



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR (MADEMS-ESPAÑOL)

**PROPUESTA DIDÁCTICA DE LECTURA Y ESCRITURA
BASADA EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO
Y EL TRABAJO POR PROYECTOS**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR EN EL ÁREA DE ESPAÑOL

P R E S E N T A:

LIC. BÁRBARA ALEJANDRA GALINDO NÁJERA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ANA MARÍA MAQUEO URIARTE



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS

MÉXICO, D.F. 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.

Agradecimientos

A *Dios* por permitirme iniciar este proyecto y por la fortaleza y el ánimo para concluirlo.

A la *Universidad Nacional Autónoma de México* por su generoso apoyo.

A la *Dirección General del Personal Académico* (DGAPA) de la UNAM por apoyar mis estudios con una beca de tiempo completo.

A la Dra. *Ana María Maqueo* por compartirme sus conocimientos y su valiosa experiencia.

Al Dr. *David Ochoa* por ampliarme los horizontes en la didáctica de la escritura.

A *Rosa María Guerra* por su apoyo incondicional en todo momento.

Dedicatorias

A mi esposo y amigo, *José Antonio*.

A mi amorosa hija, *Alejandra*.

A mis *padres y hermanos*.

A mis alumnos.

Entre tanto que voy, ocúpate en la lectura, la exhortación y la enseñanza.

1 Timoteo 5-13



ÍNDICE

Introducción	1
1. Antecedentes	
1.1 El estado actual de la lectura en México	6
1.2 Perfil del alumno egresado de la Escuela Nacional Preparatoria en cuanto a su capacidad comunicativa	9
1.3 La lectura y la escritura en el Programa de Lengua Española de la ENP	10
2. Marco teórico	
2.1 El enfoque comunicativo	13
2.2 La competencia comunicativa	13
2.3 Importancia y limitaciones del enfoque comunicativo	20
2.4 Ciencias que nutren el enfoque comunicativo	24
3. El constructivismo	
3.1 El constructivismo en el campo educativo	37
4. La lectura	
4.1 Definición de la lectura	48
4.2 Necesidad de la escolarización de las prácticas de lectura y escritura	50
4.3 Tareas del lector y del escritor	56
4.4 Trabajo por proyectos	58
4.5 Estrategias de lectura	65



5. La escritura

5.1 Necesidad de insertar a los alumnos en las prácticas sociales de lectura y escritura	74
5.2 Falsas creencias en torno a la escritura	75
5.3 Es factible incorporar a los alumnos al club de escritores	78
5.4 Evitar la fragmentación	82
5.5 Enseñanza por proyectos	85

6. Propuesta didáctica

6.1 Vinculación de la lectura y la escritura. Todos podemos escribir	88
6.2. Proyecto: Por qué no sé expresar mis emociones	93

7. Cuentos

7. 1 “Mientras esperas”, Alejandra Camposeco	110
7. 2 “Casa tomada”, Julio Cortázar	114

8. Conclusiones

9. Bibliografía	125
------------------------	------------



INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta una propuesta didáctica para mejorar la comprensión de la lectura del estudiante de cuarto grado de la Escuela Nacional Preparatoria, pues es entonces cuando el alumno requiere fortalecer más su habilidad lectora, ya que a partir de ese momento empieza a enfrentarse a textos de diversa complejidad que le exigen tener la capacidad de comprender lo que lee.

Esta propuesta se enlaza con un Seminario de Tesis de la licenciatura de Lengua y Literaturas Hispánicas dirigido por la Dra. Ana María Maqueo Uriarte, en el año de 1997.

En dicho Seminario se observó que en México no se lee porque no se sabe leer, en el sentido estricto del término, es decir, no sólo decodificar, sino comprender, ya que el mexicano promedio sí lee revistas comerciales, comics, periódicos amarillistas o de deportes, libros de “superación personal”, y otros textos que ofrecen contenidos superficiales que no requieren de un destinatario con destreza lectora.

En el Seminario se pensó que tal vez la solución del problema sería conocer a fondo el proceso de la comprensión lectora, lo que permitiría diseñar programas de estudio, libros y cursos para profesores, fundamentados en bases teóricas actuales, como el enfoque comunicativo y el constructivismo. No sólo el conocimiento teórico del proceso lector, por parte de los maestros, logrará formar lectores eficientes en nuestras escuelas; además los profesores tienen que comprender los intereses y circunstancias sociales de sus alumnos, para hacer



significativas las lecturas; así como enseñarles a vincular su contexto y saberes con los conocimientos que van adquiriendo; pero no basta con la anterior, lo ideal sería como sugiere Delia Lerner formar en la escuela una comunidad de lectores y escritores.

El Seminario fue un acercamiento a la comprensión lectora de jóvenes de tercer año de secundaria. Se planteó, entonces, explorar un poco más los nuevos lineamientos e ideas que ofrecen los teóricos de la lectura; así como verificar, por una parte, el estado de la enseñanza de la lectura en las escuelas secundarias y, por otra, poner a prueba una estrategia de enseñanza diferente, diseñada de acuerdo con las ideas de uno de los estudiosos en la materia, Frank Smith.

El objetivo era saber un poco más sobre la comprensión de la lectura, desde el punto de vista del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y de alguna manera aprender a experimentar con nuevos materiales, producto de las ideas más novedosas en este campo.

Se propuso entonces trabajar con una estrategia que incluyó el texto “Nada que hacer...” de Elena Poniatowska. En el seminario éramos 22 alumnos, cada uno aplicó la misma prueba de comprensión de lectura en cuatro grupos de secundaria; la mitad del grupo trabajó en escuelas públicas y el resto, en privadas. La prueba que se les propuso fue encontrar el tema del cuento, se aplicó la misma prueba en los cuatro grupos, pero en dos de manera tradicional, esto es, los alumnos después de leer el texto, respondieron el cuestionario de la prueba, sin ningún tipo de interacción. Con los otros dos grupos se manejó primero el conocimiento previo, que consiste en activar los saberes e informaciones



relacionados con el nuevo contenido o lectura a tratar con el fin de ayudar a crear hipótesis y predicciones; así como relacionar lo que se sabe con lo que se está leyendo, es decir, crear puentes en la construcción del conocimiento.

La estrategia para activar el conocimiento previo consistió en charlar con los alumnos antes de la lectura, sobre una situación similar a la que se planteaba en el cuento, de manera que se abordara el tema del mismo, pero sin decirlo nosotros de manera explícita. Los resultados obtenidos fueron bastante alentadores: la comprensión de la lectura se incrementó 30% cuando se activaron los conocimientos previos.

Sin embargo, la activación del conocimiento previo no es suficiente para comprender la lectura, es necesario poner en práctica todo el proceso lector. Como resultado de los estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior-Español, en la presente tesis se presenta una propuesta didáctica que ayude a los alumnos a leer para comprender; en la que se trabaja además del conocimiento previo, el resto de las estrategias cognitivas que forman parte del proceso de la lectura: las hipótesis, predicciones, deducciones, preguntas al texto, inferencias, localización del tema, y se cerrará cada lectura con una actividad pertinente de escritura.

Dicha propuesta se basa en el enfoque comunicativo, el constructivismo y el trabajo por proyectos. La hipótesis de la tesis es que la comprensión de la lectura de los alumnos se incrementa si los maestros conocen el proceso lector; tienen conocimiento de la importancia de cautivar a los alumnos con lecturas que despierten su interés, que se vinculen a la vida diaria; autores como Lerner y



Goodman sugieren que el trabajo por proyectos es una alternativa para favorecer un aprendizaje significativo de la lectura y la escritura; Lerner, además, propone que las actividades didácticas deben tener la mayor semejanza posible con las prácticas sociales de lectura y escritura.

Por lo anterior en este trabajo se presenta una propuesta didáctica de lectura y escritura basada en el enfoque comunicativo, el constructivismo y la enseñanza por proyectos.

Los objetivos que se proponen en este trabajo son:

- Proporcionar información sólida y suficiente acerca del proceso lector, de las estrategias de lectura, de las prácticas sociales de lectura y escritura y del trabajo por proyectos.
- Sugerir una propuesta didáctica para desarrollar la comprensión de la lectura, a partir de cuentos literarios de autores latinoamericanos contemporáneos.
- En esta propuesta didáctica se mostrará cómo se activan las estrategias de lectura para llegar a la comprensión del texto, se llegará a la escritura de un final para uno de los cuentos, y de un relato. Durante el proceso se harán actividades orales como un foro, además de leer textos literarios e informativos, es decir, se busca poner en práctica las cuatro habilidades lingüísticas, así como darle un sentido vital a la lectura y a la escritura.



La metodología del trabajo consiste en los siguientes puntos:

- 1) Fundamentar la tesis en un marco teórico basado en estudios actuales sobre la comprensión de la lectura.
- 2) Proponer cuentos de autores latinoamericanos contemporáneos, que por su temática puedan despertar el interés de los adolescentes del cuarto grado de la ENP.
- 3) La propuesta didáctica consistirá en los siguientes pasos:
 - a) Activación de los conocimientos previos.
 - b) Lectura de dos cuentos.
 - c) Durante la lectura hacer inferencias, preguntas al texto, predicciones e hipótesis.
 - d) Al finalizar la lectura de cada cuento comentarlo y encontrar el tema.
 - e) Lectura de un texto informativo, la realización de un foro y la lectura de un relato de manera que el alumno se vea enriquecido sobre el tópico a tratar y sea capaz de escribir por él mismo un texto coherente, guiándose por el modelo propuesto.



CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES

1.1 El estado actual de la lectura en México

Es sabido que México es un país de no lectores, basta recordar algunos datos al respecto: en los resultados del PISA 2003 (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) México ocupa el último lugar, de los 29 miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), en dominio de la lectura entre estudiantes de 15 años; tiene el penúltimo lugar en número de lectores de 108 países investigados por la UNESCO (2002); y según datos de la Cámara Nacional de la Industria Editorial los mexicanos en promedio leen 1.2 libros al año.¹

No obstante lo anterior, recientemente la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana mandó realizar un estudio, en el que se entrevistó a más de 1 200 personas, los resultados mostraron que el 66% de los encuestados compran y leen revistas, el 34% restante no las compra, pero sí las lee; una de las conclusiones a las que llegó el estudio fue que “los mexicanos sí leemos, y en particular revistas, sólo revistas.”²

Relacionado con lo anterior, en una encuesta realizada a 367 estudiantes de tercer grado de secundaria pertenecientes a tres secundarias diurnas, dos del D.F. y una de Ecatepec, se obtuvo entre otros resultados, que la mayoría de los

¹ Cf. Daniela Pastrana. “Los números de la ignorancia”, *Masiosare, La Jornada*, México, No. 295, 17 de agosto de 2003, p. 2.

² “¿Qué las revistas no venden? ¡Pamplinas! Ocho mitos y realidades sobre la publicidad en revistas”, en *Revista Libros de México*, p. 19.



encuestados tienen como preferencia de lectura las revistas comerciales, en especial las relacionadas con artistas de moda, y los comics.

A los mismos estudiantes se les preguntó por qué no les gusta leer, a lo que respondieron que no le entendían a la lectura, les parecía confusa o aburrida, no tenían el hábito, sus familiares no leían o habían tenido malas experiencias con la lectura en la escuela.³

Estos datos nos llevan a confirmar la idea de que los adolescentes y en general los mexicanos sí leen, pero textos que no implican la comprensión de la lectura, leen aquello que sólo informa superficialmente.

La interrogante crucial es por qué México tiene tan bajo nivel de lectura. En la respuesta coinciden diversos estudiosos de la lectura, entre ellos Ana María Maqueo, Sonia Araceli Garduño, investigadores y profesores de la revista *Cero en conducta*⁴, y otros, quienes han indicado que los jóvenes no leen porque no saben cómo, no tienen práctica, carecen de estrategias de lectura; además la mayoría de los estudiantes no cuenta con un entorno lector, no ven leer a su familia y en varios casos ni a sus maestros; ven mucha televisión, tienen diferentes entretenimientos.

A lo anterior agregaremos que en la escuela en general se lee para cumplir el programa, muchas veces lo que se lee está fragmentado, se lee para efectuar las actividades que acompañan a un texto, es decir, se pierde el sentido de la

³ Cf. "Influencia de la lectura en la educación a nivel secundaria" en:
<http://anadr.tripod.com.mx/lectura.html>

⁴ Citado por Claudia Herrera Beltrán. "El deterioro educativo en México, porque el gobierno ha preferido «actos de relumbrón»" en www.jornada.unam.mx/2005/may05, p. 2.



lectura: leer para aprender, leer por placer, leer para estar informado y compartir con otros lo leído, leer para resolver un problema práctico.

En relación con la idea que sugiere que los jóvenes no leen porque no se les ha enseñado, Jorge Capella Riera advierte:

La observación empírica de los altos índices de deserción que se registran en las universidades parecen confirmar la hipótesis de que gran parte de ese fracaso se debe a que los alumnos no poseen en la medida adecuada, las técnicas necesarias para una lectura eficaz que les permita responder a los requerimientos académicos del quehacer universitario.⁵

La solución a la falta de lectura sería que el maestro enseñara esta habilidad, ya que “a diferencia de escribir y hablar, que son actividades definidas con claridad, la lectura no es considerada como una actividad que requiera ser aprendida y practicada.”⁶ El maestro debe enseñar cómo él mismo pone en práctica las estrategias de lectura, de lo contrario el alumno leerá pasivamente, sin objetivos, sin hacerle preguntas al texto, ni construir el significado de lo leído.

La lectura es un proceso en el que intervienen diferentes aspectos: tener objetivos en cuanto a lo que se lee, conocer el género del texto en cuestión, saber formular hipótesis, inferencias, deducciones, resumir mentalmente lo que se lee, incluso recitarlo; en el ámbito académico es muy importante escribir de alguna manera lo leído; a grandes rasgos éste es el proceso lector. En la propuesta didáctica que se presenta en esta tesis, se sugieren actividades en las que se desarrolle el proceso lector de manera dinámica, trabajando junto con los alumnos, con textos adecuados, que les resulten interesantes y motivadores,

⁵ Citado por: Sonia Araceli Garduño. *La lectura y los adolescentes*, México, UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 1996, (Serie: Monografías, 20), p. 17.

⁶ *Ibid*, p. 7.



textos que los hagan pensar, que representen un reto para ellos. En el aula no sólo importa lo que se lee, sino también cómo se lee, la idea es pasar de lo anecdótico a lo significativo, tratar de extraer el tema de lo leído.

Leer no es fácil, enseñar a leer tampoco: se necesita leer y practicar continuamente, lo que también requiere un compromiso social por parte del profesor, no sólo del de español, pues debe ser tarea de todos.

1.2 Perfil del alumno egresado de la Escuela Nacional Preparatoria en cuanto a su capacidad comunicativa

El Consejo Académico del Bachillerato presentó en el año 2000 el *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato* (NCFB) de la UNAM, a continuación se transcriben algunos puntos del NCFB relacionados con la capacidad comunicativa.

En cuanto a los propósitos del NCFB:

Contribuir a que los profesores de las distintas disciplinas conjuguen sus esfuerzos para lograr que los alumnos desarrollen habilidades para acceder a la información y comunicarse eficazmente, comprender y comprometerse con el medio y la humanidad, pensar con claridad, formarse una opinión propia, ejercer la crítica y participar activa y responsablemente en la sociedad.⁷

⁷ *Núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM.* Documento de trabajo, México, Consejo Académico de Bachillerato/ UNAM, 2001, p. I-3.



En lo correspondiente al perfil ideal del alumno egresado del bachillerato de la UNAM, el bachillerato universitario pretende formar a los alumnos de manera que sean capaces de:

- Comprender correctamente un discurso o un texto en español, lo que implica identificar las ideas principales, entender los conceptos y elaborar una síntesis de los aspectos fundamentales de su contenido.
- Expresar con propiedad sus ideas, de manera oral y por escrito, haciendo uso correcto del español.
- Apreciar los diversos géneros literarios, y en su caso cultivar alguno.⁸

Aquí se habla de lo que se esperaría del egresado al terminar el bachillerato, esto en general no se cumple, el Programa de Lengua Española de la ENP manifiesta la limitada capacidad comunicativa de los alumnos que terminan la preparatoria: “Este curso [...] debe responder al clamor de la comunidad universitaria, que exige capacidad expresiva oral y escrita de los alumnos egresados del bachillerato.”⁹

1.3 La lectura y la escritura en el Programa de Lengua Española de la ENP

La materia de Lengua Española (LE) pertenece al Plan curricular del cuarto año de la Escuela Nacional Preparatoria, se concibe como una:

asignatura instrumental básica para la transmisión, articulación y consolidación de todo conocimiento que, fundamentada en textos literarios, desarrolla el pensamiento reflexivo del alumno con el trabajo de comprensión cabal de los mismos, ya que –como ha sido estudiado por diferentes teóricos– existe una relación entre pensamiento y lenguaje que se refuerza con las actividades de la clase de Lengua Española”¹⁰

⁸ *Ibíd*, pp. 1-9, 1-10.

⁹ *Programa de estudios de la asignatura de Lengua Española, de la ENP*, UNAM, p.2. Las negritas son del programa.

¹⁰ *Ídem*.



La materia de LE también se propone desarrollar el gusto y el interés por la lectura. Es importante aclarar que esta materia se fundamenta en el enfoque comunicativo y que además de fomentar la comprensión de la lectura, busca el desarrollo de la expresión oral, de la expresión escrita y de la capacidad de escuchar.

En cuanto a la lengua escrita, el programa de LE propone:

la práctica cotidiana de la lengua escrita, bajo la supervisión atenta del profesor, lo cual supone el fortalecimiento de la capacidad de comunicación que le dará al alumno la seguridad para redactar cualquier documento cotidiano o formal que requiera.¹¹

No obstante, si revisamos el programa vigente de Lengua Española nos percataremos de una serie de contradicciones, los contenidos del programa se organizan en ocho unidades, parten de la literatura española de los Siglos de Oro, finalizan con la literatura española de la segunda mitad del siglo XX, cada unidad incluye temas de gramática (uso del verbo, oración activa, oración pasiva, subordinación sustantiva, adjetiva y adverbial, etc.), redacción (el párrafo, elaboración de una síntesis, de un ensayo, de una monografía, etc.), ortografía (uso de la b y la v, etc.) y más temas: las funciones de la lengua, el texto periodístico, retórica, entre otros.

El orden arbitrario de los contenidos del programa, así como la fragmentación y la extensión de los mismos dificultan llevar al estudiante al desarrollo de las habilidades de redacción y comprensión de lectura.

A pesar de que el programa dice basarse en el enfoque comunicativo y da a entender que también en el constructivismo, en los contenidos y estrategias no se

¹¹ Programa, *Op. cit.*, p. 3.



ponen en práctica los postulados de dichos enfoques. En primer lugar, la literatura española que se propone está alejada de la realidad del estudiante mexicano, además de tener un carácter histórico y presentarse extensamente; en segundo lugar, los contenidos de redacción y gramática se encuentran fragmentados, más que trabajar la escritura, se plantea hablar sobre la escritura: “Elementos estructurales del sujeto y del predicado”, “Uso y variedad del verbo”, “Uso de los signos de admiración y de interrogación, de los puntos suspensivos y del guión corto y largo”, “Técnica de la descripción y de la narración en la expresión oral y escrita. Redacción de cuestionarios”, “Desarrollo lingüístico, conocimiento y práctica de la prosa y del verso”, etc.; no se percibe una secuencia que conduzca al alumno a desarrollar las habilidades básicas, en el desarrollo de los contenidos, más bien se observa una acumulación de temas, sin un propósito definido ni un seguimiento a lo largo del curso.

Después de observar el perfil del bachiller egresado de la UNAM y de los propósitos de la materia de Lengua Española se puede afirmar que el propósito de este proyecto de tesis coincide con los de los documentos antes mencionados: formar estudiantes capaces de comprender lo que leen, alumnos que han desarrollado las cuatro habilidades básicas que señala el enfoque comunicativo: leer, escribir, hablar y escuchar. Con la propuesta didáctica que se propone aquí además de leer, se comenta y debate sobre lo leído, por lo tanto se escucha y finalmente, se escribe acerca de lo que se leyó y reflexionó. De esta manera, se cumple con el desarrollo de las cuatro habilidades.



CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1 El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo (EC) se adopta oficialmente en España a finales de los 80, en México en 1993 para la educación primaria y en 1998 para secundaria.

El EC tiene como objetivo el logro de la competencia comunicativa (CC) de los alumnos, busca trabajar la lengua en los usos comunicativos en diversas situaciones reales, pero sin dejar de lado el conocimiento formal de la lengua.

La propuesta didáctica que se presenta está basada en el enfoque comunicativo, éste es el resultado de aportaciones de diversas disciplinas: la sociolingüística, la semiótica, la antropología, la pragmática, la psicología, la etnografía de la comunicación, la lingüística del texto, entre otras.

Carlos Lomas, un estudioso importante del enfoque comunicativo lo define como:

Enfoque didáctico de la educación lingüística y literaria orientado al desarrollo de la **competencia comunicativa** de los alumnos y de las alumnas. Se caracteriza por integrar el conocimiento formal e instrumental de la lengua (el **saber** sobre la lengua con el **saber hacer** cosas con palabras), por subrayar el papel de los procedimientos expresivos y comprensivos en la adquisición de las habilidades comunicativas y por adoptar un enfoque cognitivo del aprendizaje lingüístico”¹

2.2 La competencia comunicativa

En el área de la enseñanza de las lenguas a principios de los años 70 se empiezan a cuestionar las teorías conductistas y la enseñanza basada en la repetición, sobre todo porque se observó que los alumnos repetían frases, pero no

¹ Carlos Lomas. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol. 1, p. 388. Las negritas son del autor.



eran capaces de comunicarse efectivamente². Ya en 1966 Dell Hymes en su trabajo *On Communicative Competence* da un primer concepto de competencia comunicativa, en 1972 la define como “la capacidad que adquiere un hablante nativo y que le permite saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar y con quién, dónde y de qué modo hacerlo”³.

La competencia comunicativa de acuerdo con la formulación de Dell Hymes (1995) presenta cuatro aspectos:

- 1) **La competencia lingüística** que se refiere a las reglas gramaticales.
- 2) **La factibilidad** tiene que ver con el hecho de que las expresiones sean posibles de realizar de acuerdo con los medios disponibles: limitaciones de la edad, formación, fatiga.
- 3) **La aceptabilidad o adecuación** tiene relación con el hecho de que la actuación lingüística se dé según las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se produce la comunicación, de lo contrario se generan malentendidos.
- 4) **El darse en la realidad** se refiere a que los usos de la lengua se den en la realidad, que esos usos no sean artificiales, por ejemplo, una comunidad lingüística ante una pregunta puede responder con un simple sí o no, el hecho de dar una respuesta larga en ese contexto sería no darse en la realidad.

² Oscar Cerrolaza Gili. “Nuevas tendencias en la clase de español: la enseñanza mediante tareas, una propuesta más”, en: www.brandnewroutes.com.br/site/nuevas_rutas/nuevas_tendencias.shtml, p. 1.

³ Citado por Alma Hospitalé. “Competencia comunicativa como eje transversal del sistema educativo”, en www.anep.edu.uy/gerenciagr/educar/Educar_7.pdf, p. 22.



Es interesante señalar que muchos de estos aspectos de la actuación lingüística son inconscientes, si se grabara una conversación muchas frases darían la impresión de carecer de sentido, parecería que los hablantes no se saben comunicar, sin embargo no es así, ya que la comunicación exitosa se basa en muchos factores extralingüísticos.

Por su parte, Michael Canale divide la competencia comunicativa en varias subcompetencias:

- competencia gramatical,
- competencia sociolingüística,
- competencia discursiva y
- competencia estratégica.

La competencia gramatical

La tradición lingüística de occidente siempre ha puesto atención en la competencia gramatical. Para demostrar que se tenía esta competencia, generalmente se recurría a la memorización de reglas explícitas.

Esta competencia implica el dominio del código lingüístico. Abarca características y reglas del lenguaje como el vocabulario, formación de palabras y frases, pronunciación, ortografía y semántica.

En cuanto a la enseñanza de la gramática, actualmente se sugiere:

enseñar a aprender en contra de enseñar gramática; la gramática interpretada por profesores y alumnos y no únicamente transmitida por el profesor; el desarrollo de la conciencia gramatical como un medio necesario pero no suficiente frente a la conciencia gramatical como una finalidad necesaria y suficiente; la comprensión contra la memorización, la provisión de principios generales y no de reglas específicas; la gramática vista como algo impredecible y abierto frente a su caracterización como algo cerrado y



predecible; y orientada como experiencia operacional frente a su presentación como una articulación de reglas.⁴

Competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística se refiere a la adecuación del significado, así como a la forma que el discurso adopta en relación al estatus de los participantes, propósito de la interacción y convenciones de ésta.

Competencia discursiva

Canale presenta brevemente esta competencia y sólo la refiere a los aspectos de coherencia y cohesión, “citando los principios o metarreglas de «repetición» para señalar continuidad, progreso en el significado para indicar desarrollo y dirección, «no-contradicción» para marcar un discurso consistente desde el punto de vista de la lógica”⁵

El término *discurso* se emplea como uso de la lengua, la totalidad de la lengua empleada para usos sociales o institucionales. Otra acepción conlleva la implicación de que el discurso es una forma de organizar categorías de pensamiento y conocimiento.

El término discurso se ha usado en formas diversas tanto dentro de la lingüística como en otras ramas sociales como la sociología. Se ha vuelto un término confuso a causa de los distintos significados en las diferentes disciplinas. Foucault considera que las aproximaciones formales y empíricas a la cuestión del

⁴Citado por Miquel Llobera. “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras” en: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, comp. Miquel Llobera, Madrid, Edelsa, 1995, (Colección Didáctica), p. 18.

⁵ *Ibíd*, p. 21.



discurso se han inclinado hacia la enunciación del discurso, pero este enfoque tan estrecho sólo puede incluir la superficie de la lengua en uso, las formas y medios por medio de los cuales los conceptos y los significados se hablan o se escriben.⁶

La competencia discursiva demanda conocer al interlocutor, saber quién es, que posición social, cultural y económica tiene, porque de eso depende qué se le va a comunicar y cómo; por ejemplo, un estudiante de preparatoria no le habla o escribe igual a sus amigos, que como lo haría con el director de su plantel para resolver un problema que le pueda costar su permanencia en la escuela; de hacerlo así demostraría poca competencia discursiva lo que daría pie a que, en este caso el director se formara una mala impresión de él y probablemente rechazaría su petición.

Tener competencia discursiva implica saber comunicar de manera adecuada un mensaje, no sólo las palabras, sino también el lenguaje corporal, el tono de voz, la velocidad, así como interpretar positivamente las respuestas del interlocutor, cortar la conversación, etc. La competencia discursiva se va aprendiendo durante toda la vida.

Competencia estratégica

La competencia estratégica se refiere a la habilidad para manejar estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse para sustituir las limitaciones en la comunicación, por ejemplo al olvidar una idea o una forma gramatical se puede recurrir a la paráfrasis.

⁶ Cf. A. McHoul. "Discourse" en *Concise encyclopedia of pragmatics* (Jacob L. Mey editor) Editorial Elsevier, UK, 1998, p. 225.



Esta competencia también se emplea para mejorar la comunicación, por citar algunas situaciones: a veces es conveniente hablar más rápido, más lento o más bajo.

Además de resolver problemas gramaticales, la competencia estratégica trata de subsanar problemas de índole sociolingüística como dirigirse a un extraño cuando no se sabe su estatus social, así como mejorar situaciones de naturaleza discursiva.

Maqueo expone que la psicología social considera que al menos siete competencias integran la competencia comunicativa: lingüística, paralingüística, kinésica, proxémica, ejecutiva, pragmática y sociocultural; sólo para que se tenga una idea general de cada una de ellas, a continuación se dará una breve explicación.

- *Competencia lingüística*. Dominio del léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonología.⁷
- *Competencia paralingüística*. “El énfasis, el tono de la voz, la entonación, las exclamaciones, risas y suspiros son algunos de sus componentes, mismos que añaden significado e intención a los signos verbales que emite el hablante”⁸.
- *Competencia kinésica*. Se refiere al empleo de ademanes, gestos, movimientos de rostro y cabeza, posturas corporales y miradas que se utilizan para comunicar.
- *Competencia proxémica*. Tiene que ver con el contacto corporal: acariciar, besar, apretar, tocar, acercarse.

⁷ Hospitalé. *Op. cit.*, p.22.

⁸ Ana María Maqueo. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, p. 157.



- *Competencia ejecutiva*. “Es la capacidad de lograr lo que se intenta y se enuncia. Llevar hasta su última consecuencia (la acción) lo que se declara. Esta competencia está desarrollada en individuos que saben organizar, mandar, tomar decisiones, elegir; pero puede no estar desarrollada en todas las personas, en particular por cuestiones psicológicas (timidez, inseguridad, baja autoestima), situación que podría modificarse por medio de la educación formal”.⁹
- *Competencia pragmática*. Se refiere a saber qué, cuándo, dónde y cómo decir; esta competencia está muy relacionada con las reglas socioculturales de la comunicación.
- *Competencia sociocultural*. Consiste en el conocimiento de las reglas socioculturales que se aprenden desde la cuna.

El término competencia incluye factores cognitivos, volitivos y afectivos, así como habilidades de interacción como el valor, prudencia, inteligencia, dignidad, seguridad.

La *competencia comunicativa* (CC) se refiere a los conocimientos lingüísticos, sociales y culturales que le permitan al individuo comunicarse adecuadamente en diversos contextos y en múltiples situaciones de comunicación, “Y esta CC es la base sobre la que se asienta el enfoque comunicativo funcional”¹⁰.

⁹ *Ibíd*, p. 163.

¹⁰ *Ibíd*, p. 166.



2.3 Importancia y limitaciones del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo (EC) es un enfoque integrador que persigue ayudar a los alumnos a desarrollar la limitada competencia comunicativa, que en general no ha sido fomentada.

La competencia comunicativa se debe integrar al menos de la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

El EC se debe basar y responder a las necesidades e intereses de los alumnos.

Después de haber definido sucintamente el EC y la CC sobre la cual se asienta, pasaré a señalar algunas de las limitantes que podría tener este enfoque.

En la tesis *El enfoque comunicativo. Una experiencia docente* (Tesis de posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, 2002), la autora Rosa María Zuaste Lugo habla de la incomprensión del enfoque comunicativo por parte de los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, de la UNAM:

- Muchos profesores creen que los alumnos deben aprender en el nivel declarativo, es decir, comprender y memorizar hechos o conceptos de la lengua sin desarrollar su CC.
- La mayoría de los profesores no ha comprendido que el EC tiene como objetivo el desarrollo de la CC del alumno.

Dicha incomprensión es uno de los principales impedimentos para la correcta aplicación del EC. La complejidad del EC radica en que considera la lengua no sólo en su dimensión lingüística, sino como un sistema en uso que comprende saberes socioculturales y psicológicos, lo que exige una preparación



integral del profesor y un mayor compromiso en el aula, ya que no sólo se buscará el desarrollo de las cuatro habilidades: saber expresarse oralmente y por escrito, saber escuchar y saber comprender lo que se lee, sino también el desarrollo humanístico y cultural del alumno.¹¹

Rosa María Torres del Instituto Fronesis, Buenos Aires, en su ponencia “Dime cómo te relacionas con el lenguaje y te diré cómo enseñas” hace algunas reflexiones interesantes en cuanto a la falta de conocimiento del lenguaje y como se convierte esta carencia en un obstáculo para una propuesta educativa renovada:

- La ignorancia por parte de los docentes en relación con los nuevos conocimientos acerca del lenguaje que se vienen dando desde hace treinta años, desde la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, el análisis del discurso, etc.
- Los nuevos conocimientos en cuanto al lenguaje en las reformas educativas se traducen sólo en una terminología diferente, pero no en una práctica alternativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En la formación docente está muy descuidado el estudio del lenguaje. Aún se sigue formando a los educadores bajo “**enfoques formalistas de las ciencias del lenguaje**, centrados en el conocimiento formal del sistema formal de la lengua (fonología, morfología, sintaxis, léxico)”¹², sin tomar en cuenta los enfoques comunicativos.

¹¹ Rosa María Zuaste Lugo. *El enfoque comunicativo. Una experiencia docente*, UNAM, pp. 32-33.

¹² Rosa María Torres. “Dime cómo te relacionas con el lenguaje y te diré cómo enseñas” en *La formación de docentes*, Memorias de 4º Congreso Colombiano y el 5º Congreso Latinoamericano



- No se ha hecho un esfuerzo por comprender los conceptos que los docentes tienen acerca del lenguaje.
- Es necesario proporcionar a los docentes una formación integral que les permita desarrollar la CC, los educadores “deben pasar a reconocerse a sí mismos como hablantes, lectores y escritores competentes, activos y orgullosos de su manejo del lenguaje, tanto en lo oral como en lo escrito.”¹³

Otros obstáculos que impiden el desarrollo de la competencia comunicativa

La proliferación sin sustento teórico de términos relacionados con la CC:

la persistente manera caricaturesca con que se habla de «todo eso de lo comunicativo»; y que a menudo se presenta como una aproximación a la enseñanza de lengua que se opone a la gramática y a la literatura e incluso a la expresión escrita en general [...] Es imprescindible afirmar que la literatura es una de las formas más exigentes de comunicación escrita, y por tanto ineludible en una aproximación comunicativa desarrollada de la enseñanza de las lenguas, y que la gramática, que aparece como uno de los elementos centrales de la competencia comunicativa en la primera formulación de Hymes, juega un papel importante en esta aproximación.¹⁴

Cerrolaza Gili explica que a finales de los años 80 aparece una nueva corriente del EC, como reacción a que el aprendizaje de la CC no se basaba en situaciones de comunicación reales, a esta nueva versión del EC se le llama enseñanza mediante tareas o enfoque por tareas.

El enfoque por tareas “Pone especial énfasis en los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes y plantea como novedad la búsqueda de la

de Lectura y Escritura (13-16 abril, 1999), Bogotá: FUNDALECTURA, 1999, p. 4, en: www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/texto. Las negritas son de la autora.

¹³ *Ibíd*, p. 3.

¹⁴ Llobera. *Op. cit.*, p.5



comunicación real en el aula. Se centra en diseñar, organizar y secuenciar las actividades de clase a partir de una tarea previamente diseñada.”¹⁵

Estas tareas deben cumplir con los siguientes requisitos:

- Que tengan un fin didáctico.
- Que sean reales, en el sentido de relacionarse con el uso del español cotidiano: Escribir una carta familiar, relatar un viaje, rellenar un formulario, etc.
- Que produzcan la elaboración de un producto observable.
- Que integren varias competencias de manera que se desarrolle verdaderamente la CC.
- Que sean abiertas y se considere la diversidad de los alumnos.

Cerrolaza junto con algunos colegas propone además una enseñanza por proyectos, en la que las tareas se relacionan entre sí y le den unidad al curso.

¿Qué relación tiene el enfoque comunicativo con un pueblo como el mexicano?

Con base en lo anterior me atrevo a afirmar que el EC puede aplicarse en cualquier país, pues su propósito es el desarrollo de la CC, las particularidades dependerán de las características, intereses y necesidades de los alumnos.

El EC también es un enfoque formativo: el alumno comprende lo que lee, se vuelve crítico, aprende a aprender, se sabe expresar oralmente y por escrito,

¹⁵ Cerrolaza. *Op. cit.*, p.1.



desarrolla valores, analiza los medios de comunicación, de ser posible pone en práctica los usos comunicativos por medio de Internet (Maqueo).

La aplicación del EC en muchos casos no se ha llevado adecuadamente por diversas razones, entre ellas se pueden mencionar:

- La mayoría de los profesores desconocen el EC.
- En muchos casos los docentes no han desarrollado completamente su propia CC.
- Aunque los programas dicen basarse en el EC, en los hechos se vuelve a la enseñanza informativa de la lengua, tanto en el desarrollo de los programas mismos como en la práctica docente.
- Se habla mucho del EC, pero no existe un conocimiento real del mismo.
- Cuando se lleva a cabo el EC, en muchas ocasiones las estrategias comunicativas que se realizan no son reales, están fuera del contexto de los estudiantes.
- Los profesores que no pertenecen a las materias de lengua y comunicación, en general desconocen el EC por lo que no se da seguimiento al desarrollo de la CC.

2.4 Ciencias que nutren el enfoque comunicativo

En las últimas décadas, las ciencias del lenguaje y otras disciplinas del lenguaje se han encaminado al análisis de las formas discursivas de los usos comunicativos, a los aspectos culturales que condicionan y definen esos usos y al conocimiento de los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y



producción de los mensajes. Algunas de esas disciplinas son: la pragmática, la lingüística del texto, la etnografía de la comunicación, la semiótica textual, la sociolingüística, la psicolingüística, el análisis del discurso, entre otras.

En seguida se mostrará un breve panorama de algunas de estas disciplinas que han enriquecido al EC.

Aportes de la psicolingüística

Las corrientes actuales del lenguaje nos muestran la utilidad de enseñar lengua desde un enfoque procedimental e instrumental ya que se persigue el desarrollo de las competencias orales y escritas.

Se considera que con Chomsky se consolida en gran parte la psicolingüística. Chomsky cree en una gramática universal y afirma que el lenguaje se construye debido a propiedades innatas en la mente humana, considera que las razones para estudiar el lenguaje humano se resumen en el hallazgo de “principios abstractos que rigen su estructura y su uso; principios que son universales por necesidad biológica y no por mero accidente histórico, y que se derivan de las características mentales de la especie”¹⁶.

Vila explica que Roger Brown hace una importante aportación, al expresar la necesidad de analizar el lenguaje en su contexto para llegar a comprender su naturaleza genuina.¹⁷

¹⁶ Citado por: Ignasi Vila. “Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística” en *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, España, Paidós, 1993, p. 34.

¹⁷ Cf. *Ibid.*, p. 40.



Piaget también contribuye a la explicación de la aparición del lenguaje, sugiere que la adquisición del lenguaje no depende de mecanismos innatos, sino también del desarrollo cognitivo. Sus aportaciones introducen un aspecto innovador: “Los estudios sobre el desarrollo cognitivo (prerrequisito para la aparición del desarrollo del lenguaje) mostraron que el conocimiento se construye y, por tanto, no aparece como una simple copia de la realidad proporcionada por el aprendizaje, sino que es el resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento.”¹⁸

Los estudios realizados sobre la adquisición del lenguaje llevan a la lingüística y la psicología a adoptar una nueva concepción del lenguaje, asumiéndolo como comunicación más que como representación, de tal suerte que para la adquisición del lenguaje sea necesario el aprendizaje de su uso, “antes que invocar un conocimiento estructural del lenguaje de tipo biológico se conjeturó sobre la existencia de mecanismos sociales interactivos que permitían al niño negociar un conjunto de significados arbitrarios en relación con una serie de procedimientos.”¹⁹ A raíz de esta nueva perspectiva, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua se definirán por las intenciones comunicativas y la interacción social.

Aportes de la sociolingüística

La sociolingüística ayuda a conocer los aspectos sociales y culturales que determinan los usos lingüísticos, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje;

¹⁸ *Ibíd*, p. 42.

¹⁹ *Ibíd*, p. 44.



también proporciona una visión del aprendiz y del profesor, al igual que de la interacción comunicativa en el aula como un escenario comunicativo.

La sociolingüística ve a la sociedad como un elemento heterogéneo donde existen diversos grupos que mantienen entre sí complicadas relaciones de poder y de solidaridad. Tanto el estudiante como el profesor tienen características socioculturales y sociolingüísticas determinadas que se ven reflejadas en el aula y que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tusón Valls explica que la sociolingüística considera al hablante como:

el usuario concreto de una lengua, miembro de un grupo –o subgrupo– social y cultural determinado, que pertenece a una clase social, que tiene un *status* determinado, que puede desempeñar unos papeles determinados, que tiene un *bagaje* de conocimientos concreto y, de forma muy especial, que posee un repertorio verbal determinado compuesto de todas las variedades que es capaz de usar en su vida cotidiana.²⁰

La sociolingüística explica que en cada interacción comunicativa actúa la competencia comunicativa de los individuos, es allí donde se ponen en práctica los conocimientos sociolingüísticos y pragmáticos, que le indican al usuario de la lengua cuándo tomar la palabra y cuándo callar, qué decir y cómo decirlo.

La sociolingüística ha dado las bases para lograr el propósito de formar alumnos competentes comunicativamente, conscientes del ámbito sociocultural del uso lingüístico, en el ámbito oral o escrito:

Formar lectores y escritores que se puedan desenvolver en la vida cotidiana en todos los ámbitos en que el dominio de la escritura es necesario implica enseñar a leer y a escribir, es decir, apropiarse de un código que no se posee, que exige un aprendizaje formal, que está sujeto a una normativa, que tiene unos usos sociales institucionalizados y que, además, es un instrumento básico para todos los aprendizajes del ámbito académico.²¹

²⁰ Amparo Tusón Valls. “Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua” en: *Ibíd*, p. 59.

²¹ *Ibíd*, p. 56.



La pragmática

La comunicación exige ir más allá del intercambio de significados referenciales, es decir, de los significados más inmediatos, los que nos dan como primera opción los diccionarios. La pragmática lingüística estudia los significados del lenguaje en uso.

A pesar de que el estudio del lenguaje lleva cientos de años, la pragmática intenta por primera vez, dentro del área de la lingüística, una teoría del significado de las palabras en su relación con hablantes y contextos. La pragmática trata de explicar, entre otros aspectos, en qué consiste la interpretación de un enunciado, cuál es la función del contexto, la relación que hay entre el significado literal y el significado comunicado, de qué manera afecta la función comunicativa a la gramática de las lenguas.

La pragmática estudia el significado lingüístico de las palabras, oraciones o fragmentos de oraciones usadas en contexto, en los actos de comunicación. Al significado del lenguaje en uso se le llama “significado del hablante”, lo caracteriza el ser intencional y depender de las circunstancias en las que se produce.

El significado del hablante es distinto al significado convencional o literal, el segundo es el que las expresiones tienen por convención, el que toda la comunidad de hablantes comparte y por lo general está registrado en diccionarios y gramáticas. Este nivel de significado lo estudia la semántica. En otras palabras, la semántica estudia el significado de la oración y la pragmática, el significado del hablante.



La pragmática ya es una disciplina académica, a pesar de carecer de unidad teórica y metodológica lo que dificulta definirla. Su campo de estudio es muy amplio y su objeto de estudio es el análisis y el significado de la lengua en uso.

Una noción básica para la pragmática es el significado intencional, esto es, lo que el hablante quiere decir; por otro lado, interpretar lo que otro dice es reconocer una intención comunicativa, que va más allá de reconocer el significado de las palabras. La comunicación se basa en un acuerdo previo entre los hablantes, que sobrepasa el intercambio literal de las palabras para llegar al significado de los hablantes.

La pragmática estudia oraciones como las siguientes:

No sé que tanto se arregla si siempre se ve igual.

Este enunciado más allá de lo literal, nos lleva a interpretar que la persona a la que se refiere, tal vez es fea y por más que se acicale no embellece. Aunque puede darse lo contrario, que con esa expresión se trate de empequeñecer el atractivo de quien se hace alusión. Todo depende del contexto, el tono de la voz, los conocimientos compartidos entre los interlocutores, etc.

- *¿Tienes teléfono?*
- *Sí, pero es celular.*



De este diálogo podemos hacer muchas interpretaciones:

- 1) La persona no tiene los suficientes recursos para contratar una línea telefónica;
- 2) no tiene un lugar fijo de residencia;
- 3) quizá vive en otra ciudad;
- 4) no quiere comprometerse al dar su número;
- 5) quiere probar el interés de su interlocutor, etc.

Al igual que en el ejemplo anterior, el significado que le demos a esta respuesta obedecerá al contexto, al tono de voz, a la relación existente entre los interlocutores, entre otros factores.

Los ejemplos anteriores se refieren únicamente a algunos aspectos que analiza la pragmática. A la pragmática le interesa estudiar la lengua en uso, de esta tarea también se han ocupado la filosofía, la sociología, la psicología, y otras disciplinas.

Los actos de habla

Los lingüistas que a finales de los años sesenta empezaron a interesarse por las explicaciones pragmáticas de algunos fenómenos gramaticales encontraron importantes estudios sobre los actos de habla que los filósofos del lenguaje ya habían iniciado. El precursor fue el filósofo John Austin, a quien se considera el iniciador de la pragmática actual.



La aportación de la teoría de los actos de habla es que el lenguaje, además de describir, sirve para hacer cosas, es decir cuando hablamos aparte de comunicar un mensaje, realizamos acciones, como en los siguientes enunciados:

Te bautizo con el nombre de...

Heredo toda mi fortuna a mi hijo...

Apuesto \$100.00 a que no viene.

Austin expresó que no sólo importa el mensaje en sí mismo, también son importantes las circunstancias que lo acompañan y las acciones que los hablantes realizan mientras se comunican:

siempre es necesario que las *circunstancias* en que las palabras se expresan sean *apropiadas*, de alguna manera o maneras. Además, de ordinario, es menester que el que habla, o bien otras personas, deban *también* llevar a cabo *otras* acciones determinadas «físicas» o «mentales», o aun actos que consisten en expresar otras palabras.²²

Así, para bautizar se debe tener la investidura para hacerlo o para que valga la apuesta, el otro debe aceptarla.

Austin diferenció dos tipos de enunciados los asertivos o constatativos que tienen carácter de verdaderos o falsos (éstos se han estudiado durante dos mil años por la filosofía) y los realizativos que se consideran afortunados o desafortunados. En contraste con las expresiones constatativas, las realizativas no describen ni informan, sino que se usan para hacer algo o mientras se hace algo.

²² John L. Austin. *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1971, (Paidós Studio 22), P. 53.



Ejemplos de constatativas

Ese es mi hermano.

Está lloviendo muchísimo.

Ejemplos de realizativas

Sí, juro.

Estoy haciendo ejercicio.

Las expresiones realizativas no se catalogan de falsas o verdaderas, sino de afortunadas o desafortunadas, según lleguen o no a buen término. Para lograr un acto afortunado el enunciado debe decir lo que en realidad hace, además de decirlo en la situación y forma aceptadas, y con las personas adecuadas. La expresión *Sí, acepto* será afortunada si quien lo dice es el novio y se está casando.

Austin define tres tipos de actos de habla:

- 1) El acto locucionario que consiste en simplemente decir algo.
- 2) El acto ilocucionario es el acto que se lleva a cabo al decir algo: bautizar, prometer, saludar, felicitar, etc.
- 3) El acto perlocucionario es el que logra producir efectos, lingüísticos o no, en el interlocutor: intimidar, convencer, amenazar, apenar, etc.



La comunicación

El acto comunicativo es la célula de la comunicación, puede emitirse con una única y precisa intención, constituirse por una sola palabra o un gesto, aunque normalmente combina elementos verbales y no verbales. Por medio del acto comunicativo podemos transmitir una pregunta, una información, una amenaza, una promesa, etc.

Tatiana Slama Cazacu propone un modelo del acto comunicativo constituido por seis elementos básicos: emisor, código, mensaje, contexto, canal y receptor.²³

El acto comunicativo se inicia al emitir un mensaje, lo que implica “transformar un contenido psíquico en un hecho objetivo para transmitirlo al interlocutor”²⁴. La comunicación tiene dos posibilidades de hacer referencia a los objetos: utilizar el código analógico que incluye los aspectos no verbales (posturas del cuerpo, gestos, ademanes, inflexiones de la voz, entre otros); o hacer uso del código numérico que utiliza la palabra. Al codificar, el hombre emplea los códigos analógico y numérico, y también traduce constantemente de uno a otro.

El segundo momento del acto comunicativo es la descodificación, consiste en la reconstrucción del significado emitido por el oyente. No se debe perder de vista que cuando descodificamos, seleccionamos, organizamos e interpretamos los mensajes que nos han mandado.

²³ Cf. Pio Ricci Bitti y Bruna Zani, *La comunicación como proceso social*, México, Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, (Los Noventa), p. 25.

²⁴ *Ibíd.*, p. 28.



El canal de comunicación implica un medio físico que transmite mensajes de acuerdo con modalidades específicas.

Contexto es la situación en la que se da un acto comunicativo. Las principales características que definen una situación son: el ambiente, los participantes y el propósito. Se habla de varios contextos que tienen lugar en el momento de la comunicación. Así tenemos el contexto lingüístico formado por fonemas, palabras, oraciones; coexistente con el contexto lingüístico, se encuentra el contexto explícito compuesto por un elemento verbal y otro extralingüístico, no verbal como los gestos; existe un contexto más amplio: el implícito que incluye todo lo que el receptor conoce del emisor (lo que sabe, la situación y el momento en que se encuentra); el contexto implícito está complementado por el contexto global, que puede ser conocido por el emisor o por el receptor.

El contexto influye en el acto de la comunicación de distintas maneras:

- a) determina la elección de una palabra;
- b) distingue el sentido;
- c) completa el sentido;
- d) ayuda a crear el significado de una palabra;
- e) puede transformar un significado;
- f) puede orientar la palabra hacia un significado equivocado.



En seguida se enlistan las características de la comunicación:

- la comunicación se adquiere y se usa en la interacción social;
- no es totalmente predecible e implica creatividad en cuanto a la forma y al contenido;
- los contextos discursivos y socioculturales marcan el uso apropiado de la lengua y proporcionan referencias para la correcta interpretación de los mensajes;
- se lleva a cabo bajo limitaciones psicológicas y otros impedimentos como olvido, fatiga y distracciones;
- siempre tiene un propósito;
- el lenguaje que emplea siempre se da en la realidad, es auténtico;
- de acuerdo con resultados específicos la comunicación se da o no con éxito.

En este capítulo se hizo una breve revisión de algunas de las disciplinas que han nutrido al EC, éste busca desarrollar la CC del alumno mediante la vinculación de la enseñanza con los intereses del alumno, con aspectos comunicativos y con los cambios socioculturales que se van dando en nuestra sociedad.

Las ciencias del lenguaje (CL) han ayudado a comprender que la comunicación y el lenguaje son procesos, que van más allá de la gramática,



que son la lengua en uso en situaciones sociales de comunicación, y la cultura con todo lo que ello implica. Así mismo, las CL nos han dado otra visión sobre la manera de enseñar lengua, la meta actual es formar alumnos competentes en el manejo del lenguaje, que sean capaces de desenvolverse adecuadamente en la sociedad y en el medio académico, que logren ser competentes comunicativamente tanto al leer, escribir, hablar y escuchar.



CAPÍTULO 3. EL CONSTRUCTIVISMO

3.1 El constructivismo en el campo educativo

La influencia de este modelo en el medio educativo ha sido muy enriquecedora, es “uno de los que mayor cantidad de expectativas ha generado en el campo de la educación y de los que más repercusión ha tenido en ese ámbito.”¹

La concepción constructivista concibe a la educación como un medio que desarrolla al ser humano de manera integral, esto incluye los aspectos cognitivos, sociales, interpersonales, motrices y culturales:

parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices.²

El paradigma constructivista nace en los años treinta con base en los trabajos efectuados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños.

Durante toda su obra Piaget trata de responder científicamente a las preguntas:

- a) ¿Cómo construimos el conocimiento científico?
- b) ¿Cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimientos inferior (de menor validez) a otro de orden superior (de mayor validez)?
- c) ¿Cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional? (objeto, espacio, tiempo, causalidad, etcétera).³

¹ Gerardo Hernández Rojas. *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, 2004, (Paidós Educador), p. 169

² Isabel Solé y César Coll. “Los profesores y la construcción constructivista”, en César Coll y otros. *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 2004, (Biblioteca de Aula. Serie Didáctica/Diseño y desarrollo curricular, 111), p. 15.

³ Hernández, *Op. cit.* p. 175.



La construcción del conocimiento se entiende como la acción física y mental que lleva a cabo el sujeto cognoscente ante el objeto de conocimiento. Mario Carretero explica lo siguiente respecto al constructivismo:

el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.”⁴

El constructivismo considera que el sujeto cognoscente tiene un papel activo en el proceso del conocimiento. El conocimiento está condicionado por los esquemas, que a su vez se construyen cuando el sujeto interactúa con los objetos. El sujeto al mismo tiempo que transforma al objeto, organiza y cambia sus propios esquemas o marcos conceptuales.

Piaget denominó esquemas a las unidades de organización del conocimiento del sujeto cognoscente, éstos se organizan en formas cada vez más complejas. Un grupo organizado de esquemas forma una estructura de conocimiento. Los “conocimientos se encuentran almacenados en la mente

⁴ Citado por Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill/Interamericana Editores, 2002, p. 27.



organizados en unidades que llamamos esquemas de conocimiento y que mantienen conexiones entre sí.”⁵

Los esquemas de conocimiento no son una copia de la realidad, más bien resultan de la reelaboración de ideas que ya poseíamos; concebimos “esquemas de conocimiento la representación que una persona tiene en un momento determinado sobre una parcela de la realidad.”⁶

El constructivismo concibe a la enseñanza y al aprendizaje como un proceso englobador en el que se aprenden los saberes culturales y sociales fundamentales para el desarrollo personal, social, académico e interpersonal, por lo que responde a las necesidades del desarrollo humano.

El constructivismo considera que el aprendizaje es producto de la elaboración personal, y social, “es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los «otros» significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal”⁷.

Desde luego, para que el alumno construya el conocimiento debe sentirse motivado para aprender, los conocimientos a adquirir deben cubrir necesidades personales, sólo así habrá un verdadero interés, el “motor de todo este proceso hay que buscarlo en el sentido que el alumno le atribuye; en el sentido intervienen los aspectos motivacionales, afectivos y relacionales que se crean y se ponen en juego a propósito de las interacciones que se establecen alrededor de la tarea.”⁸

⁵ Teresa Mauri. “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?. La naturaleza activa y constructiva del conocimiento”, en Coll y otros, *op. cit.*, p. 78.

⁶ *Ibid*, p. 79.

⁷ *Ibid*, p. 15.

⁸ *Ibid*, Pp. 18-19.



Concepción de la enseñanza

El modelo constructivista hace una gran contribución a la educación centrada en métodos activos basados en el alumno, al aportar el conocimiento de las etapas del desarrollo cognitivo, el conocimiento de cómo aprenden los niños, los tipos de conocimiento, etc., la forma de hacer operantes los recursos y técnicas de tales métodos en apoyo a los alumnos:

Ésta es precisamente la gran aportación de la psicología genética a la educación centrada en los «métodos activos» basados en el alumno, dado que permite dejarle claro al profesor (con el conocimiento de las etapas de desarrollo cognitivo, el conocimiento de cómo aprenden los niños, el significado de las actividades autoiniciadas, los tipos de conocimiento, etc.) cómo hacer verdaderamente operativos muchos de los recursos y técnicas proporcionados por tales métodos o enfoques pedagógicos en beneficio de los alumnos, explicándole, además, por qué es así.⁹

Las propuestas del enfoque constructivista emanadas en los años setenta y ochenta sostienen la necesidad de crear un ámbito estimulante y favorecedor para los alumnos, de tal suerte que estos tengan la posibilidad de elegir y planear actividades que les resulten interesantes y motivadoras de acuerdo a su nivel cognitivo. Por su parte, el papel del docente consiste en favorecer dicho ámbito.

La enseñanza desde el punto de vista del enfoque constructivista consiste en plantear problemas que favorezcan la reelaboración de contenidos escolares, así como proporcionar la información necesaria para que los alumnos puedan reconstruir esos contenidos. La enseñanza estimula la discusión sobre los problemas planteados con el fin de tener diferentes perspectivas y llegar a una solución cooperativa de los problemas planteados. La concepción constructivista de la enseñanza alienta la reconstrucción del conocimiento hasta que los alumnos

⁹ Hernández. *Op. cit.*, p. 189.



asimilen los saberes socialmente establecidos. Así también, la enseñanza desde este enfoque permite adecuar los contenidos escolares de manera que los alumnos puedan utilizarlos en otras situaciones.

Objetivos de la educación

Desde el punto de vista piagetiano los objetivos de la educación deben fomentar el desarrollo general del alumno y, sobretudo, promover su autonomía moral e intelectual, esto es, formar alumnos creativos y críticos, que no se conformen con repetir y aceptar lo ya establecido, sino que sean propositivos, creativos y descubridores:

la concepción constructivista asume todo un conjunto de postulados en torno a la consideración de la enseñanza como un proceso conjunto, compartido, en 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 cuestiones.¹⁰

La autonomía moral e intelectual se desarrolla si existe un ambiente de reciprocidad y respeto entre profesor y alumnos, si se evitan castigos, si se permite que los alumnos interactúen e intercambien ideas, finalmente si se propicia que los alumnos desarrollen ideas, pensamientos y actitudes morales personales.

Concepción del alumno

Para este modelo el alumno es el constructor de su propio conocimiento. El alumno siempre debe valorarse como un individuo que tiene un nivel de desarrollo

¹⁰ Solé y Coll. *Op. cit.*, p. 18.



cognitivo y que ha fabricado una serie de interpretaciones sobre diversos contenidos escolares, esto es, posee un bagaje de conocimientos e instrumentos intelectuales: estructuras y esquemas, que en gran parte determinan sus acciones y actitudes en el salón de clase.

Por lo anterior, es necesario conocer el nivel intelectual en el que se encuentran los alumnos, la información adquirida será una base para planear las actividades curriculares. Además es de suma importancia que el alumno le dé sentido a lo que aprende, que no aprenda fragmentos de información que no lo lleven a un conocimiento significativo, “uno de los mayores problemas de los estudiantes es que tienen que aprender “cabos sueltos” o fragmentos de información inconexos, lo que los lleva a aprender repetitivamente, casi siempre con la intención de pasar un examen y sin entender mucho del material de estudio.”¹¹

Es importante ayudar a los alumnos a adquirir confianza en sus propias ideas, darles la oportunidad de desarrollarlas y explorarlas, a decidir por ellos mismos, así como aceptar sus errores y aprender a sacar enseñanzas útiles de ellos:

Los alumnos tenderán a la autonomía y a implicarse en el aprendizaje en la medida en que puedan tomar decisiones razonadas sobre la planificación de su trabajo, así como en la medida en la que se responsabilicen de él, conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus realizaciones y puedan irlas regulando.¹²

¹¹ Díaz-Barriga y Hernández. *Op. cit.*, p. 40.

¹² Isabel Solé. “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje”, en Coll y otros, *op. cit.*, p. 30.



Cuando el alumno construye y descubre los conocimientos, aprende; puede transferir el aprendizaje a otras situaciones, además de sentirse capaz de producir conocimientos valiosos.

Este modelo también propone la interacción social entre los alumnos, confrontar puntos de vista, aun cuando estos sean incorrectos, ayuda a mejorar la realización de tareas. Es recomendable que al estudiante se le faciliten:

interacciones caracterizadas por el respeto mutuo y por el sentimiento de confianza que proporcionan. Unas interacciones presididas por el afecto, en las que cabe la posibilidad de equivocarse y de modificar; en las que encuentran también su lugar la exigencia y la responsabilidad, la rivalidad y el compañerismo, la solidaridad y el esfuerzo¹³

Concepción del maestro

El profesor de este modelo debe promover el desarrollo psicológico y la autonomía de los estudiantes; llevar a cabo la transposición didáctica es un proceso que empieza con el “saber científico” y el investigador como primer paso, las interpretaciones realizadas por diseñadores y formadores de docentes como siguiente elemento, y finalmente el profesor quien aprende a enseñar.

El profesor debe propiciar un ambiente de reciprocidad, respeto y autoconfianza para el alumno, así como favorecer actividades cooperativas diseñadas previamente, que den lugar al intercambio de puntos de vista y originen conflictos socio-cognitivos.

El docente debe facilitar aprendizaje con sentido, para lograr este importante propósito “existen tres requerimientos [...] En primer lugar, es imprescindible saber qué es lo que se trata de hacer, a qué responde, cuál es la

¹³ *Ibíd.*, p. 45.



finalidad que se persigue con ello, con qué otras cosas puede relacionarse, en qué proyecto general puede ser ubicado”¹⁴, y explicar claramente estos puntos a los estudiantes, para que a su vez conozcan los objetivos a los que se quiere llegar.

El docente debe disminuir su figura de autoridad en la medida de lo posible para que el alumno no sea un sujeto pasivo que sigue órdenes; por el contrario se debe fomentar la autonomía moral e intelectual del alumno. El profesor no busca sólo respuestas correctas, también respeta los errores, pues sabe que a partir de ellos se puede reconstruir el conocimiento.

El maestro debe evitar el castigo arbitrario, más bien debe hacer uso de lo que Piaget llamó “sanciones por reciprocidad”, que buscan ayudar al alumno a construir reglas de conducta moral por medio de la coordinación de puntos de vista. Estas sanciones están basadas en la “regla de oro”: “no hagas a otros lo que no quieras que te hagan a ti”, y deben darse en un contexto de respeto mutuo.¹⁵

Concepción del aprendizaje

El modelo constructivista distingue entre el aprendizaje en sentido amplio y el aprendizaje en sentido estricto, éste consiste en el aprendizaje de datos y de informaciones puntuales.

El nivel cognitivo de un sujeto determina lo que podrá ser aprendido, y el aprendizaje en sentido estricto puede ayudar al desarrollo del aprendizaje en sentido amplio. La meta consiste en que el individuo obtenga un aprendizaje

¹⁴ *Ibíd*, p. 42.

¹⁵ Cf. Hernández, *Op. cit.*, p. 198.



profundo, que le permita relacionar sus conocimientos previos con la nueva información:

El aprendizaje entendido como *construcción* de conocimientos supone entender tanto la dimensión de éste como producto y la dimensión de éste como proceso, es decir, el camino por el que el alumnado elabora personalmente los conocimientos. Al aprender cambia no sólo la cantidad de información que el alumnado tiene de un tema, sino la competencia de éste (aquello que es capaz de hacer, de pensar, comprender), la calidad del conocimiento que posee y las posibilidades personales de seguir aprendiendo.¹⁶

La información anterior nos lleva a concluir que el modelo educativo constructivista ha aportado a la didáctica conocimientos fundamentales: ha permitido concebir al alumno como un individuo con conocimientos y habilidades cognitivas propios, capaz de aprender por sí mismo a partir de sus conocimientos previos, de la motivación y el compromiso que tenga en su proceso de aprendizaje.

Dicho modelo también ha mostrado que los alumnos son seres sociales, que aprenden mejor de manera cooperativa, cabe mencionar la aportación de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky; Newman, Griffin y Cole la definen “como el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente”.¹⁷

El modelo que se está tratando ha perfilado un nuevo papel docente, el profesor ahora es un diseñador que promueve aprendizajes significativos, no sólo busca el aprendizaje de los contenidos curriculares sino formar alumnos autónomos, críticos, creativos, propósitos y descubridores, con competencia

¹⁶ Mauri. *Op. cit.*, p. 72.

¹⁷ Citados por Javier Onrubia. “Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”, en Coll y otros, *op. cit.*, p. 104.



cognitiva, es decir que sepan cómo aprender por ellos mismos. El docente también trabaja para mejorar la autoestima de los alumnos con base en el respeto mutuo y en la valoración del desempeño, y toma en cuenta los errores, ya que ellos pueden ser la base para construir el conocimiento.

En este modelo el docente debe limitar lo más posible su autoridad para permitirles a los alumnos ser, pensar y crear en un ambiente relajado y respetuoso. Por otro lado el maestro observa e investiga el proceso enseñanza-aprendizaje, no improvisa, planea las actividades didácticas, hace un diagnóstico de sus alumnos para saber en qué momento presentar los conocimientos y habilidades que se propone enseñar; así mismo se aplica en conocer los intereses y motivaciones de sus estudiantes para estimularlos.

A manera de resumen se presenta el cuadro que proponen Díaz-Barriga y Hernández¹⁸.

Principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza
<ul style="list-style-type: none">• El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.• El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto es social o cooperativo.• El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.• El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.• El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.• El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.• El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

¹⁸ Díaz-Barriga y Hernández. *Op. cit.*, p. 36.



- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativo.



CAPÍTULO 4. LA LECTURA

4.1 Definición de lectura

La lectura se concibe como el “ejercicio intelectual donde el desciframiento de signos requiere de la participación activa del individuo que la realiza, entendiéndose por ello, la obtención de significados a través de la interacción entre el texto y las experiencias y los conocimientos del lector”¹; es necesario agregar que la lectura, además, es un proceso en el que el lector tiene objetivos previos que guían su lectura.

Este proceso exige un lector activo que lee realizando preguntas al texto y las responde durante la lectura; hace predicciones, que confirma o rechaza; se detiene o regresa cuando algo no le queda claro; salta las partes que considera irrelevantes; vuelve a leer lo que le agrada o sorprende.

Proceso de lectura

En los cuarentas, en las escuelas se dedicó demasiada atención a la enseñanza para descodificar textos, dejando a un lado la comprensión de los mismos, a esta forma de enseñar a leer se le ha llamado enfoque tradicional. Los resultados de este enfoque fueron negativos porque se ponía toda la atención en el desciframiento de signos, ignorando la importancia de la comprensión del texto.

Lo anterior provocó que las generaciones de alumnos formados en ese sistema, desarrollaran desinterés y hasta aversión por la lectura, pues en la

¹ Garduño. *Op. cit.*, p. 9.



escuela les daban textos carentes de sentido para ellos; los maestros calificaban la lectura en voz alta, así como cuestionarios sobre detalles de lo leído; estas prácticas generaban angustia en los alumnos y los alejaban de la lectura dado que una persona se decide a leer un texto si se siente apto para realizar esa actividad y si le encuentra sentido, si no cuenta con los recursos cognoscitivos y las habilidades como lector, lo más seguro es que abandone la tarea.

A finales de los sesenta la psicolingüística y la psicología cognoscitiva avalan el enfoque constructivista, el cual concibe la lectura como un proceso global cuyo objetivo es la comprensión, producto de la interacción del lector con el texto y el contexto:

se le conoce como enfoque constructivo o interactivo, el cual considera la lectura como un proceso global cuya única meta, la comprensión, es el resultado de la interacción del lector con el texto y el contexto, de ello se deduce que la comprensión es la construcción del significado del texto por parte del lector, de acuerdo con sus vivencias. En esto radica la diferencia con el enfoque tradicional.²

Bajo la tendencia del enfoque constructivo se han hecho numerosas investigaciones con el fin de comprender el proceso de lectura y enseñar a leer en las escuelas de manera efectiva, para ayudar a formar lectores autónomos y críticos, y de ser posible individuos que disfruten esta actividad y la cultiven a lo largo de su vida.

Los estudios sobre la didáctica de la lectura han enseñado que “es requisito plantear la lectura dentro de la experiencia vivencial de los alumnos.”³, que los temas tratados en las lecturas se vinculen con sus intereses y expectativas, esto implica considerar la edad, el tiempo y el lugar que les ha tocado vivir a los

² *Ibid*, p. 10.

³ *Ibid*, p. 21.



estudiantes. También es importante no sólo que el contenido corresponda al desarrollo intelectual del alumno, sino la forma en que se trate.

La enseñanza de la lectura no se debe concebir únicamente como un medio para proporcionar técnicas de lectura, sino además como una actividad que ayudará al estudiante a desarrollar la creatividad, el aprendizaje, el sentido crítico y posibilitará la recreación.

El lector

Garduño define al lector como la persona que además de saber leer, en el sentido de descodificar:

ha incorporado dentro de sus necesidades cotidianas la actividad lectora como una más de sus sensibilidades y formas de vida. Para acceder al estado de placer al efectuar una lectura es requisito:

- 1) El ejercicio frecuente, que trae consigo el desarrollo de habilidades que faciliten dicho ejercicio.
- 2) El convencimiento propio del individuo que la realiza.⁴

Para formar lectores es necesario que primeramente tengan acceso a libros y diversos materiales de lectura, en segundo lugar que desarrollen una actitud positiva hacia esta actividad, finalmente, que se les brinden estrategias de lectura, a fin de que comprendan lo que leen.

4. 2 Necesidad de la escolarización de las prácticas de lectura y escritura

El reto actual de la escuela es lograr que todos los alumnos formen parte de la comunidad de lectores y escritores, para lograr este fin es necesario darles a los

⁴ *Ibid*, p. 28.



estudiantes las herramientas precisas para que puedan ser lectores y escritores* competentes, que además disfruten de estas prácticas porque tienen sentido en su vida social, personal y académica.

Pertenecer a la cultura escrita supone apropiarse:

de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores, los textos y su contexto...⁵.

Es necesario lograr que los alumnos se acerquen a los textos para buscar respuestas a los problemas que necesitan resolver; para obtener alguna información que les sea precisa; para tratar de saber quiénes son; para viajar a través de diversos mundos; para conocer historias de personas, que de otro modo sería casi imposible hacerlo.

También la escuela debe estudiar y proponer medios que les permitan a los estudiantes ser escritores, en el sentido de que sean creadores de sus propios textos y no solo copistas, que por medio de sus propios escritos sean capaces de transmitir sus ideas, emociones, quejas, propuestas y críticas.

Lo valioso para la formación de lectores y escritores sería que la escuela les brindara a los alumnos la oportunidad de leer y escribir con un sentido vital para ellos, esto es que les diera el espacio para indagar y expresar lo que son, piensan y desean ser y hacer, de tal manera que les despertara el interés por realizar estas prácticas por su cuenta.

* En este trabajo se entenderá escritor como aquel individuo que escribe claramente y se ajusta a los géneros de escritura socialmente aceptados, los propósitos que persigue al escribir son transmitir ideas, emociones, propósitos, resumir y aprender.

⁵ Delia Lerner. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2003 (Espacios para la lectura), p. 25.



Se requiere crear una versión social, no escolar, de las prácticas sociales de lectura y escritura. Lerner considera que el principal propósito de la escuela en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura “es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores; es el de *formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita*.”⁶, para el logro de este objetivo sugiere tomar como referencia básica las prácticas sociales de lectura y escritura.

Los modelos educativos relacionados con la lectura y la escritura se han centrado en enseñar a leer para leer o escribir para escribir; o en enseñar a leer para enseñar lengua, en ambos casos, el alumno no le encuentra sentido a los contenidos que debe aprender, pues no los puede vincular a un contexto más amplio que le aporte algo a su vida personal, que le ayude a resolver inquietudes respecto a sus emociones y a quién es.

Para lograr el propósito de formar lectores y escritores, se debe dedicar mucho tiempo en el aula a estas actividades, sin sustituirlas por otras, “poco se habrá ganado en cuanto a la formación de lectores y escritores si el tiempo que antes se dedicaba a trabajar en gramática oracional se consagra ahora a la verbalización de las características de los diferentes formatos textuales.”⁷

Al tener como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura, los propósitos de estas prácticas también deben corresponder a los motivos que llevan a lectores y escritores a realizar dichas prácticas, a todo lo que hacen para realizarlas, a cómo se relacionan con los textos.

⁶ *Ibíd*, p. 85.

⁷ *Ibíd*, p. 88.



La lectura y la escritura “suponen interacciones entre lectores acerca de los textos: comentar con otros lo que se está leyendo, recomendar lo que se considera valioso, discutir diversas interpretaciones de una misma obra, intercambiar ideas sobre las relaciones entre diferentes obras y autores...”⁸

Jean Hébrard señala que las prácticas de lectura y escritura pertenecen a las elites letradas “para la sociología de las prácticas culturales la lectura es un arte de hacer que se hereda más de lo que se aprende.”⁹ No obstante, la escuela tiene la tarea de democratizar esta prácticas y hacer lo necesario para que todos los alumnos puedan participar en ellas.

Aunque falta mucho por conocer, las ciencias del lenguaje han explicitado “las estrategias puestas en acción por los lectores, las relaciones entre los propósitos y las modalidades de lectura, las operaciones involucradas en la escritura, los problemas que se plantean al escribir y los recursos lingüísticos que contribuyen a resolverlos...”¹⁰ De ello se concluye que las aportaciones de diversas ciencias (lingüística, sociología, psicología de la educación, filosofía del lenguaje, pragmática, gramática textual, entre otras) han contribuido a la enseñanza e investigación sobre la lengua, constituyen diversas alternativas que actualmente nos permiten elaborar propuestas didácticas bien sustentadas y avanzar no sólo en el conocimiento de la lengua, sino también en el de su enseñanza.

⁸ *Ibíd*, p. 94.

⁹ Citado por Lerner. *Ibíd*, p. 90.

¹⁰ *Ibíd*, p. 91.



Peligros a causa de la fragmentación de las prácticas de lectura y escritura

Las prácticas de lectura y escritura “son totalidades indisociables, que ofrecen resistencia tanto al análisis como a la programación secuencial, que aparecen como quehaceres aprendidos por participación en las actividades de otros lectores y escritores e implican conocimientos implícitos y privados.”¹¹

Lo anterior nos muestra el error de la escuela tradicional que ha fragmentado la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, en realidad se ha enfocado a dar información sobre la lengua y la literatura y ha soslayado la tarea principal que es enseñar a leer y escribir mediante la presentación de modelos por parte del profesor, la práctica constante del alumno, así como, la revisión y evaluación realizada por el profesor y por los propios alumnos .

Si la escuela tiene como único fin enseñar a leer y escribir, los alumnos no lo aprenderán, estos quehaceres requieren tener un sentido; leer y escribir deben perseguir metas personales, como leer para saber por qué a veces el estudiante se siente tan solo, o leer porque necesita entender qué es un amigo o por qué no le agrada su físico; en el caso de la escritura, escribir porque quiere manifestar las injusticias que vive en la escuela o porque necesita expresar los sentimientos encontrados que vive como joven, entre muchos anhelos e incertidumbres.

¹¹ *Ibid*, p. 28.



Las prácticas de lectura y escritura se caracterizan por ser “totalidades indisociables que se resisten al parcelamiento y a la secuenciación.”¹² Cuando se fragmentan estas actividades se pierde su naturaleza y su sentido.

La falta de una satisfactoria formación como lectores y escritores en gran parte se debe a que existe separación en la forma en la que se enseña a leer y escribir en la escuela y el modo como estos quehaceres se realizan fuera del aula, en las prácticas efectivas de lectura y escritura.

La fragmentación de las prácticas sociales de la lectura y la escritura le impide al maestro enfrentar la complejidad de las mismas, por otro lado le facilita el control de la evaluación; sin embargo, no se logran los propósitos esenciales del aprendizaje de la lectura y de la escritura, que consisten en formar lectores que comprenden lo que leen y escritores capaces de crear sus propios textos.

Evaluación

Es fácil evaluar la lectura en voz alta y la ortografía, a diferencia de evaluar la comprensión de lectura o la escritura, pues implican procesos difíciles de catalogar como correctos e incorrectos, ya que dependen del desarrollo psicocognitivo de cada aprendiz.

A los alumnos se les debe dar la oportunidad de autocontrolar su aprendizaje, para que se conviertan en lectores y escritores autónomos.

¹² *Ibíd*, p. 30.



4. 3 Tareas del lector y del escritor

La propuesta de Lerner y otros estudiosos del área de lengua es “formular como *contenidos* de la enseñanza no sólo los saberes lingüísticos sino también los quehaceres del lector y del escritor”¹³ Esta idea coincide con el enfoque comunicativo, pues no descarta la importancia del saber científico acerca de la lingüística y la literatura, además hace hincapié en el desarrollo de las habilidades comunicativas, y toma en cuenta los intereses del estudiante para motivarlo al desarrollo de su propio aprendizaje.

Lerner exhorta a incluir como parte de los contenidos del área de español los quehaceres del lector y del escritor. Los quehaceres del lector incluyen hacer predicciones y preguntas al texto que se esté leyendo; tratar de verificarlas y responderlas a lo largo de la lectura; discutir las interpretaciones con las de otros lectores respecto al mismo texto; reflexionar sobre las intenciones implícitas de un escrito; comentar el material que se ha leído y compararlo con otros del mismo autor o de diferentes autores; recomendar lecturas; comparar información proveniente de diversas fuentes que aborden el mismo tema; seguir a un autor preferido; compartir la lectura; aventurarse a leer textos difíciles.

En el ámbito individual, anticipar lo que viene a continuación; releer para aclarar una incongruencia; saltar lo que no se comprende o no interesa; asumir una actitud crítica ante la postura del escritor; adecuar la modalidad de la lectura (rápida, cuidadosa, exhaustiva, etc.) de acuerdo con los propósitos del lector y el tipo de texto.

¹³ *Ibíd.*, p. 32.



Los quehaceres del escritor consisten en recabar información para el asunto que posteriormente se va a escribir, apuntar las ideas que van surgiendo, escribir para diferentes propósitos, planificar el texto, revisar y corregir el escrito las veces que sean necesarias, tomar en cuenta al posible lector de los escritos para proporcionarle la información suficiente, elegir el registro adecuado a lo que se quiere transmitir.

Los quehaceres del lector y del escritor suponen que quien los lleva a cabo desarrolla habilidades, estrategias y conductas propias de dichas prácticas, tienen “la oportunidad de adentrarse en el mundo de los textos, de apropiarse de los rasgos distintivos –más o menos canónicos– de ciertos géneros, de ir detectando matices que distinguen el “lenguaje que se escribe” y lo diferencian de la oralidad coloquial”¹⁴

Los alumnos aprenden cuando leen y escriben sin necesidad de que el maestro les indique explícitamente cómo hacerlo:

Un contenido está *en acción* cada vez que es puesto en juego por el maestro o por los alumnos al leer o al escribir, y es objeto de enseñanza y de aprendizaje aun cuando no sea objeto de ninguna explicitación verbal; ese mismo contenido puede constituirse en otro momento en *objeto de reflexión*, cuando los problemas planteados por la escritura o por la lectura así lo requieran.¹⁵

Como ya se ha explicado anteriormente, la lectura y la escritura se conciben como prácticas globales que no aceptan la parcelación ya que sólo es posible aprehenderlas en situaciones similares a como se llevan a cabo en la vida social, cuando conllevan propósitos relevantes para efectuarlas. El papel de la escuela es

¹⁴ *Ibíd*, p. 99.

¹⁵ *Ibíd*, p. 100.



construir situaciones en las que los alumnos se puedan desarrollar como lectores y escritores competentes.

Dos quehaceres que los lectores realizan en la práctica social son elegir qué, cómo, dónde y cuándo leer, así como decidirse por textos difíciles.

En la escuela se debe leer una diversidad de textos, también los difíciles, aunque el docente debe crear las condiciones didácticas para hacerlo; es necesario que los contenidos tengan sentido para los alumnos, que los puedan interpretar a partir de sus conocimientos previos y que a la vez representen un desafío, además de que les exijan la construcción de un nuevo conocimiento.

Leer es una acción libre, que no debería ser impuesta. Sin embargo, leer y escribir son obligatorias en la escuela porque enseñarlas está entre sus funciones primordiales.

4.4 Trabajo por proyectos

Ayudaría más al desarrollo de la lectura y la escritura plantear en la escuela propósitos didácticos relacionados “con propósitos comunicativos que tengan un sentido ‘actual’ para el alumno y se correspondan con los que habitualmente orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela.”¹⁶, esto sería posible por medio del aprendizaje por proyectos.

El trabajo por proyectos consiste en plantear un trabajo con un objetivo de interés para los alumnos, que se relacione con los contenidos a tratar, por ejemplo determinar si un personaje de una obra determinada es un héroe, los alumnos

¹⁶ *Ibíd*, p. 33.



tendrían primero que leer la obra, comprenderla, investigar las características de los héroes, pensar en los que conocen, discutir acerca del personaje y llegar a un acuerdo; la escritura y representación teatral a partir de la lectura, comprensión y análisis de una obra; la elaboración de un periódico mural con un tópico de interés para los alumnos, en el que ellos investiguen y escriban sus propios textos a partir de modelos dados por el profesor.

En el transcurso del desarrollo de un proyecto es posible desarrollar distintos conocimientos y habilidades, se evita la fragmentación del conocimiento, se hace posible darle sentido a lo que se aprende, los alumnos se vuelven capaces de autocontrolar la lectura y la escritura, en cuanto a la constante presión del tiempo que marca el espacio destinado para cada contenido, se pierde debido a que la meta a lograr incluye el saber y la aplicación de diferentes contenidos que el alumno por otros medios solucionará, el maestro ya no necesitará dedicar tanto tiempo a la teoría ni a conceptos fuera de contexto.

Para la formación de lectores y escritores además de los proyectos se requiere articular otras acciones, tales como la lectura de cuentos, noticias, curiosidades científicas, se trata de familiarizar al aprendiz con diferentes géneros y fomentar la lectura. Además de ayudar al mismo fin la promoción de secuencias de lectura como leer cuentos de determinado escritor o subgénero, también contribuyen a conocer a un autor y a establecer relaciones intertextuales.

También es necesario darles a los alumnos diferentes acercamientos a la escritura: enviar una carta, escribir un cuento, un periódico. Se trata de realizar distintas prácticas de la lectura y la escritura dirigidas “a diferentes propósitos –así



como volver una y otra vez a lo largo del tiempo a poner en acción un cierto aspecto de la lectura o la escritura –escribir, rescribir, releer, transcribir, resumir...–, a retrabajar un tema, un género o un autor.”¹⁷

En esta propuesta de aprendizaje el maestro deja de ser el protagonista para convertirse en el coordinador, ayuda a los alumnos a autocontrolar sus lecturas y escritos, les da los medios para convertirse en lectores y escritores autónomos.

Derechos del lector

Todo lector eficiente toma decisiones que le permiten leer fluidamente y comprender mejor y disfrutar la lectura, algunos autores como Pennac y Lerner los llaman derechos del lector, que como tales es conveniente enseñarlos a los alumnos para que los ejerzan cuando lo sientan necesario o cuando se les han impuesto ideas que les resulta difícil contravenir e impiden la lectura comprensiva.

Pennac inicia con el *derecho a no leer*, explica que no es una obligación que a todas las personas les guste esta actividad, y no por eso dejan de ser interesantes o sensibles. El papel de la escuela radica en no excluir a ningún alumno de la lectura, en darle la posibilidad de elegir si le gusta o no, además de proporcionarle los medios para comprender cualquier texto cuando así lo requiera.

Saltar lo que no entiende o lo que le aburre, pues la falta de comprensión se debe a la falta de conocimientos previos y el aburrimiento, a la ausencia de interés, la recomendación es leer lo que tiene sentido para el lector, de lo contrario

¹⁷ *Ibíd*, p. 36.



es muy probable que deje de leer o que la actividad se convierta en un suplicio, que hace perder tiempo, pues no se generan ideas, conocimientos, ni placer.

Dejar un libro sin terminar, todo lector lo ha hecho, las razones son diversas, entre ellas destacan la imposibilidad de comprenderlo ya sea por la falta de madurez, información o interés, aunque muchas veces a través del tiempo se puede retomar una lectura; otra razón es que el libro no agrade por las ideas que manifiesta, por el estilo con el que está escrito, por parecer poco coherente, etc.

Releer sobre todo cuando una idea ha impactado a la persona por la forma de expresarla, porque ha invitado a la reflexión, a la toma de conciencia o para aclarar alguna incongruencia.

Leer cualquier cosa, no obstante, el profesor también tendrá la obligación de mostrarle al estudiante obras de reconocida calidad, la idea es que el alumno seleccione lo que lee bajo la formación de un criterio.

Leer en cualquier lugar, esto es, desacralizar el acto de leer, no importa donde se lea, si lo que lo motiva es el entusiasmo.

*Hojea*r permite conocer obras que tal vez inviten a su posterior lectura, además al hojear se pueden tomar instantáneamente ideas que pueden convertirse en pensamientos que guíen la conducta, algunas decisiones o que tal vez generen la investigación y la realización de escritos.

Leer en voz alta fluidamente y con la entonación adecuada permite escuchar y disfrutar la musicalidad de lo escrito cuando el texto tiene esa cualidad. La lectura en voz alta, además es una manera de compartir con otros la impresión de una idea, de una imagen.



Derecho a callarnos, frecuentemente en la escuela se pide la interpretación de un escrito y se fuerza al alumno a exponer ideas por el mero hecho de interpretar algo, su silencio muchas veces no es falta de entendimiento, sino manifestación de que está reflexionando o que está sorprendido.

Lerner menciona otros derechos: autocontrolar las propias interpretaciones; actuar como un lector reflexivo y crítico; elegir los textos que se leen; comprobar las anticipaciones sobre el texto.

Superar el tratamiento ficticio de la lectura en la escuela

Por medio de la lectura podemos conocer otros modos de vida, de ser; comprender mejor la realidad; aprender; entendernos mejor; solucionar problemas prácticos de la vida; localizar una información concreta; deleitarnos con bellas descripciones o con un lenguaje musical; ver posibles soluciones a un problema y muchos otros beneficios.

No obstante, la realidad nos demuestra que la escuela ha alejado a sus discípulos de la lectura, la razón es el tratamiento ficticio que se le da a esta práctica en el aula. Tratamiento ficticio porque el maestro indica una lectura que los alumnos deben hacer y ellos simular que les gusta y que comparten la interpretación del maestro.

Los elementos que hacen imposible leer en la escuela son

una teoría del aprendizaje que no se ocupa del sentido que la lectura pueda revestir para los niños y concibe la adquisición del conocimiento como un proceso acumulativo y graduado, una parcelación del contenido en elementos supuestamente simples, una distribución del tiempo escolar que adjudica un periodo determinado al aprendizaje de cada



parcela y un conjunto de reglas que otorgan al maestro ciertos derechos y deberes que sólo él puede ejercer –mientras el alumno ejerce otros complementarios–¹⁸

Gabriel García Márquez propone que un curso de literatura “no debería ser más que una buena guía de lecturas.”¹⁹ García Márquez y Pennac comparten la experiencia de haber tenido el primero una profesora y el segundo un profesor que les leían en voz alta obras literarias de tal manera que los enganchaban en las historias, les despertaron el deseo de seguir leyendo, sus maestros no hablaban sobre la lectura o la literatura, sino que les leían, les mostraban cómo lo hacían ellos, evidentemente también eran lectores que disfrutaban la lectura y tenían textos preferidos, su intención no era exponer todo lo que sabían o lo que pretendían conocer, sino compartir con sencillez los libros que les gustaban.

Generalmente, el tratamiento que se hace de la lectura en la escuela ahuyenta a los alumnos de esta práctica; no obstante como sugieren García Márquez y Pennac la escuela puede fomentar la lectura si entre otras cosas el maestro asume el papel de intérprete y los alumnos pueden leer a través de él.

Lerner sugiere que sólo se necesita respetar la naturaleza de la práctica social de la lectura y tomar en cuenta los procesos constructivos de los alumnos para lograr que se conviertan en lectores.

Es necesario trabajar con flexibilidad la lectura, manejar los mismos contenidos en diferentes momentos y desde diversos ángulos “poner en acción diferentes modalidades organizativas: proyectos, actividades habituales,

¹⁸ *Ibid*, p. 123.

¹⁹ Citado por Lerner, *Ibid*, p. 118.



secuencias de situaciones y actividades independientes”²⁰, durante todo el ciclo escolar.

Los proyectos ofrecen contextos en los que la lectura cobra sentido, además las actividades asemejan la complejidad de las prácticas sociales de lectura y escritura, permiten trabajar sobre la lectura desde diversos puntos de vista para cubrir distintos propósitos y trabajar con diferentes tipos de textos.

Se recomienda establecer actividades habituales dedicadas sistemáticamente a leer, por ejemplo destinar una hora cada determinado periodo a la lectura libre, con este tipo de actividades se les da a entender a los alumnos que la lectura es muy estimada.

Por su parte, las secuencias de actividades, que sólo tienen como propósito leer, brindan la oportunidad de hacerlo con diferentes textos de un mismo género o subgénero, distintas obras de un autor o diferentes textos de un mismo tema.

Las actividades de lectura y escritura tienen como propósito lograr que los alumnos “se apropien progresivamente del ‘lenguaje que se escribe’ –de lo que éste tiene de específico y diferente de lo oral-conversacional, de los diversos géneros de lo escrito, de la estructura y el léxico que son propios de cada uno de ellos– y que aprendan a leer por sí mismos.”²¹

Mientras los alumno leen “el maestro los alienta a continuar la lectura sin detenerse ante cada dificultad, sin pretender entenderlo todo, tratando de comprender cuál es el tema tratado en el texto”²²

²⁰ *Ibíd*, p. 140.

²¹ *Ibíd*, p. 146.

²² *Ibíd*, p. 156.



Cuando el profesor se muestra como lector comunica a los alumnos “aspectos fundamentales del comportamiento lector, de la naturaleza de la lengua escrita, de las características específicas de cada género de lo escrito.”²³

4. 5 Estrategias de lectura

Solé parafraseando a Valls expone que las estrategias son contenidos que se deben enseñar en la escuela, lo que las caracteriza es que

no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; [...] las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside 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 trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección –la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe– y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.²⁴

Esto se comprende cuando el texto es claro y coherente, cuando su estructura es reconocida; cuando el conocimiento previo del lector es suficiente para el contenido del texto y cuando las estrategias de lectura apoyan la comprensión y en caso de que ésta no se dé, alertan al lector, y le dan herramientas para compensar la incomprensión.

Las estrategias de lectura ayudan a formar lectores autónomos, que pueden leer por sí mismos, detectando cuando no comprenden y remediando esta situación. Capaces de leer para aprender.

²³ *Ibid*, p. 159.

²⁴ Cf. Isabel Solé. *Estrategias de lectura*, Barcelona, ICE/Graó, 2003 (Materiales para la innovación educativa, 5), p. 59.



Enseñar estrategias es provechoso cuando el alumno tiene un papel activo, para la realización de este propósito se propone un modelo de enseñanza recíproca en la que el alumno participa en su comprensión.

Por su parte, el profesor primero

ofrece un modelo experto a los alumnos, que ven cómo actúa para solucionar determinados problemas. En segundo lugar, ayuda a mantener los objetivos de la tarea, centrando la discusión en el texto y asegurando el uso y aplicación de las estrategias que trata de enseñar. Por último, supervisa y corrige a los alumnos que dirigen la discusión, en un proceso enfocado a que éstos asuman la responsabilidad total y el control correspondiente. Explicación, demostración de modelos, participación activa y guiada, corrección, [...] vuelven a aparecer aquí como claves de la enseñanza en una perspectiva constructivista.²⁵

Tipos de texto

Los tipos de texto para el escritor operan como diseños a los que se adapta el discurso de lo escrito y al lector le funcionan como esquemas de interpretación.

Es necesario que los alumnos tengan contacto con diferentes tipos de texto, para que se familiaricen con las distintas estructuras y sean capaces de abordarlas por ellos mismos, así, cuando se encuentren con un texto con estructura de narración sabrán qué esperar y cómo leerla, a diferencia de cuando lean un texto científico, también se formarán ciertas expectativas y no otras y lo leerán como tal.

La clasificación de los tipos de texto varían según los autores, así se habla de textos narrativos, descriptivos, expositivos, instructivos, conversacionales, informativo-periodísticos, etc. En la escuela no se trata de enseñar tipos de texto, sino de ayudar a los alumnos a identificar las características de los más usuales

²⁵ *Ibíd*, p. 69.



en el ámbito social y académico, con el fin de que sepan como abordarlos y obtener una mejor comprensión.

Estrategias previas a la lectura

Los objetivos

La interpretación que se hace de un texto depende en gran parte del objetivo previo a la lectura, por este motivo dos lectores que leen un mismo texto pueden extraer del mismo distinta información; es importante que los alumnos sepan que los objetivos guían la comprensión.

Pueden existir tantos objetivos como lectores y situaciones, sin embargo algunos son muy comunes: leer para encontrar una información precisa; leer para seguir instrucciones; leer para tener una idea general de un escrito; leer para aprender; leer para revisar un texto propio; leer por placer; leer para otros; leer para practicar la lectura en voz alta.

Los diferentes objetivos implican estrategias también distintas, que el lector explica de forma inconsciente; es decir, cuando por algún motivo el lector no comprende activa otras estrategias, ya que “el control de la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente”²⁶. Por lo tanto, es necesario enseñar a leer con distintas intenciones, para que se pongan en acción las diversas estrategias.

²⁶ *Ibíd*, p. 35.



Los conocimientos previos

Los conocimientos previos (Frank Smith también los llama información no visual) engloban informaciones y conocimientos que directa o indirectamente se relacionan con el nuevo contenido que se va a aprender. La forma en la que se aprende es conectando el nuevo conocimiento con los que se tenían previamente, 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 aprendizaje”²⁷.

Los conocimientos previos que se deben activar son los que se relacionan con los contenidos de aprendizaje y con los objetivos que se buscan en relación con dichos contenidos, el profesor debe plantearse preguntas respecto a qué se quiere que los alumnos aprendan, cómo lo pueden conseguir, qué saben en relación al nuevo contenido o lectura.

En el caso de que los alumnos carezcan de los conocimientos previos necesarios para aprender el nuevo contenido, se debe buscar la forma de que se familiaricen con esos conocimientos, en la biblioteca, en el internet, etc., de manera que más adelante se puedan acercar al nuevo contenido.

La disposición que los estudiantes tienen para aprender, así como el sentido que le atribuyen a los contenidos o lecturas a comprender, también son determinantes en el proceso de aprendizaje.

²⁷ Mariana Miras. “Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos”, en *Coll. Op. cit.*, p. 50.



Las predicciones

*La predicción es la eliminación previa
de las alternativas improbables*

Frank Smith

Un texto puede decir mucho, invitar a múltiples interpretaciones, las predicciones ayudan a dirigir la atención del lector, de manera que entre “más se reduzcan las alternativas, el reconocimiento será más rápido y como consecuencia también la comprensión. La gente no puede comprender si es incapaz de predecir”²⁸.

La predicción consiste en formular preguntas específicas, la comprensión se lleva a cabo si se es capaz de responder esas preguntas. Cuando las predicciones fallan ocasionan sorpresa, el desconcierto le indica al lector que algo ha fallado, que el texto no va por donde él pensaba, debe entonces modificar sus expectativas o verificar la información porque quizá no ha comprendido. La ausencia de predicciones causa aburrimiento e incompreensión, pues no se espera nada.

En muchas ocasiones las predicciones son un proceso inconsciente, del que nos damos cuenta cuando no encontramos lo que esperábamos:

Aunque sea a un nivel inconsciente, los lectores, a medida que leemos, predecimos, nos planteamos preguntas, recapitulamos la información y la resumimos, y nos encontramos alerta ante posibles incoherencias o desajustes. Es un proceso que se da, además, de forma constante pero que a veces no se da: cuando no se aprende a leer de forma adecuada. En esos casos, la lectura no puede servir a ninguno de los propósitos que la mueven, es decir, es inútil, no es funcional, no es lectura.²⁹

²⁸ Frank Smith. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México, Trillas, 1997, p. 78.

²⁹ Solé. *Op. cit.*, p. 102.



Se hacen predicciones en todo tipo de textos y de manera constante. Para llevarlas a cabo nos guiamos por el contenido, el conocimiento que tenemos acerca del mundo y de los textos, así como por los títulos, ilustraciones, tipos de letra y otras marcas que ayudan a arrojar pronósticos.

El maestro debe enseñar a realizar predicciones, mostrando cómo las lleva a cabo él mismo, explicando en qué se basa para efectuarlas; también tiene que señalar que no siempre se cumplen, en cuyo caso el lector hace un reajuste en su comprensión.

Preguntas al texto

Un alumno activo como lector no se limita a responder las preguntas del profesor, también se aventura a formular las propias, esto le permite activar sus conocimientos previos, hacer conciencia de lo que ignora y de lo que sabe en relación al tema; por otra parte, adopta objetivos propios en cuanto a la lectura. Las preguntas de los alumnos le permiten al profesor guiar la lectura y detectar posibles fallas en la comprensión.

En general las preguntas y predicciones que se hacen sobre un texto están fuertemente relacionadas. Lo más eficaz para el logro de la comprensión es que las preguntas sean afines a los objetivos que se persiguen, aunque es posible que una vez que éstos se logren se planteen otros.



Solé considera “«pregunta pertinente» aquella que conduce a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental”³⁰.

Estrategias durante la lectura

La comprensión de lectura más importante ocurre durante la lectura misma. Se comprende cuando se buscan significados, cuando la atención no se pone en palabras o frases, sino en el significado global, cuando se es capaz de conectar lo que se sabe con la nueva información, cuando se modifican los conocimientos.

La comprensión es relativa, ya que depende de las respuestas a las preguntas que se plantea el lector; la lectura se vuelve interesante cuando responde a lo que se desea saber. La mejor manera de ayudar a un alumno a leer eficazmente es mostrándole que debe depender lo menos posible de la información visual (letras, palabras) y en mayor medida de sus conocimientos previos.

Ya sea conscientemente o no, los lectores predicen, preguntan al texto, recapitulan la información y la resumen, comprender “un texto implica ser capaz de establecer un resumen, que reproduce de forma sucinta su significado global”³¹, sin embargo un mal lector no es capaz de seguir este proceso, ni se percata de las incoherencias que se puedan suscitar durante la lectura.

Las estrategias que permiten la comprensión de la lectura son las siguientes:

- Formular predicciones al texto.
- Plantear preguntas a lo que se ha leído.

³⁰ Isabel Solé. *Op. cit.*, p. 97.

³¹ Citado por Isabel Solé. *Op. cit.*, p. 101.



- Aclarar las dudas que se generen durante la lectura.
- Resumir las ideas del texto.

Las inferencias

Comprender es inferir

Maqueo

Actualmente existen lagunas respecto a cómo y cuándo se realizan las inferencias, no obstante la perspectiva constructivista “sostiene que las inferencias se producen durante la lectura, siempre y cuando el texto que se lee sea coherente.”³² A causa de lo anterior y porque el lector tiene la experiencia de que mientras lee realiza inferencias, las colocamos entre las estrategias de lectura durante el acto de leer.

Las inferencias consisten en predecir, establecer relaciones de causa-efecto, sacar conclusiones. La inferencia es la operación “intelectual por la que se pasa de una verdad a otra que se juzga en razón de su unión con la primera: *la deducción es una inferencia*”³³. Al leer se van conectando las ideas gracias a que el texto explícitamente las une o porque el lector hace inferencias.

Para que se lleve a cabo la comprensión es necesario conectar las ideas explícitas del texto con las ideas leídas anteriormente que guardan una relación con lo que se va leyendo y originar nuevas ideas, de tal forma que se vaya articulando una síntesis global del texto.

³² Maqueo. *Op. cit.*, p. 232.

³³ *El pequeño Larousse ilustrado*. México, Larousse, 2003.



Las inferencias ayudan a integrar los diferentes elementos de un texto, a darle coherencia, las inferencias conducen a la comprensión.

La realización de las inferencias depende de la activación de los conocimientos previos y de la habilidad lectora.

Las preguntas son un recurso muy útil para ayudar al alumno a realizar inferencias. Sin embargo, hay que estar alerta sobre la posibilidad de hacer una paráfrasis en lugar de una inferencia, esto puede ocurrir porque el texto es muy superficial o porque el lector se apega a la información literal, no activa sus conocimientos previos ni genera explicaciones que vayan más allá del texto.

Estrategias posteriores a la lectura

El lector ha comprendido cuando es capaz de realizar una sinopsis de lo que ha leído, cuando es capaz de establecer el tema; a propósito Aulls considera que “el *tema* indica aquello sobre lo que trata un texto, y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma. Se accede a él respondiendo a la pregunta: ¿De qué trata este texto?”³⁴.

Cooper recomienda para resumir una narración, realizar preguntas que vayan más allá de la identificación de los personajes y el ambiente físico, que permitan “establecer el núcleo argumental: el problema, la acción y la resolución”³⁵.

³⁴Citado por Isabel Solé. *Op. cit.*, p. 118.

³⁵Citado por Isabel Solé. *Op. cit.*, p. 137.



Capítulo 5. LA ESCRITURA

5. 1 Necesidad de insertar a los alumnos en las prácticas sociales de lectura y escritura

En este capítulo se hablará sobre la necesidad de insertar a los alumnos en las prácticas sociales de lectura y escritura, o como diría Frank Smith en el club de lectores y escritores; este propósito sólo se logrará si los alumnos les encuentran sentido a las prácticas mencionadas, si tienen la oportunidad expresar sus propios intereses e inquietudes, si se logra vincular los contenidos de la escritura y la lectura a la vida diaria. Lerner y Goodman sugieren que el trabajo por proyectos es una alternativa para favorecer un aprendizaje significativo de la lectura y la escritura.

Por su parte, investigadores de la enseñanza para la comprensión (EpC): Martha Stone Wiske, Vito Perrone, David Perkins, entre otros, proponen que para que los alumnos comprendan verdaderamente deben aprender haciendo, logrando vincular sus intereses con los conocimientos propios de la disciplina, además de que puedan utilizar lo que aprenden en diversas circunstancias, tanto en la escuela como en la vida diaria.

A las actividades didácticas que promueven la comprensión, la EpC les llama *desempeños de comprensión*, los proyectos pueden ser una actividad educativa de los desempeños siempre que tengan una relación directa con las metas de comprensión:

Los desempeños de comprensión involucran a los alumnos en un trabajo que con toda claridad hace que progresen en las metas de comprensión especificadas. Este criterio



protege contra el diseño de proyectos que pueden tener un aspecto espectacular sin realmente abordar el núcleo del currículo.¹

5. 2 Falsas creencias en torno a la escritura

Los estudiantes tienden a creer que un escrito tiene únicamente la versión final, en la mayoría de los casos ignoran que hay un proceso previo de planeación y borradores. Los estudiantes deben aprender la importancia de la planeación de un escrito, de las revisiones y correcciones.

Es necesario enseñar que los textos deben ser sometidos a la crítica para mejorarlos, superar la idea de que si a un escrito se le hacen observaciones, se hiera al creador, se debe aprender a escribir con la cooperación de otros, pues esto ayuda a mejorar la escritura.

Debido a que la ortografía es el elemento que se puede calificar con más facilidad, los maestros le han dedicado mucha atención, evadiendo aspectos más importantes de la escritura como la coherencia y la cohesión, y les han dado a entender a los estudiantes que no importa tanto lo que se dice, sino la correcta ortografía.

Otra falsa creencia que se tiene en cuanto a los textos se refiere a que la complejidad de un escrito lo hace valioso, pues el lector piensa que debe tener un significado oculto que hay que encontrar, sin embargo un texto sencillo y claro puede dar información muy importante.

¹ Martha Stone Wiske. “¿Qué es la enseñanza para la comprensión?” en: *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, comp. Martha Stone Wiske, Buenos Aires, Paidós, 2003, p. 114.



Contrariamente a lo que se ha dicho anteriormente:

la investigación muestra la escritura como una técnica diversa, útil y moderna; relacionada con todas las disciplinas del saber humano; con componentes cognitivos y lingüísticos que superan con creces las estrechas preocupaciones por la normativa, y con formas cooperativas de procesamiento, que de ningún modo pueden reducirse ni a la simple consideración de «*encontrar letras para las ideas que se te ocurren*», ni tampoco al atractivo mito literario del escritor, artista de las letras, que se aísla del mundo a la búsqueda de la inspiración para crear su obra.²

Estas ideas equivocadas de las prácticas de la escritura han alejado a los alumnos de ella, porque han puesto el interés en la normativa; además han generado la idea que escribir es una capacidad exclusiva de ciertas personas, sin darles la oportunidad a los estudiantes de crear textos propios, ni enseñarles que hay un proceso de escritura: planeación, textualización y corrección que sigue todo escritor (escritor en el sentido de escribir un texto coherente).

Fulwiler, después de revisar varios estudios sobre cómo se practica la escritura en centros escolares de Estados Unidos, concluye que:

los estudiantes norteamericanos apenas tienen que escribir en su centro, que lo que escriben es escasamente reflexivo y que, en definitiva, este tipo de educación lingüística fomenta la pasividad, la inercia y la falta de espíritu crítico. Además, los datos también demuestran que el profesorado tiene una percepción equivalente, pobre y limitada, de lo que es la composición y sus procesos de aprendizaje.³

Después de un estudio realizado por Cassany a finales de 1998, en tres centros de educación secundaria en la provincia de Barcelona, el autor observa que en Lengua se realizan pocas prácticas de composición, que el alumno prácticamente no toma parte en la decisión de los temas a tratar, que los alumnos trabajan solos y en silencio y que producen textos breves sin un contexto comunicativo explícito, es decir, sin un destinatario ni un propósito.

² Daniel Cassany. *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999 (Papeles de pedagogía), p. 107.

³ Citado por Cassany, *Ibíd.*, p. 111.



El autor llega a las siguientes conclusiones:

- Se escriben muchos apuntes pero se enseña poco a producir textos propios, no se ofrecen modelos de escritura.
- A pesar de que en la escuela se necesita escribir apuntes, resúmenes, trabajos, comentarios, exámenes, no se enseña a escribirlos.
- No se enseña que escribir también sirve para pensar y aprender.
- No se enseña que a escribir se aprende cooperativamente.
- Se enseñan falsas ideas en cuanto a la escritura, como:
 - La composición corresponde exclusivamente al área de letras.
 - Se pone más atención a la corrección gramatical, muchas veces se omite la planeación, revisión, estructura, contenido, etc.

En el nivel medio hay quienes consideran que los alumnos escriben deficientemente “porque no se les ha enseñado a escribir correctamente”⁴. En la escuela tradicional se ha puesto casi todo el esfuerzo en la ortografía, la caligrafía, y las normas, en vez de expresar lo que se piensa y siente cuando se escribe; no se les ha enseñado a poner en práctica sus habilidades comunicativas que traen desde la infancia, esto ocasiona escritores rígidos, inseguros de sus posibilidades, pues están más pendientes de las normas y de lo que no saben que de lo que pueden decir.

⁴ Kenneth Goodman. *El lenguaje integral*, Argentina, Aique, 1986, p. 73.



5. 3 Es factible incorporar a los alumnos al club de escritores

Se requiere que los profesores les den la oportunidad a los alumnos de expresar sus pensamientos y emociones por diversos medios: cartas, diarios, cuentos, etc., además de fomentar la lectura de los mismos ante otros, esto les mostrará a los alumnos que sus textos resultan interesantes para otras personas, escribir “es fácil para quienes comienzan a creer en sí mismos, porque no requiere prerequisites de habilidades.”⁵

Los aspectos formales de la escritura se aprenden cuando se escribe, cuando se tienen materiales interesantes donde aplicarlos. El lenguaje en sus cuatro dimensiones (escribir, leer, escuchar y hablar) se aprende cuando se pone en uso.

Lerner plantea que el desafío actual de la escuela es lograr que todos los alumnos formen parte de la comunidad de lectores y escritores, para conseguir este objetivo se requiere crear una versión social, no escolar de las prácticas sociales de lectura y escritura.

La escuela debe estudiar y proponer medios que les permitan a los estudiantes ser escritores, en el sentido de que sean creadores de sus propios textos y no sólo copistas; esto es, que por medio de sus propios textos los alumnos sean capaces de dar a conocer sus ideas, quejas, propuestas, críticas, compartir sus pensamientos y emociones.

Lo valioso para la formación de lectores y escritores sería que la escuela les brindara a los alumnos la oportunidad de leer y escribir con un sentido real para

⁵ *Ibíd.*, p. 77.



ellos, que les despertara el interés, que les diera el espacio para expresar lo son, piensan y quieren ser y hacer.

Las prácticas de lectura y escritura “son totalidades indisociables, que ofrecen resistencia tanto al análisis como a la programación secuencial, que aparecen como quehaceres aprendidos por participación en las actividades de otros lectores y escritores e implican conocimientos implícitos y privados.”⁶

Lo anterior nos muestra el error de la escuela tradicional, que ha fragmentado la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, en realidad es que se ha enfocado a dar información sobre la lengua y la literatura y ha soslayado la tarea principal que es enseñar a leer y escribir por medio del ejercicio de dichas prácticas.

No obstante, si el hecho de enseñar a leer y escribir tienen éste único fin, los alumnos no aprenderán a hacerlo, estos quehaceres requieren tener un sentido, los alumnos deben leer y escribir motivados por un interés personal.

Cuando se fragmentan las prácticas de lectura y escritura pierden su naturaleza y el sentido para el estudiante.

Leer como escritor

Frank Smith sostiene que se aprende a escribir escribiendo, observando cómo lo hacen otros más expertos, viendo modelos de lo que se quiere escribir: una carta, un poema, una demanda. “Aprendemos a escribir sin sospechar que estamos

⁶ Delia Lerner, *Op. cit.*, p. 28.



aprendiendo ni qué estamos aprendiendo. Todo apunta a que necesariamente aprendemos a escribir de lo que leemos, y a medida que leemos.”⁷

Smith dice que se aprende de manera inconsciente, sin tener la intención, aprendemos de lo que otros hacen, el aprendizaje también es cooperativo porque se aprende interactuando con los demás.

Smith postula como tesis que para “aprender a escribir como un escritor, hay que leer como un escritor”⁸.

La idea de leer como escritor se puede percibir mientras se lee un texto, el lector es capaz de detectar una palabra mal escrita, no porque su atención esté puesta en la ortografía, sino “porque estamos escribiendo el texto a medida que lo leemos”⁹. Lo mismo pasa cuando se lee algo muy bien escrito, “Hemos leído algo que nos gustaría haber escrito nosotros mismos, pero también algo que pensamos que no está fuera de nuestro alcance, hemos leído como un escritor, como un miembro del club.”¹⁰

Leer como escritor sólo ocurre cuando se comprende la lectura, cuando se desea escribir como el escritor al que leemos, cuando deseamos pertenecer a ese club. Para leer como un escritor el lector participa, ya que anticipa lo que el autor dirá. Los maestros “deben demostrar las ventajas que ofrece la pertenencia al club de los escritores y garantizar que los chicos puedan incorporarse a ese club”¹¹. Es

⁷ Frank Smith. *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, Aique, Argentina, 1994, p. 35.

⁸ *Ibid*, p. 39.

⁹ *Ídem*.

¹⁰ *Ídem*.

¹¹ *Ibid*, p. 41.



muy importante que los textos a los que se acerque a los alumnos sean de su interés.

Los alumnos leerán como escritores cuando ellos mismos se sientan capaces de escribir como los autores a quien leen. Los maestros también deben concebirse como miembros del club de escritores y escribir junto con los alumnos, la idea es formar un club de lectores y escritores en el que todos, alumnos y maestro, participen activamente en las producciones de escritura.

La finalidad de la escritura nunca deberá ser exhibir la ignorancia o incapacidad del estudiante, sino mostrar sus finalidades comunicativas como expresar ideas, emociones, aprendizajes. Por lo tanto, en el salón se debe fomentar la escritura de todo tipo de textos: poemas, resúmenes, cartas, formatos, canciones, mensajes, letreros, instrucciones, planes, recetas, diarios, cuentos, y otros.

Se aprende a escribir cuando se está en contacto con la escritura, cuando se escribe.

Lerner exhorta a incluir como parte de los contenidos del área de español los quehaceres del lector y del escritor. Los quehaceres del escritor consisten en recabar información para un asunto que posteriormente se va a escribir, apuntar las ideas que van surgiendo, escribir con diferentes propósitos, planificar el texto, revisar y corregir el escrito las veces que sea necesario, tomar en cuenta al posible lector de los escritos para proporcionarle la información suficiente, elegir el registro adecuado a lo que se quiere transmitir.



También es necesario darles a los alumnos diferentes acercamientos a la escritura: enviar una carta, escribir un cuento, un periódico. Se trata de realizar distintas prácticas de la lectura y la escritura dirigidas “a diferentes propósitos –así como volver una y otra vez a lo largo del tiempo a poner en acción un cierto aspecto de la lectura o la escritura –escribir, rescribir, releer, transcribir, resumir...–, a retrabajar un tema, un género o un autor.”¹²

5. 4 Evitar la fragmentación

En la escuela la lengua escrita aparece fragmentada, en las clases se espera que los alumnos produzcan textos en poco tiempo y sin hacer borradores que permitan la versión final; contrariamente al proceso que sigue un escritor: planear, textualizar, revisar y revisar hasta que el escrito exprese lo que se quiere decir y en la forma adecuada.

La falta de una satisfactoria formación como lectores y escritores en gran parte se debe a que existe mucha separación en la forma en la que se enseña a leer y escribir en la escuela y el modo como estos quehaceres se realizan fuera del aula, en la prácticas sociales de la lectura y la escritura.

La fragmentación de los objetos a enseñar le evita al maestro enfrentar la complejidad de los mismos, por otro lado le facilita el control de la evaluación; sin embargo no se logran los propósitos esenciales del aprendizaje de la lectura y de la escritura, que consisten en formar lectores que comprenden lo que leen y escritores capaces de crear sus propios textos.

¹² Delia Lerner. *Op. cit.*, p. 36



Se debe favorecer que los alumnos utilicen el lenguaje de manera efectiva e intencional para expresar sus necesidades. Las personas se sienten motivadas a aprender el lenguaje porque desean comunicarse, porque lo consideran necesario y accesible. El aprendizaje tanto de lenguas extranjeras como de la propia ha fracasado porque la “lengua se enseña aislada de los eventos reales de habla y de lectoescritura”¹³.

Las situaciones reales de la lengua son las que fomentan el aprendizaje, de nada sirve enseñar las partes de una carta si no se escribe una en una situación auténtica, por ejemplo una carta al director de la escuela para pedir que se resuelva una situación concreta de la misma o una carta a los padres pidiendo más libertad para salir.

Sacar al lenguaje de su contexto social es lo que dificulta su aprendizaje, por este motivo los programas deben propiciar usos reales en la escuela, reunir como lo hacen los programas de lenguaje integral “lenguaje, cultura, comunidad, aprendiente y maestro.”¹⁴

El lenguaje se aprende como una totalidad, no de manera secuenciada, cuando tiene sentido y despierta el interés del alumno, cuando además se tiene la oportunidad de elegir cómo usarlo.

El lenguaje se debe ver y enseñar como un todo, no fragmentar sus partes porque lo que escritores y lectores buscan es el sentido, el significado de lo que se expresa, ambos hacen aportaciones al texto, lo van construyendo:

¹³ Kenneth Goodman. *Op. cit.*, p. 23.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 10.



La lectura y la escritura son procesos dinámicos y constructivos. Los escritores deben decidir cuánta información proporcionan para que los lectores puedan inferir y recrear lo que el escritor creó primero. Los lectores se acercarán al texto con el bagaje de sus propios conocimientos, valores y experiencias, que los ayudarán a otorgar sentido al texto de un escritor. Los textos deben de ser reales, y no artificialmente ensamblados para que se adecuen a un vocabulario predeterminado o a una secuencia grafo-fónica. Los escritores deben tener conciencia de la audiencia y los lectores conciencia del escritor. Los escritores reales tienen algo que decir y los lectores reales saben comprender y reaccionar.¹⁵

Para lograr el propósito de formar lectores y escritores, se debe dedicar mucho tiempo en el aula para estas actividades, sin sustituirlas por otras.

Al tener como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura, los propósitos de estas prácticas también deben corresponder a los motivos que llevan a lectores y escritores a realizar dichas prácticas, a todo lo que hacen para realizarlas, a cómo se relacionan con los textos.

Las prácticas de lectura y escritura sólo se pueden aprender ejercitándolas, al leer y escribir, los alumnos tienen la oportunidad de conocer diversos géneros textuales, de apropiarse de las particularidades de los mismos, de diferenciar el lenguaje oral del lenguaje escrito.

En la escuela deben ser parte de los contenidos los quehaceres del escritor y los quehaceres del lector. Los quehaceres del escritor consisten en planificar, textualizar y revisar las veces que sea necesario, “es imprescindible *construir condiciones didácticas favorables* para el desarrollo de esas prácticas, es necesario tratar a los alumnos como lectores y escritores plenos”¹⁶.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 39.

¹⁶ Delia Lerner. *Op. cit.*, p. 103.



5. 5 Enseñanza por proyectos

La enseñanza por proyectos es la propuesta de Lerner para enseñar en la escuela los quehaceres del lector y del escritor. Los proyectos les dan la opción a los alumnos de elegir lo que van a trabajar, al maestro le permiten enseñar las tareas del lector y del escritor.

Es necesario que los contenidos tengan sentido para los alumnos, que los puedan interpretar a partir de sus conocimientos previos y que a la vez representen un desafío para ellos y que les exijan la construcción de un nuevo conocimiento.

La propuesta didáctica para enseñar lectura y escritura consiste en que el alumno realice un proyecto propio, estos proyectos ayudan a darles sentido a estas prácticas, además, fomentan la autonomía del aprendiz.

Smith, Lerner y Maqueo consideran que la lectura y la escritura se interrelacionan constantemente, “leer ‘para escribir’ resulta imprescindible cuando se desarrollan proyectos de producción de textos [...], la escritura se constituye en un instrumento que está al servicio de la lectura”¹⁷.

Las situaciones didácticas de lectura y escritura buscan “crear condiciones que favorezcan la formación de lectores autónomos y críticos y de productores de textos adecuados a la situación comunicativa”¹⁸.

Cassany explica que actualmente se sugiere el trabajo por proyectos o secuencias didácticas o tareas, se utilizan indistintamente cualquiera de los tres títulos¹⁹.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 145.

¹⁸ *Ibíd.*



La definición más general es la de tarea, Zanón²⁰, considera que son cualquier actividad que:

- a) reproduzca los procesos comunicativos que se dan en la vida real;
- b) tenga como propósito el aprendizaje de la lengua;
- c) tenga un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Un ejemplo de tarea puede ser la investigación de los hábitos alimenticios de los alumnos de la escuela.

Los profesores de lenguaje integral organizan los contenidos a tratar en torno a tópicos o temas en unidades temáticas como: ¿Qué pasará si se agota el agua en nuestro país?, ¿Qué caracteriza a un héroe?, ¿hemos tenido héroes nacionales?, etc. Las unidades proporcionan “un eje para la investigación, para el uso del lenguaje, para el desarrollo cognitivo”²¹, además de integrar al estudiante en la planeación y propiciar la realización de actividades que tengan relación con situaciones de la vida diaria, generan el interés y el compromiso de quien las realiza.

Para la EpC lo fundamental es que los estudiantes se apropien del conocimiento, que lo utilicen más allá de la escuela, en su vida diaria; lo que se enseña no debe estar fragmentado; el interés del estudiante siempre debe estar presente. Vincular los contenidos escolares con las tareas de la vida diaria, es uno de sus propósitos.

¹⁹ Cf. Cassany, *Op. cit.*, p. 170.

²⁰ Citado por Cassany, *Ídem*.

²¹ Kenneth Goodman, *Op. cit.*, p. 43.



La comprensión se realiza cuando la persona plantea problemas, interpreta, reflexiona, busca pruebas contrarias, se hace preguntas:

comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. [...] De acuerdo con esto, aprender para la comprensión es como aprender un desempeño flexible, más parecido a aprender a improvisar jazz, mantener una buena conversación o trepar una montaña, que a aprender la tabla de multiplicar, las fechas de los presidentes o que $F=MA$. *Aprender hechos puede ser un antecedente crucial para el aprendizaje para la comprensión, pero aprender hechos no es aprender para la comprensión.*²²

La EpC busca ser flexible y atractiva para todos los alumnos de todos los niveles y para todo tipo de inteligencias.

En resumen, todos los alumnos son capaces de escribir si se les enseña a planear, organizar, revisar y corregir las veces necesarias hasta que el resultado sea un texto coherente, sin perder de vista la importancia de escribir con un propósito y un destinatario auténticos, además de vincular los contenidos con los intereses de los alumnos, de manera que escribir no sea el fin, sino el medio para lograr un propósito comunicativo real.

Crear situaciones auténticas de escritura en el aula es fomentar las prácticas sociales de lectura y escritura, la manera de lograrlo, de acuerdo con algunos estudiosos de la materia, es por medio de tareas, proyectos o desempeños de comprensión. Estas actividades académicas tienen en común la comunicación genuina, formar lectores y escritores críticos, reflexivos y autónomos, además de considerar la importancia de trabajar a partir de lo que el alumno sabe y de forma cooperativa.

²² David Perkins. "¿Qué es la comprensión?" en: comp. Martha Stone Wiske, *Op. cit.*, p. 70.



Capítulo 6. PROPUESTA DIDÁCTICA

6. 1 Vinculación de la lectura y la escritura. Todos podemos escribir

en realidad basta con una leve incitación para que se lancen a escribir y escribir, como si quisieran vaciar sobre el papel todo lo que tienen en la cabeza.

Frank Smith

En esta sección se sugieren algunas estrategias de lectura y escritura, la actividad de escritura es producto de la lectura debido a que ambas están fuertemente relacionadas, como han señalado diversos estudiosos de la materia, entre ellos

Maqueo:

Se parte de la idea de que siempre que sea factible las actividades de lectura y escritura deben presentarse enlazadas, evitando que parezcan cuestiones independientes entre sí. Aprovechar las semejanzas que poseen los procesos de comprensión y de producción de un texto y trabajarlos unidos de manera sistemática, puede contribuir a que ambas actividades se desarrollen en forma simultánea.¹

Por su parte, Smith sostiene como hipótesis que los conocimientos para escribir sólo se aprenden mediante la lectura², paradójicamente se sabe que en la escuela se escribe poco, a no ser por las copias y dictados, pero es mínimo lo que se produce de textos de creación personal.

Enseñar por medio de reglas no propicia que la gente escriba, se ha observado que la gente aprende a escribir leyendo, leyendo el modelo que se desea dominar (cuentos, cartas, noticias, etc.): “Aprendemos a escribir sin

¹ Ana María Maqueo. *Op. cit.*, p. 268.

² Cf. Smith, *De cómo la educación...* *Op. cit.*, p. 32.



sospechar que estamos aprendiendo ni qué estamos aprendiendo. Todo apunta a que necesariamente aprendemos a escribir de lo que leemos, y a medida que leemos.”³

El único requisito para aprender a escribir como un escritor es el deseo de conseguirlo, de formar parte de la comunidad de lectores y escritores, para ello es importante que la familia y los maestros consideren importantes esas actividades, además de que hagan sentir a los jóvenes que son capaces de lograrlo a base de esfuerzo, tiempo y de ir superando los errores.

¿Por qué se eligió para esta propuesta partir de la lectura y escritura de cuentos?

Se decidió partir de la lectura y escritura de cuentos porque todos los seres humanos tenemos la capacidad de narrar, desde los tres o cuatro años relatamos; pensemos en los niños de esta edad que ya cuentan historias, con la secuencia: pasó..., pasó..., y..., y..., después, etc. Además el ser humano de todas las épocas ha necesitado narrar lo que le pasa, para conocerse, para transmitir sus pensamientos y emociones y para explicarse lo que le rodea.

Al respecto Guillermo Samperio tiene la “convicción de que cualquier persona de cualquier edad es capaz de escribir cuentos, pues en su espíritu están grabadas historias de distintos tipos”⁴, aunque es necesario dotar a la persona de herramientas básicas para lograrlo. Todos conocemos gran cantidad de historias ya sea porque nos las contaron, las leímos o las vimos en la televisión o en el

³ Frank Smith. *Op. cit.*, p. 35.

⁴ Guillermo Samperio. *Después apareció un a nave. Recetas para nuevos cuentistas*, México, Alfaguara, 2004, (Serie circular), p. 11.



cine; todos tenemos material para narrar: algo que oímos, algo que leímos, algún problema no resuelto, etc.; lo que se necesita, sobretodo en la escuela, es disparar esos motivos para empezar a escribir.

En resumen se eligió partir del cuento porque todos los alumnos conocen su estructura de manera consciente e inconsciente; además tienen material en su historia de vida para poder narrar; y a decir de los expertos cualquiera es capaz de escribir un cuento.

Características de los cuentos elegidos

La elección de los cuentos se basa en que sean textos completos, auténticos, que la temática sea de interés para los alumnos, que el lenguaje sea claro.

Recordemos que actualmente existe el problema de la falta de lectura en parte del mundo, pero de manera alarmante en nuestro país, los datos muestran que alumnos de quince años, que son los que nos ocupan en este trabajo, tienen muy bajo dominio de la lectura. Por lo anterior, en esta propuesta se trabaja con textos con lenguaje y temática cercanos a los adolescentes; no preparados para que los adolescentes los lean, pues la lectura debe hacerse con textos auténticos, lo que enfrenta al alumno a textos reales, con propósitos comunicativos específicos, de manera que estén preparados para la lectura de textos genuinos.

Para que se dé la comprensión del texto se requiere que se capte el sentido global del mismo, esto se logra con textos completos, ya que en los fragmentos se elimina parte del contexto y se pierde el significado total.



La temática de los cuentos

Diversos estudiosos, entre ellos Maqueo, Pennac, Garduño, Lerner, sostienen la importancia de que los alumnos trabajen con materiales de su interés, de lo que tengan nociones y expectativas, pues así habrá motivación y comprensión. Los cuentos aquí tratados son de autores contemporáneos, que narran situaciones cercanas a la realidad de los adolescentes.

El primero trata de un joven que anhela alcanzar a su padre en los Estados Unidos, pero ve su sueño frustrado; el segundo nos cuenta una extraña relación entre dos hermanos.

Los cuentos seleccionados enganchan al lector por sus cualidades narrativas, “Mientras esperas” impacta por su crudeza y “La casa tomada” deja al lector con la incertidumbre de lo que ha ocurrido. Las situaciones narradas en los tres cuentos forman parte de la cotidianidad del alumno, una lectura guiada y adecuada por parte del profesor llevará a interesantes lecturas y reflexiones.

Trabajo por proyectos

Los cuentos “Mientras esperas” y “Casa tomada” se insertan en un proyecto; el enfoque comunicativo (Ver Capítulo 2) opta por la enseñanza por proyectos.⁵ La enseñanza por proyectos es una nueva propuesta educativa, adaptada en varios países, entre ellos México como se aprecia en el programa de la SEP de educación secundaria de Español, en la primera fase de implementación, 2005-2006, éste propone entre sus actividades el trabajo por proyectos:

⁵ Cf. Oscar Cerrolaza Gili.
http://www.brandnewroutes.com.br/siete/nuevasrutas/nuevas_tendencias.shtml



Los proyectos didácticos se distinguen de los proyectos escolares porque se realizan con el fin de enseñar algo; son estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje; favorecen el intercambio entre iguales y brindan la oportunidad de encarar ciertas responsabilidades en su realización. En un proyecto todos participan a partir de lo que saben hacer, pero también a partir de lo que necesitan aprender. Por eso el maestro debe procurar que la participación constituya un reto para los estudiantes.⁶

El trabajo por proyectos:

- Tiene un fin didáctico.
- Guarda relación con la vida diaria, esto le da sentido a la actividad y despierta el interés del alumno.
- Propicia la interacción entre los alumnos y promueve el aprendizaje cooperativo, se vuelve un fin común realizar el proyecto.
- Tiene como fin último lograr un producto que puede ser tangible: un cuento, una mesa redonda, un programa radiofónico, un periódico, una antología, etc; o intangible: un aprendizaje, por ejemplo. Este producto permite la evaluación y la autoevaluación.
- Requiere de la puesta en marcha de diversas destrezas, conocimientos y tipos de inteligencias.

⁶ SEP. *Educación Secundaria. Español. Programas de Estudio. Primera etapa de implementación, 2005-2006* (Versión preliminar), México, SEP, 2005, p. 31.



6. 2 PROYECTO: POR QUÉ NO SÉ EXPRESAR MIS EMOCIONES

El eje que guiará este proyecto consiste en que el estudiante se pregunte por qué, a veces, cuesta trabajo expresar las emociones. Este eje es el que le dará significatividad al proyecto y a las lecturas, porque no siempre es fácil comunicar las emociones, y mucho menos cuando se es adolescente.

Durante la realización del proyecto se busca desarrollar la lectura, la comunicación escrita, la comunicación oral y la capacidad de escuchar. Así como, la lectura de diferentes tipos de textos: narrativos, informativos y periodísticos.

Tiempo:

Se estima que la elaboración del proyecto tome 15 horas.

Objetivos:

- Leer los cuentos: “Mientras esperas” y “Casa tomada”.
- Mostrar cómo aplicar estrategias de lectura.
- Reflexionar acerca de los cuentos.
- Identificar los temas de los mismos.
- Escribir un final para el cuento “Mientras esperas”.
- Leer el texto informativo: “Pon los límites necesarios”.
- Realizar un foro sobre *Por qué me cuesta trabajo expresar sinceramente lo que pienso, quiero y siento*.
- Escribir un relato que narre una situación ocasionada por una injusticia, en parte permitida por quien la sufrió.



Actividades a realizar:

- I. Lectura del cuento “Mientras esperas” de Alejandra Camposeco.
 1. Activamos el conocimiento previo.
 2. Leemos el cuento en voz alta.
 3. Comentamos la lectura.
 4. Descubrimos estrategias de lectura para comprender el cuento.
 5. Conversamos sobre la lectura.
 6. Escribimos un final para el cuento.
- II. Leemos el texto informativo: “Pon los límites necesarios”.
- III. Lectura del cuento “Casa tomada” de Julio Cortázar.
 1. A partir de la lectura del texto informativo activamos el conocimiento previo.
 2. Leemos el cuento.
 3. Reflexionamos en torno a la lectura.
- IV. Realizamos un foro, el tema será: *Por qué me cuesta trabajo expresar sinceramente lo que pienso, quiero y siento.*
- V. Leemos un relato.
- VI. Escribimos un relato.

Producto:

Escritura de un relato.



PROYECTO: POR QUÉ NO SÉ EXPRESAR MIS EMOCIONES

I. Lectura de un cuento

1. Conocimiento previo

Comentamos entre todos y comparamos distintas experiencias.

Por diferentes motivos no siempre nos agrada la familia que tenemos, a veces esto es pasajero y otras, definitivo; a ti ¿te gusta tu familia?, ¿qué te agrada o qué te desagrada de ella?, ¿desearías cambiarla o pertenecer a otra?, ¿por qué?

Tal vez tus familiares esperan algo de ti, ¿quieres cumplir sus expectativas?; ¿lo que deseas ser y hacer corresponde a lo que esperan de ti?. Sí no hay armonía entre tus sueños y las ilusiones de tu familia, ¿qué se puede hacer?

¿Qué crees que sea capaz de hacer un joven para realizar sus propios anhelos?

2. Leemos el cuento en voz alta

3. Comentamos la lectura

1. ¿Qué más sugiere el título “Mientras esperas”?
2. Observa que el cuento inicia en segunda persona. En el cuento la segunda persona además de dirigirse al lector es una especie de monólogo en el



que el protagonista se dice a sí mismo lo que ocurre. En el cuento la segunda persona corresponde al tiempo presente.

4. Descubrimos las estrategias que se emplean en la comprensión de un cuento

Párrafo 1

“Te colocas la media que acentúa la palidez del rostro.” Esta frase nos lleva a hacer una *predicción*, podemos suponer que la palidez se debe a que quien realiza la acción tiene una media en la cara porque va a cometer un crimen y no quiere que lo reconozcan, sin embargo está muy asustado y por eso está pálido.

La frase “El agua de un tambo deforma tu reflejo y ondula estremecida al reconocerte.”, aclara que el protagonista es un conocido y que va a hacer algo terrible que hasta el agua se estremece.

Con la expresión “La noche se agita azul y rompe la memoria.”, no podemos evitar *preguntarnos* qué quiere decir, formulamos *hipótesis* (por ejemplo: el protagonista quiere terminar con algo de su pasado.).

Párrafo 2

Observamos que se cambia al narrador a tercera persona; el personaje es testigo y describe lo que ve en presente. Se introduce un personaje: la tía Laura, podemos aventurar la *hipótesis* de que es tía del personaje narrador.



Párrafo 3

Advertimos que las comillas indican un diálogo y evocan recuerdos del personaje.

En este párrafo aparecen Panchito y el tío Florencio.

Párrafo 4

Aquí se aclara que Florencio y Laura son tíos de Panchito, se *infiere* que Panchito quiere robarle el dinero del terreno a su tío, pues Panchito no tiene trabajo, además de que en el primer párrafo se presentó un asalto. Cabe observar que en el cuento se juega con el tiempo, se muestra una situación inicial: el asalto violento, y mientras éste se va dando se narran una serie de recuerdos.

Párrafo 6

Este párrafo se narra en segunda persona, el personaje narrador se habla a sí mismo, la mesa coja lo abstrae de sus recuerdos y lo trae al presente. Confirmamos nuestra *inferencia*, la navaja indica que Panchito es uno de los tres asaltantes de los tíos: Laura y Florencio, además de ser el personaje narrador y protagonista.

Párrafo 7

El personaje narrador recuerda que su padre le prometió que cuando cumpliera quince años lo llevaría una temporada al otro lado, al parecer el padre no cumplió la promesa; esto lo *deducimos* porque anteriormente, en el párrafo 3, se dice que Panchito ya no vive con sus tíos, sólo los va a visitar, es decir, ya lleva una vida independiente y probablemente tiene más de quince años. Por



otro lado, podemos *predecir* que quiere robarles a sus tíos para irse al otro lado.

Párrafo 8

Aquí la narración es en presente, la frase una “cumbia rasga la tensión del cuarto cuando sale enfurecida María”, nos confirma que durante el asalto, a Pancho se le vienen los recuerdos de sus tíos, de su padre y de la promesa de irse al otro lado. En este párrafo se confirma que Pancho asalta a sus tíos para irse al otro lado y encontrarse con su padre su padre. También se corrobora que hay dos asaltantes más: el gordo y el tuerto.

La frase “regresas a la casa para ver si ya acabas de una vez por todas con tanta porquería”, nos invita a formular *hipótesis* como: Pancho quiere acabar con la pobreza en la que vive, quiere eliminar su origen, para borrar todo también quiere terminar con sus familiares.

Párrafo 9

En este párrafo se aclara que al padre de Pancho lo mató la migra y que a Pancho lo que le da más coraje es que su padre no cumpliera la promesa de llevarlo al otro lado. Se *infiere* que se siente traicionado.

Párrafo 10

Aquí la frase “la sangre que lava promesas inconclusas”, se refiere al padre, nos lleva a *inferir* que al igual que la sangre de Cristo lavó los pecados de la humanidad, la sangre del gordo y de Florencio limpia un pasado que no le gusta al protagonista. Líneas adelante, se corrobora esta idea: el deseo de



“terminar con ese gordo de mierda para que no hable, para liberarte de una vez por todas de las pesadillas y de la pobreza.”

5. Conversamos sobre la lectura

¿Qué crees que orilló al protagonista a cometer ese crimen?

¿Se justifica su acción?

¿Cómo se hubiera podido evitar esa desgracia?

- Comentamos de qué se trata este cuento.

Más allá de la historia del cuento, ¿qué significado le puedes encontrar, cuál es para ti el tema del cuento? Justifica tu opinión.

6. Escribimos un final para el cuento

Reunidos, en equipos de tres, escribimos un final para este cuento, utilizando la primera, segunda, y tercera personas y los diálogos a la manera del cuento leído.



Informesentimientos⁷

II. Leemos un texto informativo

Pon los límites necesarios

SÉ ELEGANTE, ¡PERO CONTUNDENTE!

La timidez, la ambigüedad y el miedo fosilizan las relaciones. Conoce cómo rechazar lo que no te conviene o manifestar tu opinión sobre algo importante

Sigamos viendo cómo expresar tus

emociones en otros supuestos.

Ahora tienes que defender tus

derechos, como el de decir no o

hacerte respetar. Hazlo sin agresividad ni resentimiento, pero con contundencia. Tus relaciones serán más vivas (o no serán, si es lo que te conviene) y más sanas.

5 RESPONDER A

UNA OFENSA VERBAL

A veces puedes sentirte atacado y ni siquiera sabes si la otra persona se está dando cuenta de su comportamiento y de cómo te hace sentir.

PAUTAS A SEGUIR:

⁷ "Pon los límites necesarios" en: *Psicología práctica*. España, No. 66, Octubre 2004, pp. 32-33.



- **Advierte a esa persona que está siendo agresiva contigo.**
- **Pregunta el motivo, para ayudarle a aclarar su enfado:** “Tienes un problema?, ¿estás así conmigo por algo de lo que no soy consciente; ¿podrías decírmelo?”. Si percibe que te preocupas por ella, dejará de atacarte como a su enemiga.
- **Ayúdale a descubrir cómo podría comportarse** para decir lo que piensa sin molestarte (por ejemplo, sin hacer suposiciones que no son reales).

6 RECHAZAR UNA

PROPUESTA SEXUAL

Para empezar, tienes el derecho a rechazar todo tipo de propuestas sin necesidad de dar explicaciones. Pero, dependiendo de la relación que te una a una persona y del tipo de propuesta, te interesará ser más o menos expresiva o delicada.

PAUTAS A SEGUIR:

- **Si estás segura de que quieres decir no,** di no claramente y sin ambigüedades: es tu opción y estás en tu derecho de ejercerla.
- **Si deseas compartir los motivos, compártelos;** si no es así, no estás obligada a dar explicaciones por ejercer tus derechos.
- **Evita “compensar”** o suavizar tu negativa con comentarios tiernos y protectores que podrían ser malinterpretados.



- **Asegúrate de que no estás enviando mensajes contradictorios:** firmeza en el tono de la voz y miedo en la mirada.

7 COMUNICAR UNA MALA NOTICIA

La clave está en ponerte en el lugar del otro pero tomando distancia para ayudarlo.

PAUTAS A SEGUIR:

- **Sé clara, honesta, concisa**, sin perderte en detalles ni irte por las ramas. No transmitas falsas esperanzas donde no las hay.
- **Prepárate a presenciar una respuesta de dolor o tristeza;** admítela sin juzgar, pero no te dejes arrastrar por ella. Ahora es más útil mantener la entereza (para que puedan apoyarse en ti, si es necesario) y la objetividad. ●



III. Leemos un cuento

1. Activamos los conocimientos previos

Muchas veces nos cuesta trabajo decir no, nos sentimos obligados a acceder, a complacer a los demás, ¿alguna vez, te has sentido obligado a decir o hacer algo que en el fondo no quieres?, ¿podrías comentar la situación?, ¿qué crees que motiva a alguien a ceder cuando en realidad no está convencido?

2. Leemos un cuento en el que a uno de los personajes le sucede algo parecido

Lectura del cuento “Casa tomada” de Julio Cortázar.

3. Reflexionamos en torno a la lectura

Quizá después de la lectura te has quedado con muchas interrogantes, antes de continuar reflexiona sobre los siguientes puntos:

- 1) ¿Para ti qué representa una casa?
- 2) ¿Cómo interpretas en el párrafo dos, cuando el narrador y personaje expresa: “Entramos en los cuarenta años con la inexpresada idea de que el nuestro, simple y silencioso matrimonio de hermanos, era necesaria clausura de la genealogía asentada por los bisabuelos en nuestra casa.”



Cápsula informativa

El mito de Penélope nos dice que ésta era esposa de Ulises, pero al poco tiempo de haber nacido su hijo Telémaco, Ulises tuvo que partir para luchar en la guerra de Troya. Su ausencia dura veinte años. Penélope esperaba a su marido, a pesar de que muchos pretendientes se querían casar con ella, pues pensaban que Ulises había muerto. Penélope promete tomar esposo cuando termine de tejer la mortaja de su suegro Alertes; pero en las noches deshacía lo que había tejido de día. Finalmente Ulises regresa, pero nadie lo reconoce, se presenta y después de matar a los pretendientes, y demostrar su identidad a Penélope, regresa con ella.⁸

- 3) ¿Qué significará que Irene pase tanto tiempo tejiendo?
- 4) ¿Cómo imaginas “las manos como erizos plateados”? ¿esas manos resultan afectuosas? o ¿qué sentimientos despiertan?
- 5) ¿A que se deberá que los hermanos ya no quieran pensar?
- 6) ¿Cómo imaginas “esa voz de estatua o papagayo, voz que viene de los sueños y no de la garganta”? ¿por qué crees que Irene emite esa voz?
- 7) ¿Por qué será que los sueños del hermano “consistían en grandes sacudones que a veces hacían caer el cobertor”?
- 8) Observa que al salir de la casa el hermano toma a Irene por la cintura, es la primera vez que se expresa abiertamente un contacto físico entre los hermanos; sin embargo, parece que ella llora, ¿por qué piensas que ella tiene esa reacción?
- 9) Qué querrá decir que el hermano arroje las llaves de la casa a la alcantarilla y que ambos hermanos partan con sólo lo puesto.

⁸ Cf. *La Enciclopedia*, Colombia, Salvat Editores, 2004, (Vol. 15), pp. 11953-11954.



- 10) Describe a Irene, transcribe algunas frases que indiquen su forma de ser.
- 11) A qué crees que se debe el título del cuento: “Casa tomada”.
- 12) Dibuja cómo imaginas la casa.

Reflexiones sobre el foro

Es una reunión para discutir un tema determinado; suele realizarse después de una actividad de interés general como una película, clase, experimento, etc. El foro es una técnica didáctica muy utilizada ya que permite la discusión, participación y libre exposición de las opiniones e ideas de los integrantes del grupo.

Es conducido por un moderador quien da inicio al foro; explica claramente el tema o problema a discutir, invita a los participantes a exponer sus opiniones. Agotado el tema o vencido el tiempo destinado al debate, el moderador hace una síntesis de las ideas expuestas, presenta las opiniones coincidentes y las encontradas, así también saca posibles conclusiones.

Si es necesario se puede pedir la ayuda de un secretario.

IV. Realizamos un foro, el tema será: *por qué me cuesta trabajo expresar sinceramente lo que pienso, quiero y siento*

Los puntos a tratar serán:

- ♣ Por qué cuesta trabajo expresar lo que pienso, quiero y siento.
- ♣ Qué consecuencias trae no expresar las emociones y deseos.



♣ Cómo nos sentimos cuando hacemos lo que va en contra de nuestros valores, creencias o sentimientos.

♣ Cómo podemos remediar esta situación.

♣ ¿Es posible decir y hacer todo lo que pensamos o queremos? ¿Cuáles serían las limitaciones?

V. Leemos un relato⁹

<p>En un lugar de la Mancha...</p> <p>LUPITA ES UNA JOVEN MORENA, BAJITA, ROLLIZA. De familia oaxaqueña, tiene una forma de hablar “cantado”, típica de los barrios periféricos de la ciudad de México.</p> <p>Hace tres años entró a trabajar como auxiliar de contaduría en el restaurante “Un lugar de la Mancha”, en Polanco, un lugar al que son asiduos políticos y periodistas.</p> <p>Su trabajo se desarrolla en el sótano del espacioso lugar, una casona de dos pisos ubicada en la calle de Esopo (enfrente de la embajada cubana) que tiene librería y salones para eventos. Ahí, en el área administrativa, transcurren sus jornadas laborales sin contacto con los clientes.</p> <p>El pasado mes de abril, Lupita tuvo la mala fortuna de subir al restaurante en el momento</p>	<p>Lilí Dayán, cincuentona, blanca, y de origen judío, es una mujer que gusta de los lujos. Ha impuesto la costumbre, por ejemplo, de que los trabajadores formen una valla para recibirla cuando llega. “Como si fuera miembro de la realeza”, cuenta un ex empleado de la librería.</p> <p>Ese día, la mujer enfureció al ver a Lupita atendiendo a los clientes. Cuidando poco las formas, le dijo a su empleada que no debería estar ahí, que su lugar estaba en el sótano y que se fuera “a donde no la vieran”. Después se dirigió al encargado de la librería. “Es la última vez que la quiero ver tratando con un cliente. No sabe ni hablar”, le dijo.</p> <p>Lupita, quien terminó llorando en el sótano, sigue trabajando ahí, mientras que algunos de los empleados que atestiguaron la escena (y que narraron esta historia) terminaron por presentar su</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁹ El “relato es un fragmento de vida, una instantánea, que se atrapa velozmente, se escribe y ahí queda”. Estrella Cardona Gamio. *Taller libre de literatura*, 2002-2003, p.2, en: www.ccgediciones.com/Taller/taller.



equivocado. Al pasar por la librería, se detuvo a atender a un cliente que le solicitó información sobre un libro, justo en el momento cuando llegaba la dueña del lugar.	renuncia. Daniela Pastrana ¹⁰
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------

Después de leer el relato anterior, llenamos el siguiente cuadro:

Situación inicial	Problema	Resolución	Situación final
Lupita, auxiliar de contaduría, trabaja en el sótano de un restaurante elegante, sube al restaurante, al pasar por la librería, un cliente le pide informes y ella se detiene a atenderlo, en ese momento llega la dueña del lugar.	La dueña del lugar se enfurece al ver que Lupita atiende a los clientes, debido a que Lupita tiene rasgos indígenas, habla "cantado" y es pobre. La dueña le pide que se vaya a donde no la vean.	Lupita se va al sótano, allí llora.	Lupita no renuncia a su trabajo, a diferencia de algunos de sus compañeros que sí lo hacen.

VI. Escribimos un relato

En equipos escribimos un relato. Recordamos alguna situación en la que hayamos sufrido una injusticia, en parte permitida por nosotros. Si no tenemos una anécdota personal, acudimos a los periódicos o al internet. Podemos basarnos en el relato

¹⁰ Daniela Pastrana. "En un lugar de la Mancha...", *Masiosare*, México, No. 413, 19 de noviembre de 2005, p. 9.



del modelo que se presentó. Antes de iniciar la escritura del texto llenamos el siguiente cuadro:

Situación inicial	Problema	Resolución	Situación final

Recuerden que el proceso para escribir consiste en: tener ideas, planearlas, escribir el texto, revisarlo una y otra vez hasta quedar satisfechos.

Evaluación

1. Un equipo revisa el primer borrador del relato y hace sugerencias para mejorarlo.
2. Los autores del relato lo corrigen y presentan un segundo borrador o los necesarios hasta presentar la versión final.



Hoja de evaluación del relato:

1. ¿Capta desde el inicio la atención del lector?
2. ¿Su estructura contiene una situación inicial, el planteamiento de un problema, la resolución del mismo y un final?
3. ¿El contenido es interesante?
4. ¿La historia se presenta de manera coherente?
5. ¿Es original, refleja creatividad por parte de los autores?



7. CUENTOS

7.1

Mientras esperas

Alejandra Camposeco

Te colocas la media que acentúa la palidez del rostro. La respiración escapa ansiosa a través del minúsculo tejido mientras miras a tus dos compañeros y asientes silencioso. Tres cuartos de tabique techados con lámina, cubiertos por una lona de color azul. Entre las sombras, tocas el bolsillo del pantalón para asegurarte de que la navaja sigue ahí. El agua de un tambo deforma tu reflejo y ondula estremecida al reconocerte. Seguido de un valor que te inventaste, abres de golpe la puerta oxidada y das paso a los otros. El gordo saca una pistola calibre 9 milímetros y grita con esa voz de aleteos que tan bien le conoces, “presta la lana que tengas”. La noche se agita azul y rompe la memoria.

El sazón de tía Laura es inconfundible, aunque la comida siempre es sencilla puedo reconocer los restos de su perfume entre el arroz y los frijoles, porque ella siempre huele a cenizas y a tristeza, sobre todo cuando ha llorado y el arroz se le ha salado más de lo debido. Pero hoy la comida ha sido perfecta, incluso podría afirmar que no es de Laura, por la alegría que parecía saltar del plato.

“Ay, Panchito, qué gusto que vengas hijo, a tu tío Florencio siempre le gusta, ya ves, entre tanta vieja a veces se siente medio perdido, y es que por más que seguimos tratando pos no nos llega el varoncito, por eso te mira como a su hijo, tú entiendes ¿no?”

“Ya vieja, ¿pos no ves que lo vas a chivear?, y tú Panchito, ¿en qué andas hijo?, ¿todavía sigues sin chamba?, porque la Laura y yo acabamos de vender un terrenito y pos con la lana que



nos dieron pensábamos echarle otro cuartito a la casa, a la mera hora quieres venir a echarme una ayudada.”

Y yo miro el plato moviendo la comida sin saber qué contestar, y sólo sonrío y sonrío sintiéndome medio idiota, para al final decir que sí, que con gusto, mientras Laura sale al patio a lavar los trastes, y el tío Florencio y yo fumamos un cigarro.

Ahora miras la mesa coja y se te revuelve el estómago, sudas tanto que la media comienza a asfixiarte. Como buscando agarrar aire, te jalas la chamarra, la camisa medio rota. Los otros están más nerviosos que tú. Escuchas los pasos de Laura en el otro cuarto, alcanzas a ver su rostro, ese rostro de lluvia y brisa que un instante después se fragmenta por el disparo. Te quedas quieto, respirando de prisa, como si quisieras tragarte el recuerdo para después vomitarlo sobre ese amasijo de rojo y noche que se agarra con las manos nudosas y cae sobre un bulto de cemento, el rostro de Laura que ya no es rostro sino ruptura y fuego de todo lo que ha sido hasta hoy. Lágrimas y sudor se confunden pero ya no te importa, te agarras con fuerza a la navaja mientras sigues llorando como un chiquillo.

“¿Por que lloras, Panchito?, ¿otra vez la pesadilla esa?, ándale mijo, tómate un vasito de agua y vuélvete a dormir, al fin y al cabo aquí juntito estamos nosotros”. Bebo el agua a tragos grandes y cierro los ojos apretándolos con fuerza para evadir el sabor espeso del sueño. En la cama de junto oigo al tío Florencio roncar y pienso en mi padre, allá tan lejos, porque aunque le mande dinero a los tíos, no es lo mismo estar de arrimado que vivir en la casa de uno. Mi padre prometió que cuando cumpla los quince me va a llevar con él para que trabajemos una temporada del otro lado, “allá hay hartas cosas bien bonitas, Pancho, todos andan requetebién vestidos y las casas, todas, tienen un suelo bien plantado”. Me imagino viviendo en una de esas casas, con un baño todo blanco para mí solo, durmiendo en una cama de madera bien pulidita, y en eso me agarra el sueño y



me vuelvo a dormir, pero esta vez sueño con mi padre manejando un coche como esos de los que a veces veo en la tele.

Una cumbia rasga la tensión del cuarto cuando sale enfurecida María, tu prima. Se te avienta encima y te agarra de la chamarra. “No tienes madre, Pancho” te dice. Te quedas mudo, pensando en la última vez que la viste con su uniforme de cuadros grises. El tuerto agarra la pistola y le da un tiro, sientes el aliento de la bala humedecer tu cuello, pero es la joven quien sangra. Antes de que caiga, la atrapas casi al vuelo, y la acuestas en el piso, como si quisieras evitar el sonido seco de su caída. El gordo revisa los espacios mientras murmura con su voz de pájaro, “¿Dónde chingaos está la lana?. Tú que nunca imaginaste que el tuerto tuviera tan buena puntería sigues sin poder pronunciar palabra. Sales al patio, te echas agua en la cara mientras piensas en la promesa de tu padre. Escuchas a Florencio pidiendo ayuda a gritos y regresas a la casa para ver si ya acabas de una vez por todas con tanta porquería. La verdad es que si les hubieran dado la lana desde el principio ya andarían llegando por Querétaro.

“A tu padre lo mataron en el río, Pancho. Pinche migra. Después de tantos años de cruzarse era pa’ que ya tuviera la experiencia. No te aflijas, mijo, ya sabes que aquí tienes tu casa siempre que quieras y la Laura y yo te pensamos como a un hijo”. Un ardor en el pecho me quema todo por dentro, pero no de tristeza, sino de puro coraje, porque él había prometido llevarme y no lo hizo. Si yo hubiera ido tal vez lo podría haber evitado. Era mi turno de ver por los nuestros, pero se le metió lo necio y se fue a escondidas, sin siquiera despedirse. El tío Florencio enciende un cigarro como para esconder la tristeza, a él le mataron a su único hermano y a mí qué: me dejaron solo, de arrimado, con la ilusión de ver el otro lado y de juntar una lana para poder hacer lo que me venga en gana.



Escuchas un ruido ronco y te descubres hablando. “Órale esto ya se jodió”. Florencio se avienta encima del gordo pero la bala del tuerto penetra limpia en su pierna mientras éste te empuja para que salgas. Alcanzas a ver a tu tío golpear al gordo con la plancha y la sangre que lava promesas inconclusas, y la sangre que se mezcla con la suya, mancha el polvo trazando senderos entre los cabellos que yacen tan cercanos a ese olor a ceniza y tristeza, a la espesura del sueño inconcluso, a la promesa de ríos y casas nuevas. Le arrancas la pistola al gordo y disparas con los ojos bien abiertos. Quieres terminar con ese gordo de mierda para que no hable, para liberarte de una vez por todas de las pesadillas y de la pobreza. Un mantel de plástico resbala y cubre las sombras, sólo queda la imagen de lo que fuiste, meciendo las ramas desnudas de los árboles que te protegen cuando corres y ríes y lloras con el aliento de la libertad atado para siempre a tus pasos.

(De *Mientras esperas*)



7.2

Casa tomada

Julio Cortázar

Nos gustaba la casa porque aparte de espaciosa y antigua (hoy que las casas antiguas sucumben a la más ventajosa liquidación de sus materiales) guardaba los recuerdos de nuestros bisabuelos, el abuelo paterno, nuestros padres y toda la infancia.

Nos habituamos Irene y yo a persistir solos en ella, lo que era una locura pues en esa casa podía vivir ocho personas sin estorbarse. Hacíamos la limpieza por la mañana, levantándonos a las siete, y a eso de las once yo le dejaba a Irene las últimas habitaciones por repasar y me iba a la cocina. Almorzábamos a mediodía, siempre puntuales; ya no quedaba nada por hacer fuera de unos platos sucios. Nos resultaba grato almorzar pensando en la casa profunda y silenciosa y cómo nos bastábamos para mantenerla limpia. A veces llegamos a creer que era ella la que no nos dejó casarnos. Irene rechazó dos pretendientes sin mayor motivo, a mí se me murió María Esther antes de que llegáramos a comprometernos. Entramos en los cuarenta años con la inexpresada idea de que el nuestro, simple y silencioso matrimonio de hermanos, era necesaria clausura de la genealogía asentada por los bisabuelos en nuestra casa. Nos moriríamos allí algún día, vagos y esquivos primos se quedarían con la casa y la echarían al suelo para enriquecerse con el terreno y los ladrillos; o mejor, nosotros mismos la voltearíamos justicieramente antes de que fuese demasiado tarde.

Irene era una chica nacida para no molestar a nadie. Aparte de su actividad matinal se pasaba el resto del día tejiendo en el sofá de su dormitorio. No sé por qué tejía tanto, yo creo que las mujeres tejen cuando han encontrado en esa labor el gran pretexto para hacer nada. Irene no era



así, tejía cosas siempre necesarias, tricotas¹ para el invierno, medias para mí, mañanitas² y chalecos para ella. A veces tejía un chaleco y después lo destejía en un momento porque algo no le agradaba; era gracioso ver en la castilla el montón de lana encrespada resistiéndose a perder su forma de algunas horas. Los sábados iba yo al centro a comprarle lana; Irene tenía fe en mi gusto, se complacía con los colores y nunca tuve que devolver madejas. Yo aprovechaba esas salidas para dar una vuelta por las librerías y preguntar vanamente si había novedades en literatura francesa. Desde 1939 no llegaba nada valioso a la Argentina.

Pero es de la casa que me interesa hablar, de la casa y de Irene, porque yo no tengo importancia. Me pregunto qué hubiera hecho Irene sin el tejido. Uno puede releer un libro, pero cuando un pull-over está terminado no se puede repetirlo sin escándalo. Un día encontré el cajón de debajo de la cómoda de alcanfor lleno de pañoletas blancas, verdes, lila. Estaban con naftalina, apiladas como en una mercería; no tuve valor de preguntarle a Irene qué pensaba hacer con ellas. No necesitábamos ganarnos la vida, todos los meses llegaba la plata³ de los campos y el dinero aumentaba. Pero a Irene solamente la entretenía el tejido, mostraba una destreza maravillosa y a mí se me iban las horas viéndole las manos como erizos plateados, agujas yendo y viniendo y una o dos canastillas en el suelo donde se agitaban constantemente los ovillos. Era hermoso.

Cómo no acordarme de la distribución de la casa. El comedor, una sala con gobelinos⁴, la biblioteca y tres dormitorios grandes quedaban en la parte más retirada, la que mira hacia Rodríguez Peña. Solamente un pasillo con su maciza puerta de roble aislaba esa parte del ala delantera donde había un baño, la cocina, nuestros dormitorios y el living central, al cual comunicaban los dormitorios

¹ *tricotas*: En Argentina, prendas de punto.

² *mañanitas*: Prendas de punto femeninas, cortas y abiertas por delante, que se ponen encima del camión.

³ *plata*: Dinero.

⁴ *gobelinos*: Tapices. El término proviene de la fábrica de tapices fundada en Francia por Enrique IV en 1601.



y el pasillo. Se entraba a la casa por un zaguán con mayólica⁵, y la puerta cancel⁶ daba al living. De manera que uno entraba por el zaguán, abría la cancel y pasaba al living; tenía a los lados las puertas de nuestros dormitorios, y al frente el pasillo que conducía a la parte más retirada; avanzando por el pasillo se franqueaba la puerta de roble y más allá empezaba el otro lado de la casa, o bien se podía girar a la izquierda justamente antes de la puerta y seguir por un pasillo más estrecho que llevaba a la cocina y el baño. Cuando la puerta estaba abierta advertía uno que la casa era muy grande; si no, daba la impresión de un departamento de los que se edifican ahora, apenas para moverse; Irene y yo vivíamos siempre en esta parte de la casa, casi nunca íbamos más allá de la puerta de roble, salvo para hacer la limpieza, pues es increíble cómo se junta tierra en los muebles. Buenos Aires será una ciudad limpia, pero eso lo debe a sus habitantes y no a otra cosa. Hay demasiada tierra en el aire, apenas sopla una ráfaga se palpa el polvo en los mármoles de las consolas y entre los rombos de las carpetas de macramé⁷; da trabajo sacarlo bien con plumero, vuela y se suspende en el aire, un momento después se deposita de nuevo en los muebles y los pianos.

Lo recordaré siempre con claridad porque fue simple y sin circunstancias inútiles. Irene estaba tejiendo en su dormitorio, eran las ocho de la noche y de repente se me ocurrió poner al fuego la pavita⁸ del mate⁹. Fui por el pasillo hasta enfrentar la entornada puerta de roble, y daba la vuelta al codo que llevaba a la cocina cuando escuché algo en el comedor o la biblioteca. El sonido venía impreciso y sordo, como un volcarse de silla sobre la alfombra o un ahogado susurro de conversación. También lo oí, al mismo tiempo o un segundo después, en el fondo del pasillo que

⁵ *mayólica*: Loza con esmalte metálico.

⁶ *cancel*: Contrpuerta de tres hojas, una de frente y dos laterales cerradas por un techo. Suele adosarse a la puerta principal para evitar corrientes.

⁷ *macramé*: Tejido en forma de redecilla hecho a mano. Suele emplearse en decoración.

⁸ *pavita*: Tetera para preparar el mate.

⁹ *mate*: Infusión de hojas de hierba preparada con agua y azúcar.



traía desde aquellas piezas hasta la puerta. Me tiré contra la puerta antes de que fuera demasiado tarde, la cerré de golpe apoyando el cuerpo; felizmente la llave estaba puesta de nuestro lado y además corrí el gran cerrojo para más seguridad.

Fui a la cocina, calenté la pavita, y cuando estuve de vuelta con la bandeja del mate le dije a Irene:

– Tuve que cerrar la puerta del pasillo. Han tomado la parte del fondo.

Dejo caer el tejido y me miró con sus graves ojos cansados.

– ¿Estás seguro?

Asentí.

– Entonces –dijo recogiendo las agujas– tendremos que vivir en este lado.

Yo cebaba¹⁰ el mate con mucho cuidado, pero ella tardó un rato en reanudar su labor. Me acuerdo que tejía un chaleco gris; a mí me gustaba ese chaleco.

Los primeros días nos pareció penoso porque ambos habíamos dejado en la parte tomada muchas cosas que queríamos. Mis libros de literatura francesa, por ejemplo, estaban todos en la biblioteca. Irene extrañaba unas carpetas, un par de pantuflas que tanto le abrigaban en invierno. Yo sentía mi pipa de enebro y creo que Irene pensó en una botella de Hesperidina¹¹ de muchos años. Con frecuencia (pero solamente sucedió los primeros días) cerrábamos algún cajón de las cómodas y nos mirábamos con tristeza.

– No está aquí.

Y era una cosa más de todo lo que habíamos perdido al otro lado de la casa.

Pero también tuvimos ventajas. La limpieza se simplificó tanto que aun levantándose tardísimo, a las nueve y media por ejemplo, no daban las once y ya estábamos de brazos cruzados.

¹⁰ *cebaba*: De cebar, preparar el mate con agua caliente para tomarlo.

¹¹ *Hesperidina*: Sustancia cuyo componente es la glucosa obtenida de la piel de los cítricos.



Irene se acostumbró a ir conmigo a la cocina y ayudarme a preparar el almuerzo. Lo pensamos bien, y se decidió esto: mientras yo preparaba el almuerzo, Irene cocinaría platos para comer fríos de noche. Nos alegramos porque siempre resulta molesto tener que abandonar los dormitorios al atardecer y ponerse a cocinar. Ahora nos bastaba con la mesa del dormitorio de Irene y las fuentes de comida fiambre.

Irene estaba contenta porque le quedaba más tiempo para tejer. Yo andaba un poco perdido a causa de los libros, pero por no afligir a mi hermana me puse a revisar la colección de estampillas¹² de papá, y eso me sirvió para matar el tiempo. Nos divertíamos mucho, cada uno en sus cosas, casi siempre reunidos en el dormitorio de Irene que era más cómodo. A veces Irene decía:

- Fíjate este punto que se me ha ocurrido. ¿No da un dibujo de trébol?

Un rato después era yo el que le ponía ante los ojos un cuadrito de papel para que viese el mérito de algún sello de Eupen y Malmédy¹³. Estábamos bien, y poco a poco empezábamos a no pensar. Se puede vivir sin pensar.

(Cuando Irene soñaba en alta voz yo me desvelaba enseguida. Nunca pude habituarme a esa voz de estatua o papagayo, voz que viene de los sueños y no de la garganta. Irene decía que mis sueños consistían en grandes sacudones que a veces hacían caer el cobertor. Nuestros dormitorios tenían el living de por medio, pero de noche se escuchaba cualquier cosa en la casa. Nos oíamos respirar, toser, presentíamos el ademán que conduce a la llave del velador, los mutuos y frecuentes insomnios.

Aparte de eso todo estaba callado en la casa. De día eran los rumores domésticos, el roce metálico de las agujas de tejer, un crujido al pasar las hojas del álbum filatélico. La puerta de roble, creo haberlo dicho, era maciza. En la cocina y el baño, que quedaban tocando la parte tomada, nos

¹² *estampillas*: Sellos de correos.

¹³ *Eupen y Malmédy*: Municipios de la provincia de Lieja (Bélgica).



poníamos a hablar en voz más alta o Irene cantaba canciones de cuna. En una cocina hay demasiado ruido de loza y vidrios para que otros sonidos irrumpían en ella. Muy pocas veces permitíamos allí el silencio, pero cuando tornábamos a los dormitorios y al living, entonces la casa se ponía callada y a media luz, hasta pisábamos más despacio para no molestarnos. Yo creo que era por eso que de noche, cuando Irene empezaba a soñar en alta voz, me desvelaba enseguida.)

Es casi repetir lo mismo salvo las consecuencias. De noche siento sed, y antes de acostarnos le dije a Irene que iba hasta la cocina a servirme un vaso de agua. Desde la puerta del dormitorio (ella tejía) oí el ruido en la cocina; tal vez en la cocina o tal vez en el baño porque el codo del pasillo apagaba el sonido. A Irene le llamó la atención mi brusca manera de detenerme, y vino a mi lado sin decir palabra. Nos quedamos escuchando los ruidos, notando claramente que eran de este lado de la puerta de roble, en la cocina y en el baño, o en el pasillo mismo donde empezaba el codo casi al lado nuestro.

No nos miramos siquiera. Apreté el brazo de Irene y la hice correr conmigo hasta la puerta cancel, sin volvernos hacia atrás. Los ruidos se oían más fuerte pero siempre sordos a espaldas nuestras. Cerré de un golpe la cancel y nos quedamos en el zaguán. Ahora no se oía nada.

– Han tomado esta parte –dijo Irene. El tejido le colgaba de las manos y las hebras iban hasta la cancel y se perdían debajo. Cuando vio que los ovillos habían quedado del otro lado soltó el tejido sin mirarlo.

– ¿Tuviste tiempo de traer alguna cosa? – le pregunté inútilmente.

– No, nada.

Estábamos con lo puesto. Me acordé de los quince mil pesos en el armario de mi dormitorio. Ya era tarde ahora.



Como me quedaba el reloj pulsera, vi que eran las once de la noche. Rodeé con mi brazo la cintura de Irene (yo creo que ella estaba llorando) y salimos a la calle. Antes de alejarnos tuve lástima, cerré bien la puerta de entrada y tiré la llave a la alcantarilla. No fuese que a algún pobre diablo se le ocurriera robar y se metiera a la casa, a esa hora y con la casa tomada.



8. CONCLUSIONES

La pregunta que se plantea en esta tesis es por qué en nuestro país no se tiene el hábito de la lectura, por qué en general, nuestros alumnos no leen, no obstante que existe una gran variedad de publicaciones periódicas.

Las causas que se plantean son que se desconocen las estrategias de lectura; la lectura casi no se practica; los jóvenes no ven leer a sus familiares ni maestros; en la escuela se lee por leer, sin despertar la motivación de los alumnos, sin conectar las lecturas a sus intereses y necesidades.

Contrariamente a estas prácticas, la lectura es una actividad que se debe aprender y practicar; en la escuela el maestro tiene que mostrar a los alumnos cómo leer.

El proceso lector, además de la lectura, incluye la escritura, entre otros procesos cognitivos que se explican en este trabajo. Por lo anterior, en esta propuesta didáctica se plantean actividades que incluyen la lectura y la escritura, que promueven la participación activa del alumno, lo motivan e involucran en las metas a cumplir.

El enfoque comunicativo (EC) hace una importante aportación a la didáctica de la lectura y la escritura, pues tiene como fin lograr la competencia comunicativa (CC) del estudiante, a través del trabajo de la lengua en sus usos comunicativos reales, sin omitir el conocimiento formal de la lengua.



El EC es producto de las aportaciones de diversas disciplinas como la sociolingüística, la semiótica, la antropología, la pragmática, la psicología, la lingüística del texto, entre otras.

Dichas ciencias llevan a adoptar una nueva concepción del lenguaje, en la que se le advierte más como un hecho comunicativo que como una representación; de tal manera que para la adquisición del lenguaje sea necesario el aprendizaje de su uso, el conocimiento de las intenciones comunicativas y la interacción social.

La CC se refiere a los conocimientos lingüísticos, sociales y culturales que le permiten al individuo comunicarse adecuadamente en diversos contextos y en múltiples situaciones de comunicación, el EC asienta sus bases en dicha CC.

El EC se propone desarrollar la limitada CC de la mayoría de los alumnos, pero sin omitir sus necesidades e intereses.

La principal limitante del EC es que los profesores no han comprendido que el objetivo del EC es el desarrollo de la CC de la persona, que incluye una formación humanística y cultural y no sólo el desarrollo de habilidades lingüísticas aisladas.

Lo ideal sería el reconocimiento del maestro, tanto de sí mismo como del alumno, como usuarios competentes y orgullosos de su propia lengua.

El EC ha derivado en una enseñanza por proyectos en la que ya no se trabajan los usos comunicativos por segmentos, sino por proyectos que engloban una serie de conocimientos, habilidades y competencias a desarrollar.



Por su parte, el enfoque constructivista concibe a la lectura como un proceso en el que se da la comprensión cuando el lector interactúa con el texto y el contexto. El lector construye el significado del texto a partir de sus vivencias.

Por lo anterior, la escuela debe vincular las lecturas con los intereses y experiencias de los alumnos.

Para crear lectores se requiere de tres momentos:

- 1) proporcionar estrategias de lectura;
- 2) facilitar acceso a diversos textos;
- 3) fomentar el desarrollo de una actitud positiva hacia dicha práctica.

El trabajo por proyectos es una alternativa para hacer significativas la lectura y la escritura. Además, conviene que estas actividades respondan a preguntas relacionadas con inquietudes de la vida diaria y que los proyectos conduzcan a objetivos de comprensión especificados.

Todos los alumnos son capaces de escribir si se les enseña a planear, organizar, revisar y corregir las veces necesarias hasta que el resultado sea un texto coherente, sin perder de vista la importancia de escribir con un propósito y un destinatario auténticos, además de vincular los contenidos con los intereses de los alumnos, de manera que escribir no sea el fin, sino el medio para lograr un propósito comunicativo real.

Diseñar una estrategia didáctica basada en el enfoque comunicativo, el constructivismo y el trabajo por proyectos es muy enriquecedor para el maestro y en mayor medida para el alumno, pues permite trabajar todas las habilidades



lingüísticas: la lectura, la escritura, la expresión oral y el saber escuchar, en situaciones comunicativas reales.

El trabajo por proyectos hace que se propongan metas a largo y corto plazo, y que las actividades a realizar tengan sentido y se subordinen a los objetivos planteados, por esto no cabe realizar trabajos por el mero hecho de hacer algo, todo lo innecesario se elimina para que las metas propuestas puedan conseguirse.

En esta propuesta didáctica se parte de la selección de textos adecuados para los estudiantes de bachillerato, se diseñan estrategias de lectura encaminadas a la comprensión, posteriormente se trabaja el diálogo con los textos, la comunicación oral entre los alumnos y el profesor; el manejo de la información necesaria para la comprensión de los textos; la colección de información y materiales pertinentes para la escritura.

El alumno se ve involucrado en el proyecto, tiene un papel protagónico ya que él mismo creará sus escritos, después de un largo proceso en el que todo lo que lee, comenta y escribe se relaciona con sus propias experiencias, dudas e inquietudes.

Esta forma de trabajar es flexible, permite innovar y crear materiales, tanto el docente como al alumno se sienten libres en la construcción del conocimiento, y se desarrollan simultáneamente diversas habilidades y aprendizajes. Siempre se activan los conocimientos previos del estudiante y se promueve el trabajo cooperativo, además de que todos los miembros del grupo trabajan para lograr el proyecto común y así todos aprenden a partir de lo que saben.



9. BIBLIOGRAFÍA

- ALLIENDE G., Felipe y Mabel Condemarín G. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Chile, Editorial Andrés Bello, 1993.
- ÁLVAREZ Angulo, Teodoro. *Cómo resumir un texto*, Barcelona, Octaedro, 2000 (Nuevos instrumentos, núm. 10).
- AUSTIN, Jhon L. *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1971 (Paidós Studio, 22).
- BOFARULL, Ma. Teresa y otros. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Barcelona, Graó, 2001 (Claves para la innovación educativa, 10).
- CAMPOSECO, Alejandra. “Mientras esperas”, en *Inventa la memoria. Narrativa y poesía del sur de México*, Selección y Pról. Víctor Hugo Vázquez Rentería, México, Alfaguara, 2004, pp. 117-121.
- CANALE, Michael. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, *op. cit.*, Pp. 63-81.
- CARBALLO, Marco Aurelio. *Manual del narrador. Claves para aprender a escribir*, México, Editorial Vila, 2001 (Colección: Periodismo).
- CASADO Velarde, Manuel. *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, Arco/Libros, 1997, (Cuadernos de lengua española).
- CASSANY, Daniel. *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999 (Papeles de pedagogía, 42).
- CASSANY, Daniel. *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 2004, (Col. Argumentos, 162).
- CELINDA Fournier, Marcos. *Análisis literario*. México, Thomson, 2002.
- COLL, César y otros. *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 2004 (Biblioteca de Aula. Serie Didáctica/Diseño y desarrollo curricular, 111).
- COLOMER, Teresa. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid, Síntesis, (Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1).



COOPER, J. David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*, trad. de Jaime Collyer, Madrid, Visor, 1990.

CORTÁZAR, Julio, "Casa tomada", en *Casa tomada y otros relatos*, Madrid, Relato corto Aguilar, 1995, pp. 7-17.

El pequeño Larousse ilustrado. México, Larousse, 2003.

ESCALANTE, Beatriz y José Luis Morales (compiladores). *Atrapados en la escuela. Cuentos mexicanos contemporáneos*, México, Selector, 2000, pp.125-131.

GALINDO, Austra Bertha y otros. *Colecciones 1. Estrategias de lectura y escritura para bachillerato*, Coord. David Ochoa, México, Ediciones Ángeles Hermanos, 2005.

GALINDO Nájera, Bárbara A. *Comprensión de la lectura: acercamiento y reflexiones (El caso de las escuelas secundarias "Manuela Cataño" y "Simón Bolívar" en el D.F.)*, (Tesina inédita), México, UNAM/FFL, 1998.

GARDUÑO VARGAS, Sonia Araceli. *La lectura y los adolescentes*, México, CUIB/UNAM, 1996.

GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995.

GOODMAN, kenneth. *El lenguaje integral*, Argentina, Aique, 1986

GUEVARA NIEBLA, Gilberto (compilador). *La catástrofe silenciosa*, México, F.C.E., 1996.

HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, 2004, (Paidós Educador).

HYMES, D. H. "Acerca de la competencia comunicativa", en Llobera y otros, *op. cit.*, Pp. 27-46.

La Enciclopedia, Colombia, Salvat Editores, 2004, (Vol. 15).

LATAPÍ SARRE, Pablo (coordinador). *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. II aprendizaje y rendimiento*, México, Nueva Imagen, 1994.

LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, 2003, México, FCE.



- LIBROS DE MÉXICO. “¿Qué las revistas no venden? ¡Pamplinas! Ocho mitos y realidades sobre la publicidad en revistas”, en *Revista Libros de México*, México, febrero-abril de 2005, No. 76, pp. 19-24.
- LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, 2 vols., Barcelona, Paidós, 1999.
- LOMAS, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993, (Papeles de Pedagogía/13)
- LOMAS, Carlos y Andrés Osoro (compiladores). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993, (Papeles de Pedagogía/14)
- LLOBERA M. y otros. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995 (Colección Investigación Didáctica).
- MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, UNAM-Limusa, 2004.
- MCHOUL, A. “Discourse” en *Concise encyclopedia of pragmatics* (Jacob L. Mey editor), Editorial Elsevier, UK, 1998.
- MILLER, J. H. “Narrative”, en *Critical terms for literary study*, F. Lentricchia, y T. McLaughlin (compiladores), Chicago, The University of Chicago Press, 1995.
- Núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM*. Documento de trabajo, México, Consejo Académico de Bachillerato/UNAM, 2001.
- ONRUBIA, Javier. “Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”, en Coll y otros, *op. cit.*, Pp. 101-124.
- PASTRANA, Daniela. “En un lugar de la Mancha...”, *Masiosare, La Jornada*, México, No. 413, 19 de noviembre de 2005, p. 9.
- “Los números de la ignorancia”, *Masiosare, La Jornada*, México, No. 295, 17 de agosto de 2003, p. 2.
- PENNAC, Daniel. *Como una novela*, Barcelona, Anagrama, 1993 (Colección Argumentos, 137).



“Pon los límites necesarios” en: *Psicología práctica*. España, No. 66, Octubre 2004, pp. 32-33.

PONIATOWSKA Amor, Elena. “Nada qué hacer...”, en *Lilus Kikus*, México, SEP/Libros del Rincón/Era, 1992, (Biblioteca Era).

REYES, Graciela. *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*, Madrid, Arco Libros, 2001.

——— *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco Libros, 1998, (Cuadernos de lengua española).

RICCI Bitti, Pio E. y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*, trad. de Manuel Arbolí, México, Grijalbo, 1990, 290 pp. (Los Noventa, 41).

SAMPERIO, Guillermo. *Después apareció una nave. Recetas para nuevos cuentistas*, México, Alfaguara, 2004, (Serie circular).

SEP. *Educación Secundaria. Español. Programas de Estudio. Primera etapa de implementación, 2005-2006* (Versión preliminar), México, SEP, 2005

SERAFÍN, María Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México, Paidós, 1997, (Instrumentos Paidós, 4).

SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, trad. Mario Sandoval Pineda, México, Trillas, 1989.

——— *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, Argentina, Aique, 1994 (Serie de la palabra).

——— *Para darle sentido a la lectura*, trad. de Jaime Collyer, Madrid, Visor, 1990.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*, Barcelona, ICE/Graó, 2003 (Materiales para la innovación educativa, 5).

STONE Wiske, Martha y otros. *La Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, comp. Martha Stone Wiske, Buenos Aires, Paidós, 2003 (Redes en Educación, 1).

TUSÓN, Jesús. *El lujo del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1989 (Paidós Comunicación, 36).

TUSÓN Valls, Amparo. “Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua”, en Lomas y Osoro (compiladores), *op. cit.*, Pp. 55-68.



UNAM/ENP. *Programa de estudios de la asignatura de: Lengua Española, de cuarto año de bachillerato*, UNAM/ENP, México, s. f.

VILA, Ignasi. “Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística”, en Lomas y Osoro (compiladores), *op. cit.*, Pp. 31-54.

WIGGINS, G. Y McTighe. J. *Understanding by Design*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

ZARZAR Charur, Carlos. *Habilidades básicas para la docencia*, México, Editorial Patria, 2003.

ZUASTE Lugo, Rosa María. *El enfoque comunicativo. Una experiencia docente*, (Tesis inédita) México, UNAM/FCPS, 2002.



SITIOS DE INTERNET

CARDONA Gamio, Estrella. *Taller libre de literatura*, 2002-2003, en:
<http://www.ccgediciones.com/Taller/taller11.htm>

CERROLAZA Gili, Oscar. “Nuevas tendencias en la clase de español: la enseñanza mediante tareas, una propuesta más”, en:
http://www.brandnewroutes.com.br/site/nuevasrutas/nuevas_tendencias.shtml

Herrera Beltrán, Claudia. “El deterioro educativo en México, porque el gobierno ha preferido «actos de relumbrón»” en: www.jornada.unam.mx/2005/may05

HOSPITALÉ, Alma. “Competencia comunicativa como eje transversal del sistema educativo”, en:
www.anep.edu.uy/gerenciagrl/educar/Educar7.pdf.

“Influencia de la lectura en la educación a nivel secundaria” en:
<http://anadr.tripod.com.mx/lectura.html>

LOYOLA, María Inés y Miriam Eugenia Villa. “Relato literario, relato periodístico: el caso de Elián González”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, La Laguna (Tenerife), núm. 35, noviembre de 2000, en:
<http://www.ull.es/publicaciones/latina/argentina2000/14loyola.htm>

Métodos para el desarrollo del pensamiento-Monografías.com.htm

MORALES, Mónica, B. “Escritura del parricidio” en Reunión Lationoamericana de Psicoanálisis, Rosario, 1999. [Escritura del parricidio.htm](http://www.monografias.com/trabajos17/competencia-municativa/shtml)

PÉREZ Venzalá, Valentín. “Incesto y especialización del psiquismo en Casa tomada de Cortázar”, en *Especulo. Revista de estudios literarios*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1998, en:
http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/cort_poe.html

PÉREZ Viñas, Vilma María y Arturo Pulido Díaz, “Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones”, en:
<http://www.monografias.com/trabajos17/competencia-municativa/shtml>

TORRES, Rosa María. “Dime cómo te relacionas con el lenguaje y te diré cómo enseñas” en *La formación de docentes*, Memorias de 4º Congreso



Colombiano y el 5° Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura (13-16
abril, 1999), Bogotá: FUNDALECTURA, 1999, en:
www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/texto