvo.

El sol se detuvo en el cielo.

La niebla que había envuelto a la máquina se desvaneció, y allí se encontraban ellos, en un tiempo viejo, un tiempo muy viejo en verdad, tres cazadores y dos jefes del safari con sus metálicos rifles azules sobre las rodillas.

--Cristo no ha nacido aún --dijo Travis--. Moisés no ha subido a la montaña a hablar con Dios. Las pirámides están esperando ser construidas. Recuerde que Alejandro, César, Napoleón, Hitler... ninguno de ellos existe.

Los hombres asintieron.

--Eso --señaló el señor Travis-- es la jungla de sesenta millones dos mil cincuenta y cinco años antes del presidente Keith.

Les mostró un sendero de metal que se perdía en la verde selva, sobre una sucesión de pantanos, entre palmeras y helechos gigantes.

--Y eso --dijo-- es el sendero, instalado por Safari en el Tiempo para su uso. Flota a diez centímetros del suelo. No toca ni siquiera una brizna, una flor o un árbol. Es de un metal antigravitatorio. El propósito del sendero es impedir que toquen este mundo del pasado. No se salgan del sendero. Repito. *No se salgan*. ¡Por ningún motivo! Si se caen del sendero hay una multa. Y no tiren contra ningún animal que nosotros no aprobemos.

+ ¿Qué podemos inferir de las órdenes que da el guía?

¿Por qué recalca que no deben salirse del sendero creado por ellos?

--¿Por qué? --preguntó Eckels.

Estaban en la antigua selva. Unos pájaros lejanos gritaban en el viento, y había un olor de alquitrán y de viejo mar salado, hierbas húmedas y flores del color de la sangre.

--No queremos cambiar el futuro. Nosotros no pertenecemos a este mundo del pasado. Al gobierno *no le gusta* que estemos aquí. Tenemos que pagarles mucho dinero para conservar nuestras franquicias. Una máquina del tiempo es un asunto delicado. Podemos matar, sin darnos cuenta, un animal importante, un pajarito, una cucaracha, incluso una flor, y así destruir un eslabón fundamental en la evolución de las especies.

+ Reflexión: ¿Estamos de acuerdo con que se podría dañar un eslabón fundamental de la evolución de las especies?

¿Qué podemos deducir del pensamiento de este personaje?

--No me queda muy claro --dijo Eckels.

--Muy bien --continuó Travis--, digamos que accidentalmente matamos aquí un ratón. Eso significa destruir todas las futuras familias de este ratón en particular, ¿entiende?

--Entiendo.

¡Y todas las familias de las familias de ese único ratón! Con un pisotón aniquila usted primero uno, luego una docena, luego mil, un millón, ¡un billón de posibles ratones!

--Bueno, se mueren ¿y qué? --dijo Eckels.

+ ¿Qué podemos deducir de la respuesta de Eckels?

--¿Y qué? --gruñó Travis--. Bueno, ¿qué pasa con los zorros que necesitarán esos ratones para sobrevivir? Por falta de diez ratones muere un zorro. Por falta de diez zorros, un león muere de hambre. Por falta de un león, todo tipo de insectos, buitres, infinitos billones de formas de vida son arrojadas al caos y la destrucción. Eventualmente todo se reduce a esto: cincuenta y nueve millones de años después, un cavernícola, uno de la única docena en todo el

mundo, sale a cazar un jabalí o un tigre dientes de sable para alimentarse. Pero usted, amigo, ha pisado a todos los tigres de esa zona, al haber pisado un solo ratón. Así que el cavernario muere de hambre. Y el cavernario, no lo olvide, no es desechable, ¡no! Es toda una futura nación. De él nacerán diez hijos. De ellos nacerán cien hijos, y así hasta formar una civilización.

+ Reflexión: ¿Consideran que estas consecuencias puedan darse?

Destruya usted a este hombre, y destruye usted una raza, un pueblo, toda una historia de vida. Es como asesinar a uno de los nietos de Adán. Su pie sobre un ratón podría desencadenar un terremoto, y sus efectos sacudirían nuestra tierra y nuestros destinos a través del tiempo, hasta sus inicios. Con la muerte de ese cavernícola, un billón de hombres no nacidos son ahogados en el vientre. Quizás Roma nunca se erija sobre las siete colinas. Quizás Europa sea para siempre un oscuro bosque, y sólo Asia crezca saludable y prolífica. Pise un ratón y aplaste las pirámides. Pise un ratón y dejará su huella, como el Gran Cañón, en la eternidad. La reina Isabel quizá no nacerá nunca, Washington quizá no cruzará el Delaware, tal vez nunca habrá un país llamado Estados Unidos. Así que tenga cuidado. No se salga del sendero. ¡Nunca pise afuera!

+ Reflexión: ¿Podrá generarse un desequilibrio de tal magnitud?

--Ya veo --dijo Eckels--. Ni siquiera debemos tocar la hierba.

--Exacto. Aplastar ciertas plantas podría solamente sumar factores infinitesimales. Pero un pequeño error aquí se multiplicaría en sesenta millones de años hasta alcanzar proporciones extraordinarias. Por supuesto, quizás nuestra teoría esté equivocada. Quizás nosotros no podamos cambiar el tiempo. O quizás sólo pueda cambiarse de modos muy sutiles. Quizás un ratón muerto aquí provoque un desequilibrio entre los insectos de allá, después una desproporción en una población, una mala cosecha luego, una depresión, hambruna y, finalmente, un cambio en la conducta social de lejanos países. Algo mucho más sutil. Quizás sólo un suave aliento, un murmullo, un cabello, polen en el aire, un cambio tan, tan leve que uno podría notarlo sólo observando muy de cerca. ¿Quién lo sabe? ¿Quién puede realmente

decir que lo sabe? Nosotros no. Sólo estamos adivinando. Pero mientras no sepamos con seguridad si nuestros viajes por el tiempo pueden terminar en un gran estruendo o en un imperceptible crujido en la historia, tenemos que tener mucho cuidado. Esta máquina, este sendero, sus cuerpos y sus ropas han sido esterilizados, como ya saben, antes del viaje. Llevamos estos cascos de oxígeno para no introducir nuestras bacterias en una antigua atmósfera.

+ Verificación de hipótesis sobre la insistencia del guía de no salirse del sendero.

+ Reflexión: ¿Por qué piensan que si es muy delicado que el ser humano esté en esos lugares, la agencia y el gobierno permiten esos viajes?

--¿Cómo sabremos qué animales matar?

--Están marcados con pintura roja --dijo Travis--. Hoy, antes de nuestro viaje, enviamos aquí a Lesperance con la máquina. Vino a esta Era particular y siguió a ciertos animales.

--¿Para estudiarlos?

--Exacto --dijo Lesperance-. Los seguí a lo largo de toda su existencia, observando cuáles vivían por más tiempo. Muy pocos. Cuántas veces se acoplaban. Pocas. La vida es breve. Cuando encontraba alguno que iba a morir aplastado por un árbol, u otro que se ahogaba en un pozo de alquitrán, anotaba la hora exacta, el minuto y el segundo. Le arrojaba una bomba de pintura que le dejaba un parche rojo en el costado. No podemos equivocarnos. Luego mido nuestra llegada al pasado de manera que nos encontremos con el monstruo no más de dos minutos antes de su muerte. De este modo, sólo matamos animales sin futuro, que nunca volverán a acoplarse. ¿Comprende lo *cuidadosos* que somos?

+ ¿Qué podemos inferir de que el término *cuidadosos* esté en cursivas? ¿Qué connotación tiene?

--Pero si ustedes vinieron esta mañana --dijo Eckels ansiosamente--, debían haberse encontrado con nosotros, con nuestro safari. ¿Qué ocurrió? ¿Tuvimos éxito? ¿Salimos todos... vivos?

Travis y Lesperance se miraron.

--Eso sería una paradoja --dijo Lesperance--. El tiempo no permite esas confusiones... cuando un hombre se encuentra consigo mismo. Si amenaza una situación así, el tiempo se

hace a un lado. Como un avión que cae en una bolsa de aire.

¿Sintió usted ese salto de la máquina, poco antes de nuestra llegada? Estábamos cruzándonos con nosotros mismos que volvíamos al futuro. No vimos nada. No hay modo de saber si esta expedición, tuvo éxito, si cazamos nuestro monstruo, o si todos nosotros --y quiero decir usted, señor Eckels salimos con vida.

Eckels sonrió débilmente.

--Dejemos, esto --dijo Travis bruscamente--. ¡Todos de pie!

Se prepararon a dejar la máquina.

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Qué irá a ocurrir en el lugar?
¿En realidad se encontrarán con los dinosaurios?

La jungla era alta y la jungla era ancha y la jungla era todo el mundo para siempre y por siempre. Sonidos como música y sonidos como alfombras voladoras llenaban el cielo, los pterodáctilos que volaban con cavernosas alas grises, murciélagos gigantescos nacidos del delirio y de una noche febril. Eckels, manteniendo el equilibrio en el estrecho sendero, apuntó con su rifle, bromeando.

--¡No haga eso! --dijo Travis-. ¡No apunte ni siquiera en broma, maldita sea! Si se le disparara el arma...

+ ¿Qué podemos inferir del comportamiento de Eckels?
¿Provocará un incidente?

Eckels enrojeció.

--¿Dónde está nuestro *Tyrannosaurus*?

Lesperance miró su reloj de pulsera.

--Adelante. Nos cruzaremos con él en sesenta segundos. ¡Busque la pintura roja! No dispare hasta que se lo digamos. Quédese en el sendero. ¡Quédese en el sendero!

Siguieron caminando en el viento de la mañana.

--Qué raro --murmuró Eckels-. Allá adelante, a sesenta millones de años, ha pasado el día de las elecciones. Keith es presidente. Todos celebran. Y aquí, ellos no existen aún. Las cosas que nos preocuparon durante meses, toda una vida, no han nacido ni han sido pensadas todavía.

+ Reflexión: ¿Por qué causa Eckels recordará con tanto agrado y tan repetitivamente que Keith fue electo presidente?

--¡Quiten el seguro, todos! --ordenó Travis--. Usted dispare primero, Eckels. Segundo, Billings. Tercero, Kramer.

--He cazado tigres, jabalíes, búfalos, elefantes, pero ahora, esto sí es cazar --dijo Eckels--. Estoy temblando como un niño.

--¡Ah! --dijo Travis.

Todos se detuvieron.

Travis alzó una mano.

--Ahí adelante --susurró--. En la niebla. Ahí está. Ahí está Su Alteza Real.

La jungla era inmensa y estaba llena de gorjeos, crujidos, murmullos y suspiros.

De pronto, todo cesó, como si alguien hubiese cerrado una puerta.

Silencio.

El ruido de un trueno.

De la niebla, a cien metros de distancia, salió el *Tyrannosaurus rex*.

--Es --murmuró Eckels--. Es...

--¡Cállese!

+ Preguntas al texto: ¿Cómo será el *Tyrannosaurus* en vivo?
¿Podrán los hombres cazarlo?

Venía a grandes trancos, sobre patas bien lubricadas y elásticas. Se alzaba diez metros por encima de la mitad de los árboles, un gran dios del mal, apretando las delicadas garras de relojero contra su oleoso pecho de reptil. Cada pata inferior era un pistón, quinientos kilos de hueso blanco, hundidos en gruesas cuerdas de músculos, envainados en una piel centelleante y áspera, como la cota de malla de un terrible guerrero. Cada muslo era una tonelada de carne, marfil y acero. Y de la gran caja de aire del torso colgaban los dos brazos delicados, brazos con manos que podían alzar y examinar a los hombres como juguetes, mientras el cuello de serpiente se enrollaba sobre sí mismo. Y la cabeza, una tonelada de piedra esculpida, se levantaba fácilmente hacia el cielo. En la boca entreabierta exhibía una cerca de dientes como

dagas. Los ojos giraban en las órbitas, como huevos de avestruz que nada expresaban, excepto hambre. Cerraba la boca en una mueca mortuoria. Corría, y los huesos de su pelvis tiraban árboles y arbustos, y sus pies se hundían en la tierra dejando huellas de quince centímetros de profundidad. Corría como si diese unos escurridizos pasos de ballet, demasiado erecto y en equilibrio para sus diez toneladas. Entró fatigadamente en el área soleada, y sus hermosas manos de reptil tantearon el aire.

+ Respuesta sobre el aspecto del dinosaurio.

--¡Dios mío! --Eckels torció la boca--. Podría levantarse y alcanzar la luna.

--¡Cállese! --atajó bruscamente Travis--. Todavía no nos ha visto.

--No podemos matarlo. --Eckels emitió serenamente este veredicto, como si fuese indiscutible. Había sopesado la evidencia y ésta era su decisión. El arma en sus manos parecía un rifle de aire.

--Hemos sido unos locos. Esto es imposible.

--¡Cállese! --siseó Travis.

--Una pesadilla.

--Vuélvase --ordenó Travis-. Camine tranquilamente hasta la máquina. Le devolveremos la mitad de su dinero.

--No imaginé que sería tan grande --dijo Eckels--. Calculé mal. Eso es todo. Y ahora quiero irme.

--¡Ya nos vio!

--¡Ahí está la pintura roja en su pecho!

+ Verificación de la hipótesis sobre si los hombres se encontrarían con los dinosaurios.

El Lagarto Tirano se levantó. Su piel acorazada brilló como mil monedas verdes. Las monedas, con costras de lama, humeaban. En la lama se movían diminutos insectos, de modo que todo el cuerpo parecía retorcerse y ondular, aún cuando el monstruo no se moviera.

Resopló. Un hedor de carne cruda cruzó la jungla.

--Sáquenme de aquí --dijo Eckels--. Nunca antes fue como ahora. Siempre supe que saldría vivo. Tuve buenos guías, buenos safaris y seguridad. Esta vez me he equivocado. Me he encontrado con mi igual, y lo admito. Esto es demasiado para mí.

--No corra --dijo Lesperance--. Sólo vuélvase. Ocúltese en la máquina.

--Sí--. Eckels se veía aturdido. Se miró los pies como si tratara de hacerlos moverse.

Lanzó un gruñido de impotencia.

--¡Eckels!

Eckels dio unos cuantos pasos, parpadeando, arrastrando los pies.

--¡Por allí no!

+ ¿Qué podemos deducir del comportamiento de Eckel?
¿Qué piensan que puede ocurrir?

El monstruo, al advertir un movimiento, se lanzó hacia adelante con un rugido terrible. Cubrió cien metros en cuatro segundos. Los rifles se alzaron y escupieron fuego. De la boca del monstruo salió un torbellino que los envolvió con un olor de lama y sangre vieja. El monstruo rugió, y de nuevo sus dientes brillaron al sol.

Sin mirar atrás, Eckels caminó ciegamente hasta el borde del sendero, con el rifle colgándole de los brazos. Salió del sendero y caminó, sin saberlo, por la jungla. Sus pies se hundieron en un musgo verde. Lo llevaban las piernas, y se sintió solo y alejado de lo que ocurría atrás.

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Terminará el dinosaurio con los cazadores?
¿Será importante que Eckels se haya salido del sendero?

Los rifles dispararon otra vez. Su sonido se perdió en chillidos y truenos de lagarto. La gran palanca de la cola del reptil se alzó y se sacudió. Los árboles estallaron en nubes de hojas y ramas. El monstruo retorció sus manos de joyero y las bajó como para acariciar a los hombres, para partarlos en dos, aplastarlos como cerezas; meterlos entre sus dientes y en su rugiente garganta. Sus ojos de guijarro bajaron a la altura de los hombres. Ellos vieron sus

imágenes reflejadas. Dispararon sus armas contra las pestañas metálicas y los centelleantes iris negros.

Como un ídolo de piedra, como una avalancha en una montaña, *Tyrannosaurus* cayó. Con un trueno, se abrazó a unos árboles y los arrastró en su caída. Torció y quebró el sendero de metal. Los hombres retrocedieron y se alejaron. El cuerpo golpeó el suelo, diez toneladas de piedra y carne frías. Los rifles dispararon. El monstruo azotó el aire con su cola acorazada, retorció sus mandíbulas de serpiente, y no se movió más. Una fuente de sangre le brotó de la garganta. Adentro, en algún lugar, estallo un saco de fluidos. Unas bocanadas nauseabundas empararon a los cazadores. Los hombres se quedaron mirándolo, rojos y resplandecientes.

El trueno se apagó.

La jungla estaba en silencio. Luego de la avalancha, una verde paz. Luego de la pesadilla, la mañana.

Billings y Kramer se sentaron en el sendero y vomitaron. Travis y Lesperance, de pie, sosteniendo aún los rifles humeantes, maldecían continuamente.

En la máquina del tiempo, Eckels yacía tembloroso boca abajo. Había encontrado el camino de vuelta al sendero y había subido a la máquina.

Travis se acercó, lanzó una mirada a Eckels, sacó unos trozos de algodón de una caja metálica y volvió junto a los otros, sentados en el sendero.

--Límpiense.

+ Respuesta a la hipótesis planteada sobre si el dinosaurio terminará con los cazadores.

Limpiaron la sangre de los cascos, comenzaron a maldecir también. El monstruo yacía como una colina de carne sólida. En su interior uno podía oír los suspiros y murmullos mientras sus cámaras más recónditas morían, y los órganos dejaban de funcionar y los líquidos corrían un último instante de un receptáculo a un saco, al bazo, y todo se clausuraba para siempre. Era como estar junto a una locomotora chocada o una excavadora de vapor al final del día, cuando todas las válvulas se abren o se cierran herméticamente. Los huesos crujían.

La propia carne, el tonelaje de su carne, peso muerto ya sin equilibrio, estalló sobre los

delicados antebrazos atrapados debajo. La carne se asentó, estremeciéndose.

Otro crujido. Arriba, la gigantesca rama de un árbol se rompió y cayó. Golpeó a la bestia muerta como un acto final.

--Ahí está --Lesperance miró su reloj--. Justo a tiempo. Ése es el árbol gigantesco que originalmente debía caer y matar a este animal. --Miró a los dos cazadores-. ¿Quieren la fotografía de trofeo?

--¿Qué?

--No podemos llevar un trofeo al futuro. El cuerpo tiene que permanecer aquí donde habría muerto originalmente, de manera que los insectos, pájaros y bacterias puedan vivir de él, como estaba previsto. Todo debe mantener su equilibrio. Dejaremos el cuerpo, pero podemos llevar una foto con ustedes al lado del magnífico animal.

+ Reflexión: ¿Podemos deducir de lo leído que la compañía en verdad es muy *cuidadosa*?

+ ¿Existe alguna contradicción en las palabras del guía?

Los dos hombres intentaron pensar, pero al fin se rindieron Y sacudieron la cabeza.

Se dejaron conducir por el sendero de metal. Se hundieron cansadamente en los almohadones de la máquina. Miraron de nuevo al monstruo caído, un montículo estático, donde unos extraños reptiles voladores Y unos insectos dorados trabajaban ya sobre la vaporosa coraza.

Un sonido en el piso de la máquina del tiempo los paralizó. Eckels estaba allí, temblando.

+ ¿Qué inferimos que le va a ocurrir con Eckels?

--Lo siento --dijo al fin.

--¡Levántese! --gritó Travis.

Eckels se levantó.

--¡Vaya por ese sendero, solo! --dijo Travis, apuntando con el rifle--. No volverá a la máquina.

¡Lo dejaremos aquí!

Lesperance tomó a Travis por el brazo. --Espera...

--¡No te metas en esto! --Travis se sacudió apartando la mano--. Este tonto casi nos mata. Pero eso no es suficiente. No. ¡Son sus zapatos! ¡Míralos! Salió del sendero. ¡Estamos arruinados! Nos van a multar. ¡Miles de dólares de seguro! Garantizamos que nadie abandonaría el sendero. Y él lo hizo. ¡El muy tonto! Tendré que informar al gobierno. Pueden hasta quitarnos la licencia para viajar. ¡Quién sabe lo que le ha hecho al tiempo, a la Historia!

--Cálmate. Sólo pisó un poco de barro.

--¿Cómo podemos saberlo? --gritó Travis--. ¡No sabemos nada! ¡Es un misterio! ¡Fuera de aquí, Eckels!

Eckels buscó en su chaqueta.

--Pagaré lo que sea. ¡Cien mil dólares! Travis miró enojado la chequera de Eckels y escupió.

+ ¿Qué inferimos de la actitud del guía?

¿Qué suponen que significa que escupa al mirar con enojo la chequera de Eckels?

--Vaya para allá. El monstruo está junto al sendero. Métale sus brazos hasta los codos en la boca. Luego podrá volver con nosotros.

--¡Eso no tiene sentido!

--El monstruo está muerto, idiota. ¡Las balas! No podemos dejar aquí las balas. No pertenecen al pasado, pueden cambiar algo. Tome mi cuchillo. ¡Extraígalas!

La jungla estaba viva otra vez, llena de los viejos temblores y los gritos de los pájaros. Eckels se volvió lentamente a mirar el primitivo depósito de basura, la colina de pesadillas y terror. Luego de un rato, como un sonámbulo, se fue, arrastrando los pies.

Regresó temblando cinco minutos más tarde, con los brazos empapados y rojos hasta los codos. Extendió las manos. En cada una había un montón de balas. Luego cayó. Se quedó allí, en el suelo, sin moverse.

--No tenías que obligarlo a hacer eso. --dijo Lesperance.

--¿No? Es demasiado pronto para saberlo.

--Travis tocó con el pie el cuerpo inmóvil--. Vivirá. La próxima vez no buscará cacerías como ésta. Muy bien.--Le hizo una fatigada seña a Lesperance--. Enciende. Volvamos a casa.
1492. 1776. 1812...

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Qué creen que sucederá?

Se limpiaron las caras y las manos. Se cambiaron las sucias camisas y pantalones. Eckels se había levantado y se paseaba sin hablar. Travis lo miró furiosamente durante diez minutos.

--No me mire --gritó Eckels-. No hice nada.

--¿Quién puede decirlo?

--Salí del sendero, eso es todo, traje un poco de barro en los zapatos. ¿Qué quiere que haga? ¿Que me arrodille y rece?

--Quizá lo necesitemos. Se lo advierto, Eckels. Todavía puedo matado. Tengo listo mi rifle.

--Soy inocente. ¡No he hecho nada!

1999. 2000. 2055.

La Máquina se detuvo.

--Salga --dijo Travis.

El cuarto estaba tal y como lo habían dejado. El mismo hombre permanecía sentado detrás del mismo escritorio, pero había algo diferente en el ambiente.

Travis miró a su alrededor rápidamente.

--¿Todo bien aquí? --estalló.

--Muy bien. ¡Bienvenidos a casa!

Travis no se relajó. Parecía estudiar hasta los átomos del aire, el modo en que entraba la luz del sol por la única y alta ventana.

--Muy bien, Eckels, puede salir. Y nunca vuelva.

Eckels no se podía mover.

--Ya me oyó --dijo Travis--. ¿Qué mira?

+ Planteamiento de hipótesis: ¿Creen que haya tenido una repercusión histórica el que Eckels pisara fuera del sendero?

Eckels permanecía aspirando el aire, había algo en él, un tinte químico tan sutil, tan leve, que sólo el débil grito de sus refinados sentidos le advertía que estaba allí. Los colores, blanco, gris, azul, anaranjado, de las paredes, del mobiliario, del cielo más allá de la ventana, eran... eran... Y había una sensación. Se estremeció. Le temblaron las manos. Se quedó absorbiendo la rareza de aquel elemento con todos los poros de su cuerpo. En alguna parte alguien debía estar tocando uno de esos silbatos que sólo pueden oír los perros. Su cuerpo respondió con un grito silencioso. Más allá de este cuarto, más allá de esta pared, más allá de este hombre que no era exactamente el mismo hombre detrás del mismo escritorio... se extendía todo un mundo de calles y gente. No se podía saber qué clase de mundo era ahora. Podía sentir cómo se movían, más allá de los muros, casi, como piezas de ajedrez arrastradas por un viento seco...

Pero lo inmediato era el letrero pintado en la pared de la oficina, el mismo letrero que había leído ese mismo día al entrar allí por primera vez.

De algún modo el letrero había cambiado.

SEFARI EN LE TEIMPO, S. A.
SEFARIS A KUALKIER ANIO DEL PASAADO
USTE ELIJE EL ANIMALL
NOZOTROS LO LLEBAMOS
USTE LO MATTA

+ ¿Qué podemos deducir del texto de este letrero?

Eckels se sintió caer en una silla. Tanteó insensatamente el grueso barro de sus botas. Sacó un trozo, temblando.

--No, no puede ser. Algo tan pequeño. ¡No! Hundida en el barro, brillante, verde, dorada y negra, había una bellísima mariposa muerta.

--¡No algo tan pequeño! ¡No una mariposa! --gritó Eckels.

Cayó al suelo, una cosa delicada, una cosa pequeña que podía destruir todos los equilibrios, derribando primero la línea de un pequeño dominó, y luego de un gran dominó, y después de un gigantesco dominó, a lo largo de los años, a través del tiempo. La mente de Eckels giró rápidamente. No podía cambiar las cosas. Matar una mariposa no podía ser tan importante. ¿O sí?

Tenía el rostro helado. Preguntó, los labios trémulos:

--¿Quién... quién ganó la elección presidencial ayer?

El hombre detrás del escritorio se rió.

--¿Está bromeando? Lo sabe muy bien. ¡Deutscher, por supuesto! ¿Quién más? No ese debilucho de Keith. Ahora tenemos un hombre de hierro, un hombre con agallas. --El oficial calló--. ¿Qué pasa?

Eckels gimió. Cayó de rodillas. Recogió la mariposa dorada con dedos temblorosos.

--¿No podríamos --se rogó a sí mismo, le rogó al mundo, a los oficiales, a la máquina--, no podríamos llevarla de vuelta, no podríamos hacerla vivir otra vez? ¿No podríamos empezar de nuevo? ¿No podríamos...?

+ Planteamiento de hipótesis. ¿Qué piensan que le ocurrirá a Eckels?

No se movió. Con los ojos cerrados, esperó, estremeciéndose. Oyó que Travis gritaba; oyó que Travis preparaba su rifle, quitaba el seguro, y apuntaba.

Se escuchó el ruido de un trueno.

4. Preguntas de reflexión.

Una vez terminada la lectura compartida del texto, se plantearán las siguientes preguntas:

- a) ¿Piensan que algún día se consiga alterar el tiempo?
- b) Si eso se logra ¿creen que tendría los mismos efectos que aquí nos presentan?
- c) ¿Por qué el gobierno permite esos viajes si supuestamente no está de acuerdo con ellos?
- d) ¿De qué se da cuenta Eckels cuando está frente al tyrannosaurus rex?
- e) ¿Qué podemos decir sobre el comportamiento de los guías?
- f) ¿Por qué causa al final del relato la pequeña mariposa adquiere tanto valor para Eckels?
- g) ¿A qué subgénero pertenece este cuento? ¿Es ciencia ficción o más bien es una advertencia?

- h) ¿Al servicio de qué debe estar la tecnología? ¿Del desarrollo y bienestar humano? ¿o de su perjuicio?
- i) ¿Qué emociones sintieron durante la lectura?
- j) ¿Cuál piensan que es el tema del cuento?
- k) ¿Cuál sería el argumento de este texto?

Tema: La soberbia del ser humano frente a las demás especies y al planeta.

Argumento: Las alteraciones que puede sufrir la ecología y la historia de la humanidad a causa de la soberbia del ser humano y del mal empleo que hace de la tecnología.

III. Después de la lectura

5. *Cierre: Actividad de escritura.*

Propósito: Que el alumno redacte un texto argumentativo.

Es importante recordar que para que los alumnos escriban correctamente requieren de modelos, es decir, el profesor debe mostrarles el tipo de texto que pretende que redacten, así como señalar sus características y componentes.

En esta parte se sugiere la siguiente actividad:

- + Los alumnos trabajarán por parejas, realizarán una pequeña investigación sobre los cambios y alteraciones ecológicas que el medio ambiente ha sufrido a causa del ser humano.
- + Sería muy enriquecedor si se pudiera realizar una visita a algún sitio que refleje el deterioro del medio ambiente; una sugerencia puede ser el tiradero del Bordo de Xochiaca al oriente de la Ciudad de México.
- + Posteriormente, redactarán un texto en el que expongan dos propuestas **viabiles** sobre cómo aminorar un problema específico de contaminación o deterioro ambiental en su comunidad. Dichas propuestas deben estar sustentadas en la investigación, reflexión, análisis y conocimiento del tema.
- + Las propuestas planteadas serán expuestas frente al grupo, mismo que se encargará de hacer observaciones y cuestionar a los ponentes sobre su viabilidad y funcionalidad.

+ Esto puede dar pie a que se dedique una muestra en el patio de la escuela, de cómo llevar a cabo dichas propuestas para contribuir a no deteriorar más el medio ambiente. La exposición podría iniciarse con la lectura en voz alta del cuento “El ruido de un trueno”.

VI. CONCLUSIONES

La presente investigación expone de manera general cómo los acontecimientos económicos, políticos y sociales que se han dado desde hace varias décadas en el mundo, llamados globalización y postmodernidad, han influido de manera determinante en México.

De igual manera, la vertiginosa evolución de las tecnologías y la comunicación ha afectado de manera directa todos los sectores de cultura y conocimiento, lo que originó que también el sector educativo sufriera reestructuraciones profundas, y que fuera necesario plantearse los desafíos que la educación tendrá que resolver en las próximas décadas.

En el caso de nuestro país, su incorporación a la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1994, determinó que debía apegarse a los lineamientos e ideología que el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI) señalaran en materia educativa.

Esto llevó a que en los años 2000 y 2003 se aplicaran exámenes pertenecientes al Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) a un grupo representativo de estudiantes mexicanos de 15 años de edad, mismos que en ese entonces cursaban tercero de secundaria o primero de bachillerato.

Los resultados de dichos exámenes demostraron que nuestros jóvenes no tienen desarrolladas las competencias y habilidades de análisis, reflexión, síntesis y resolución de problemas, entre otras.

Respecto a los exámenes del área de lectura, en específico comprensión lectora, realizados en 2003, México ocupó el *penúltimo* lugar del total de los países pertenecientes a la OCDE.

Esto provocó que se hablara de la deficiencia del sistema escolar público mexicano, y que se reconociera que los alumnos que ingresan a sus aulas egresan con enormes carencias en todas las áreas del conocimiento, en particular, en la de

comprensión lectora, a pesar de que ésta es una de las actividades fundamentales en el desarrollo académico y social de un individuo.

Lo anterior refleja una alarmante situación: los jóvenes que presentaron los exámenes pueden decodificar sonidos y descifrar el sistema de escritura al leer, pero no logran profundizar en el texto, no obtienen significados, de igual forma, no consiguen llegar a niveles de reflexión y análisis, es decir, son analfabetos funcionales.

Para aquellos que cursaban el primer año de bachillerato, la situación es aún más alarmante, pues si durante los dos próximos ciclos no logran desarrollar las habilidades y competencias señaladas, estarán muy cerca de ingresar a la facultad con las mismas carencias que presentaron entonces: ser incapaces de comprender un texto, no detectar las ideas principales, no sintetizar lo más relevante, no conseguir analizar y contrastar ideas, no profundizar en la lectura, etc.

Ante esta situación surgen muchas especulaciones en torno a la causa de un rezago educativo que al parecer tiende a prolongarse por tiempo indefinido; pues, a pesar de las revisiones a planes y programas de estudio de todos los niveles, del planteamiento de un proyecto educativo de nación, de impartir cursos, seminarios, diplomados para actualizar a los profesores, la realidad de altos índices de reprobación, deserción, baja calidad educativa y la contundente afirmación de que los alumnos no saben leer ni escribir, continúan vigentes.

Tal vez una de las causas de tal deterioro educativo es que los proyectos nunca se concluyen, porque en realidad no interesa a las principales cabezas del gobierno que esto ocurra.

Sólo basta leer el Proyecto Nacional de Educación 2001-2006, para corroborar que está plagado de buenas intenciones y de infinidad de incongruencias, también de falta de objetividad y análisis de cómo será viable llevar a cabo sus propuestas; carece, como tantos otros, de esa visión crítica, analítica y del escrutinio meticuloso del cómo concretarlo y de tener claro hacia dónde ir.

Esta misma situación puede trasladarse a otro aspecto que también consideramos que tiene que ver con el hecho de que los alumnos no sepan leer ni escribir, y consiste en que muchos de los conocimientos que se otorgan a los profesores para enseñar ambas actividades, no indican tampoco el cómo concretarlo. Es decir, no cumplen con planteamientos didácticos reales, prácticos y funcionales que puedan ser operados por el profesor.

Sabemos que el tipo de profesor de literatura que se requiere es aquel que domine su área de conocimientos, que conozca y maneje su materia, que sea alguien comprometido y preocupado por su papel docente, y que esté en búsqueda de su actualización y vigencia.

Pero, de igual forma, se solicita también aquel que sepa cómo trasladar esos conocimientos, ese bagaje, al alumno; que sepa instrumentar su clase, que logre trasplantar la teoría en actividades prácticas y funcionales para los jóvenes.

Ambos requerimientos son importantes en un profesor, el dominio de su materia y el saber cómo hacer entendibles y prácticos esos conocimientos para los alumnos.

Se ha observado que el tipo de cursos que la UNAM ofrece a su planta docente para su actualización son en un elevado porcentaje teóricos, de ahí que los profesores al intentar llevar al plano práctico lo aprendido en el curso se encuentren con una serie de dificultades y dudas por resolver.

En el caso específico del área de Literatura, los cursos que tienen que ver con temas de didáctica difícilmente abordan un método o una estrategia a seguir para enseñar a leer, en su mayoría trata contenidos teóricos y no logra poner en práctica lo estudiado.

Como ya se ha señalado a lo largo de esta investigación, los fundamentos del constructivismo y los del enfoque comunicativo son los que rigen el planteamiento de esta propuesta.

De ahí que consideremos que el desarrollo de las habilidades y competencias en el área de lectura de los alumnos, podrá efectuarse adecuadamente si esos fundamentos logran trasladarse a ejercicios útiles para el alumno. Por lo que pensamos en lo necesario que es proponer una manera de aplicar esos conocimientos teóricos que se tienen sobre constructivismo y enfoque comunicativo en la lectura de un texto literario.

Para ello, nos hemos basado en las distintas aportaciones que las áreas de psicolingüística, pragmática, psicología de la educación, lingüística aplicada, psicología social y sociolingüística, entre otras, nos han servido de apoyo y orientación; así como de las experiencias que otros colegas han tenido en la aplicación de esta propuesta a nivel secundaria y que ahora ha sido adaptada para el nivel bachillerato, con la intención de cubrir algunos de los requerimientos que la Escuela Nacional Preparatoria estipula en su perfil de egreso.

Una de las aportaciones en las que coincidieron todas estas ciencias, fue en concebir a la lectura como un complejo y variado conjunto de procesos cognitivos, que se ve influido del contexto que lo rodea.

Esto dio origen a que actualmente se piense que leer es comprender, y que comprender es un proceso por medio del cual el lector interactúa con el texto y le otorga un significado.

Esta perspectiva llamada interactiva sustenta que tanto el lector como el texto tienen la misma categoría en el proceso de lectura, que ninguno de los dos es superior al otro, lo que significa, que ambos forman parte de un proceso integral que no podría realizarse si no se aportan y se conjugan los componentes propios de cada uno.

Pero, para que se realice este proceso de integración, se requiere que el lector utilice el grupo de conocimientos, el bagaje de información con que cuenta desde antes de la lectura.

Frank Smith al respecto señala que todos los seres humanos contamos con una serie de conocimientos, experiencias y vivencias en el cerebro que han sido adquiridos a lo largo de la vida; con toda esa información el sujeto se forma una visión del mundo, a lo que Smith llama información no visual.

Esta información no visual nos permite realizar predicciones e inferencias en la vida diaria y, también, cuando leemos. Este proceso es muy importante durante la lectura, ya que según como se van resolviendo esas inferencias y predicciones podemos adquirir nueva información que es guardada por el cerebro en la memoria de largo plazo.

Como ya se mencionó en el capítulo IV, la memoria se divide en largo y corto plazo. La primera es la que sirve para guardar la información durante mucho tiempo, para que cuando se necesite pueda ser utilizada sin importar el tiempo desde que haya sido adquirida.

La memoria de corto plazo es la memoria operativa que ayuda a almacenar información por unos momentos, pero que terminará por ser desechada en pocos minutos.

Todos estos elementos entran en juego cuando se lleva a cabo la lectura, pues cuando ésta se efectúa, la memoria de largo plazo activa la información no visual que contiene, es decir, el cerebro recurre a esa información almacenada para enganchar la nueva a algo conocido. Este paso que se realiza es lo que permite comprender un texto y hacerlo significativo.

Debido a esto, se pretende que desde los primeros años de enseñanza de la lectura se promueva que el alumno busque significados, que profundice en el texto y que no sólo se quede en el nivel de la decodificación. Esto puede lograrse si se propicia la comprensión de los textos y el gusto por la lectura.

La propuesta que se ha planteado en esta investigación busca que los alumnos se hagan conscientes de las estrategias que emplea un lector al momento de leer, y que

al tomar conciencia de esos procesos, los ejercite y actúe de la manera en que lo hace un lector experto para aprender los recursos que éste último emplea para comprender el texto.

Para lograr que esta propuesta fructifique, es necesario considerar dos aspectos fundamentales antes de iniciar la lectura. El primero, se refiere a los propósitos de la lectura, a saber por qué y para qué se está leyendo, es decir, que se pretende obtener de la lectura de ese texto. Esto es muy importante, pues así se prepara al cerebro para saber de antemano cuál es la función que va a desempeñar.

El segundo aspecto está dirigido al material que se seleccione para ser leído, pues éste debe ser cuidadosamente elegido y cumplir con algunos aspectos básicos para que sea adecuado y no sea rechazado por los alumnos: que se trate de un texto completo, que sea claro, accesible y adecuado a su edad, que sea cercano en cuanto a temática para los jóvenes y que cause interés en ellos.

Una vez considerados los aspectos anteriores, la propuesta didáctica inicia con la activación de los conocimientos previos o información no visual de los alumnos, esto puede hacerse a través de preguntas directas a los alumnos, con base en la proyección de imágenes o alguna otra actividad que cumpla su función de detonadora de conocimientos previos.

A continuación se comienza la lectura del texto de una forma particular, lo que se llama lectura compartida, donde se hacen cortes para señalar palabras clave, plantear inferencias, hipótesis, cuestionamientos, predicciones, es decir, se entabla un diálogo con el texto.

Después de esta parte, se plantean preguntas de reflexión en torno al texto y, finalmente, se detecta el tema de manera grupal.

Como cierre se solicita una actividad que derive del tema del texto, que sea ésta un pretexto para que el alumno escriba. Sin embargo, la actividad de escritura debe tener un propósito tan claro y específico como el de la lectura.

Cabe aclarar algo, debido a que la enseñanza de la escritura requiere también de una didáctica específica y de un conocimiento tan vasto como el que se ha intentado esbozar en esta investigación sobre la comprensión de la lectura, las actividades de escritura sólo son sugerencias que, sin dejar de ser serias, planeadas y analizadas, pueden ser modificadas por el profesor por no ser la escritura el tema de desarrollo de esta investigación.

No obstante, cada propuesta es una unidad que pretende lograr que los alumnos desarrollen su capacidad de comprensión de la lectura y de la escritura.

La sugerencia que se ha expuesto en este estudio, cuenta con el respaldo de investigadores como Smith, Cooper y Solé, quienes sugieren que la lectura compartida es una de las vías para comprender un texto.

Seguramente, esta propuesta didáctica será un gran apoyo para los profesores que siguen un modelo interactivo de enseñanza, pues, a pesar de no tener el respaldo de su aplicación en un número representativo de alumnos de bachillerato, si se cuenta con antecedentes a nivel secundaria que prueban la eficacia de la misma. Además, como ya se mencionó en el apartado de la propuesta, puede ser utilizada en cualquier otro grado de preparatoria y /o sistema de bachillerato que busque que sus alumnos logren comprender los textos literarios.

Por ello, las lecturas que se presentan trabajadas, insertas dentro de una actividad general de trabajo, son una muestra del tipo de información y capacitación que los profesores requerimos para trasladar la información teórica en actividades prácticas, realistas, viables que lleven a los alumnos a desarrollar sus habilidades de reflexión, análisis y crítica.

Hay que recordar que uno de los propósitos de la ENP es precisamente, el de promover y formar en sus alumnos una visión analítica y crítica de su realidad. De ahí que esta propuesta didáctica esté dirigida a que los alumnos logren niveles profundos de lectura, que desarrollen y ejerciten su capacidad de razonar y

reflexionar, ya que, como se señaló anteriormente, tal vez este sea el tipo de ciudadanos que genere cambios y un mayor progreso en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

ALDISS, BRIAN, “Los superjuguetes duran todo el verano”, en *Los superjuguetes duran todo el verano y otras historias del futuro*, Barcelona, Plaza & Janés, 2001.

ALLIENDE FELIPE Y MABEL CONDEMARÍN, *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Chile, Editorial Andrés Bello, 1993. 4ª ed.

AMPUDIA, AMADA, *Desarrollo adolescente*, México, UNAM, 2004.

ANTUNES, CELSO A., *Las inteligencias múltiples. Cómo estimularlas y desarrollarlas*, México, Alfaomega, 2002.

ARGÜELLES, JUAN DOMINGO, *¿Qué leen los que no leen?*, México, Paidós, 2003.

ARREDONDO, MARTINIANO, MARTA URIBE ORTEGA Y TERESA WUEST SILVA, “Notas para un modelo de docencia” en *Perfiles educativos*, núm. 3, enero-marzo 1979, CISE, UNAM.

ARREDONDO GALVÁN, VÍCTOR M., *Notas sobre referentes teórico conceptuales*, material proporcionado en el curso de “Historia, sociedad y educación” en la MADEMS, semestre feb. II, 2004.

_____ Y ÁNGEL DÍAZ BARRIGA, *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*, México, CESU, s/a.

BATRES, VIÉTNKA, “¿Qué hacemos con la educación?” en *La Revista*, México D.F. 7 de febrero de 2005.

BAYES, RAMÓN ET. AL., *¿Chomsky o Skinner?, la génesis del lenguaje*, Barcelona, Ed. Fontanella, 1977.

BOKSER M. LIWERANT, JUDIT (Coordinadora), *Las ciencias sociales, universidad y sociedad*, México, UNAM, 1997.

BOLAÑOS, SARA, *Antología de temas de Lingüística*, México, UNAM, 1978.

BOURDIEU, PIERRE Y FRANCOIS GROS, “Los contenidos de la enseñanza” en *Universidad Futura*, UAM Azcapotzalco. Vol. 2, núm. 4, Febrero 1990.

BRÜNNER, JOSÉ JOAQUÍN, *Globalización cultural y posmodernidad*, México, FCE, 1999. Breviarios.

CALDERÓN ALARCÓN, VIVIANA ISABEL, PAOLA ANDREA SÁNCHEZ NOVOA Y MÓNICA SUÁREZ ARIAS, *Problemas de aprendizaje*, Barcelona, Euroamericana, 2001, Tomo I.

CALDERÓN, FERNANDO, *¿Es sostenible la globalización en América Latina? Volumen I, La globalización y América Latina: asignaturas pendientes*, México, FCE, 2003.

CASSANY, DANIEL, MARTA LUNA Y GLÓRIA SANZ, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2000.

CLEMENTE LINUESA, MARÍA Y ANA BELÉN DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, *La enseñanza de la lectura*, Madrid, Ediciones Pirámide, 1999.

COLOMER, TERESA Y A. CAMPS, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste ediciones, 1990.

_____, *Andar entre libros*, México, FCE, 2005.

COLL, CÉSAR ET. AL., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 2004.

COOPER, DAVID, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1990.

CHÉJOV, ANTON, “El camaleón” en *La gaviota y otros cuentos*, México, Editorial Tomo, 2003.

CHÉVREL, YVES, “Los estudios de recepción” en *Compendio de literatura comparada*, dirigida por Pierre Brunel e Yves Chevrel, México, Siglo XXI, 1994.?

DÍAZ-BARRIGA, FRIDA Y GERARDO HERNÁNDEZ, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill, 2004. 2ª ed.

DIDRIKSSON, AXEL, “Cooperación y movilidad desde la universidad pública: una nueva oportunidad para los estudiantes y académicos” en *Humanidades y Ciencias Sociales. Publicación de la Coordinación de Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México*, Mayo de 2005. Año I Número 1.

Educación para todos: cumplimiento de nuestros compromisos colectivos, Foro Mundial de Educación, Dakar, UNESCO, 2000.

ENP, *Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria 1996*, México, UNAM, 1996.

FREINET, CELESTIN, *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI, 1985.

GARDNER, HOWARD, *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós, 1995.

GARDUÑO, SONIA, *La lectura y los adolescentes*, México, UNAM, 1996.

GARCÍA DELGADO, DANIEL, “Jóvenes en las estructuras: cultura, educación, familia y política”, en *La juventud latinoamericana en los procesos de globalización*. Peter Hünermann y Margit Eckhlt, Buenos Aires, Eudeba, 1998.

GONZÁLEZ NÚÑEZ, J. DE JESÚS, ANAMELI MONROY Y E. KUPFERMAN, *Dinámica de grupos*, México, Ed. Pax, 1994.

GRINDER, ROBERT E., *Adolescencia*, México, Limusa, 2001.

GUEVARA NIEBLA, GILBERTO, *La catástrofe silenciosa*, México, FCE, 1997.

_____, *Lecturas para maestros*, México, Cal y Arena, 2002.

HERNÁNDEZ ROJAS, GERARDO, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, 2004.

HERNÁNDEZ AGUILAR, JOSÉ MARÍA Y FÉLIX SEPÚLVEDA B., “Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura. Un enfoque comunicativo basado en tareas”, material de lectura del *Seminario de didáctica de la lectura y la redacción en la enseñanza media*, México, UNAM, 1999.

JACOBS, W. W. “La pata de mono” en *Para leerte mejor 1*, México, Limusa, 1993.

LERNER, DELIA, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2003.

LOMAS, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós, 1999, Vol. I.

LOMAS, CARLOS Y ANDRÉS OSORO, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997.

MAQUEO, ANA MARÍA, *Lengua, enseñanza y aprendizaje*, México, Limusa, 2000.

_____, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, México, Limusa, 1992.

MÁRQUEZ ZEA, JUAN, “Retos de la docencia universitaria” en *Magíster*, México D.F., febrero de 2004. Núm. 115.

Material proporcionado en el Diplomado de Docencia Universitaria, México, UNAM, 2003-2004.

MAUPASSANT, GUY DE, “La muerta” en *El horla y otros cuentos fantásticos*, Madrid, Alianza Editorial, 2005. 2ª. Reimpresión. Biblioteca de fantasía y terror.

MENDOZA JAVIER, PABLO LATAPÍ Y ROBERTO RODRÍGUEZ, *La UNAM, el debate pendiente*, México, Plaza y Valdés, 2001.

MICHAUS, MANUEL Y JESÚS DOMÍNGUEZ, *El galano arte de leer*, México, Trillas, 1999. 10ª reimpresión.

MORÍN, EDGAR, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999.

MORENO, VÍCTOR, *Lectores competentes*, Madrid, Anaya, 2004.

NÉRICI, IMÍDEO, *Metodología de la enseñanza*, México, Kapelusz, 1990.

OCDE, *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior*, Francia, OCDE, 1997.

ORNELAS, CARLOS, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, FCE, 1998.

PANSZA G., MARGARITA, ESTHER CAROLINA PÉREZ Y PORFIRIO MORÁN, *Operatividad de la didáctica*, México, Gernika, 1997.

PAPALIA, DIANE E., RALLY WENDKOS OLDS Y RUTH DUSKIN FELDMAN, *Psicología del desarrollo*, Bogotá, Mc Graw Hill, 2001.

PÉREZ LEYVA, MARÍA DE LOS ÁNGELES, *Literatura Universal*, México, s/e, 1982. 12ª ed.

PETIT, MICHELE, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE, 2001.

_____, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, FCE, 1999.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN, México, 2001.

RICCI BITTI, PIO Y BRUNA ZANI, *La comunicación como proceso social*, México, Grijalbo, 1990.

ROBLES, HELIA MARÍA, *Lengua y habla*, Madrid, Paraninfo, 1974.

SEP, *El desarrollo de la educación. Informe Nacional de México*, México, SEP, 2000.

_____, *Libro para el maestro*, México, SEP, 1995.

SERAFINI, MARÍA TERESA, *Cómo redactar un tema*, México, Paidós, 2004.

SERVÍN, J. M., “Las eternas asignaturas pendientes” en *La Revista*, México D.F. 7 de febrero de 2005.

SKINNER, B. F., *Sobre el conductismo*, Barcelona, Ed. Fontanella, 1974.

SMITH, FRANK, *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 1998.

_____, *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor, 1997.

SOLANA, FERNANDO, RAÚL CARDIEL REYES Y RAÚL BOLAÑOS MARTÍNEZ, *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, 1997.

SOLÉ, ISABEL, *Estrategias de lectura*, Madrid, Graó, 2003.

VERA, MARTHA, “La escuela de los hablantes” en *La Revista*, México D.F. 7 de febrero de 2005.

VIDAL, RAFAEL Y MARÍA ANTONIETA DÍAZ, *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México*, México, Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2004. Resumen ejecutivo.

VITAL, ALBERTO, *Conjeturas verosímiles*, México, UNAM, 1996.

* PÁGINAS WEB

GLADYS ADAMSON, “Posmodernidad y la lógica cultural del capitalismo tardío” en *Sincronía, Revista electrónica de estudios culturales del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara*. Invierno, 1997.

<http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/Adamson/htm>

LUIS BUENO RODRÍGUEZ, *Banco Mundial 4, UNESCO 1*, en <http://www.caut.ca/>

Basada en IEMS, [www](http://www.iems.org). P.1

Página de internet de la ENP.

BETECH ROPHIE, EMILIO, *Un nicho por cultivar*, en *Oportunidades*, Septiembre de 2001, p.2. [www.oportunidades](http://www.oportunidades.com.mx). com. mx

El constructivismo en Psicología, en www.constructivismo.com.mx

GARCÍA MORALES, FEDERICO, *La “clase política” y la ruptura del pacto social*, www.rcci.net/globalizacion/2005/fg534.htm

MURILLO, FRANCISCO JAVIER, *Globalización: ¿una nueva organización económica?*, www.globalizate.org/glob.rtf

OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN, *La política educativa de Fox a examen*, [www.observatorio](http://www.observatorio.org/publicaciones/politica.html), org./publicaciones/politica.html

_____, *La evaluación educativa de la OCDE* (Comunicado 67), www.observatorio.org/comunicados/comun067.html

OEI, *Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”*, www.oie.es/efa2000jomtien.htm

_____, *Educación para todos en las Américas. Marco de Acción regional*, www.oie.foro/consultivo/internacional/sobre/educacion/para/todos/

VILLALOBOS TORRES, ELVIA M., *Educación y posmodernidad*, www.istmoenlinea.com.mx.