



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO



FACULTAD
DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

*FOMENTO DEL GUSTO POR LA LECTURA EN ALUMNOS DE
SECUNDARIA A TRAVÉS DEL USO DE INFERENCIAS*

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

NALLELY VÁZQUEZ HERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA

REVISORA: DRA. LIZBETH VEGA PÉREZ

MÉXICO, D.F. 2008



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

Agradezco a la **Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Psicología** por formar parte del orgullo universitario.

Mtra. Hilda Paredes Dávila. GRACIAS por compartir sus conocimientos, por su orientación y apoyo para la realización de este trabajo.

Dra. Lizbeth Vega Pérez gracias por su valiosa contribución para la elaboración de este trabajo.

Lic. Irma Castañeda Ramírez, Dra. Irene Muría Vila y Lic. María Eugenia Martínez Compean gracias por sus valiosas aportaciones en la mejora de este trabajo.

A los alumnos que asistieron al taller de lectura, gracias por su participación y constancia.

Reconocimientos

A mis papás Álvaro y Agustina, por apoyarme y creer en mí

Anayansi. Por tu hermosa amistad

Alma, por alentarme a seguir adelante

Diana, por ser una gran amiga y guía

A personas maravillosas; Diego y Karen

Edith, Jules, Laura, Erick, Omar, César, Juan Pablo, Gaby, Paty,
Angélica, Mónica y Karla por su gran amistad.

Índice

Resumen	III
Introducción	IV
1. Comprensión lectora	1
1.1. Concepto de comprensión lectora.....	1
1.2. Procesos en la comprensión lectora.....	3
1.3. Decodificar vs Comprender.....	5
1.4. Los esquemas.....	6
1.5. Teoría de los esquemas.....	7
1.6. Funciones de los esquemas.....	10
2. Inferencias en la comprensión lectora	14
2.1. Factores que intervienen en la elaboración de inferencias.....	16
2.2. Teorías sobre la generación de inferencias.....	18
2.3. Clasificación de inferencias.....	21
2.4. Las inferencias y el texto narrativo.....	28
2.5. Estrategias para promover el uso de inferencias.....	31
3. Gusto por la lectura	33
3.1. Fomentar el gusto por la lectura	33
3.2. Animación a la lectura	33
3.3. Objetivos de la animación a la lectura.....	34
3.4. Condiciones básicas para el fomento del gusto por la lectura	36

3.5. El papel del animador	39
4. Método	42
4.1. Objetivo	42
4.2. Participantes.....	42
4.3. Materiales	42
4.4. Escenario.....	43
4.5. Instrumentos.....	43
4.6. Variables	45
4.7. Diseño	47
4.8. Tipo de estudio	47
4.9. Procedimiento	47
5. Resultados	59
Discusión y Conclusiones	83
Bibliografía	94
Anexos	99
Anexo 1. Inventario de comprensión lectora (INCOLE) para sexto grado.....	100
Anexo 2. Cuestionario de intereses hacia la lectura.....	104
Anexo 3. Inventario de actitudes hacia la lectura de Wisconsin	111
Anexo 4. Cuentos y novelas que se utilizaron en la intervención.....	117
Anexo 5. Cuestionarios de tipo inferencial.....	118
Anexo 6. Lectura 1.....	120
Anexo 7. Lectura 2.....	130

Anexo 8. Lectura 3.....	135
Anexo 9. Lectura 4.....	137
Anexo 10. Lectura 5.....	139
Anexo 11. Lectura 6.....	141
Anexo 12. Carta descriptiva.....	144

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de un taller para fomentar el gusto por la lectura en alumnos de secundaria, a través del uso de inferencias en textos narrativos; dicho taller se desarrolló con siete alumnos en un espacio alternativo a la escuela como lo fue la Sala de Lectura del Centro Comunitario "Dr. Julian McGregor y Sánchez Navarro" de la Facultad de Psicología de la UNAM.

El trabajo destaca el valor de realizar inferencias con base en las experiencias y conocimientos previos del lector para lograr una mejor comprensión del texto; factor importante para descubrir el gusto por la lectura.

Se llevó a cabo la aplicación pretest-posttest del Inventario de actitudes hacia la lectura de Wisconsin, el cual muestra un incremento a la preferencia a leer un libro respecto a otras actividades. Asimismo se realizaron registros observacionales, los cuales describen cambios de actitud positivos hacia la lectura.

Introducción

La lectura es una habilidad indispensable en la vida diaria puesto que a partir de ella adquirimos conocimientos, obtenemos información, seguimos instrucciones, etc. Además, la lectura permite conocer el pasado para entender el presente, conocer la naturaleza del hombre y la situación actual en la que vivimos. Gracias a la lectura desarrollamos la creatividad, la crítica, la reflexión y el aprendizaje.

La lectura implica comprender la información, "proceso a través del cual el lector elabora sentido y significado en su interacción con el texto" (Anderson y Pearson, 1984; cit. en Cooper, 1990, p.17).

De esta forma, la comprensión de textos es una actividad crucial para el aprendizaje escolar ya que gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan surge a partir de los textos escritos (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Al respecto, la escuela juega un papel fundamental en la formación de lectores, entendiendo a verdaderos lectores como aquellos que tienen la capacidad de dar sentido y significado al texto, la posibilidad de interpretar, analizar y criticar los libros. Sin embargo, esto no lo ha logrado la educación en México, ya que muchos niños y adolescentes que asisten a la escuela leen por obligación sus libros de texto (Garrido, 2000).

Tanto docentes como instituciones reconocen que los jóvenes no leen textos propios de la escuela, pero lo que preocupa aún más, es que los profesores no han adquirido el compromiso para interesarlos en la lectura (Solano, La Jornada 30/07/06).

Un informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2005) revela que siete de cada diez maestros utilizan estrategias como la memorización, la repetición, la elaboración de resúmenes o contestar un cuestionario sobre la lectura, para que los alumnos comprendan lo que leen, en

lugar de fomentar la lectura completa de textos (Del Valle, Reforma 01/03/07).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), mediante el programa PISA (Programme for International Student Assessment) presentó la evaluaciones realizadas a nivel internacional aplicadas a estudiantes menores de 15 años, en el que México en el área de Lectura ocupó el lugar 43 de 57 países evaluados (Melgar, Revista Buzos 17/12/07).

No obstante, la escuela no es la única responsable en fomentar el gusto por la lectura en niños y adolescentes, se requiere la participación de organizaciones dedicadas a la cultura, los medios de comunicación, la familia y la comunidad en general.

Lo ideal sería formar lectores desde los primeros años de escuela, pero también los jóvenes pueden adquirir el gusto por la lectura, lo importante es iniciarlos con libros especialmente para ellos, que sean capaces de comprender y que contengan temas de su interés.

En este sentido, los educadores pueden ser guías en el uso de estrategias de comprensión en textos narrativos, que permitan a los jóvenes reflexionar acerca de sí mismos y de su mundo al analizar las actitudes, ideas y sentimientos de personajes en diversos contextos (Sarto, 2003; cit. en García y Regalado, 2006).

Sin embargo, para lograr lo anterior los alumnos requieren estrategias que favorezcan tener una mejor comprensión al leer y reflexionar acerca de los significados y utilidad de la información que tienen al alcance dentro y fuera de la escuela (SEP, 1993).

Al respecto las estrategias de inferencia, éstas permiten profundizar en la lectura ya que el lector agrega información ausente o insuficiente del texto para comprender mejor el contenido con base en su experiencia previa (Pipkin, 1998).

Para fines de este trabajo se eligieron los siguientes tipos de inferencias (tomadas de Pipkin, 1998):

- Lexical, en la que los alumnos tratan de explicar el significado de palabras que desconocen de acuerdo al contexto de la historia
- Causa-efecto, describen consecuencias de acciones anticipándose a los hechos
- De emoción, en la que los jóvenes logran expresar sentimientos de los personajes que no se describen en el texto
- Generalización, mencionan situaciones de la vida real parecidas a la historia leída
- De opinión, los lectores dan su punto de vista acerca de acciones y conducta de los personajes
- De estado, mencionan características físicas y psicológicas de los personajes que no se encuentran descritas de forma explícita.

Asimismo, resulta necesario despertar una sensibilidad que les haga descubrir el placer que puede proporcionar la lectura por medio de actividades lúdicas y creativas (Sarto, 1989).

Por lo anteriormente mencionado, el presente trabajo tiene como propósito fomentar el gusto por la lectura en alumnos de secundaria mediante un taller que promueve el uso de estrategias de inferencia.

Este trabajo consta de cinco capítulos: El primero se refiere a la forma cómo se ha entendido la comprensión lectora a lo largo del tiempo, cómo se lleva a cabo el proceso de comprensión y la importancia de los esquemas durante dicho proceso.

En el segundo capítulo se reconoce la importancia de realizar inferencias para lograr la comprensión de textos y se explica cómo los esquemas ayudan a la elaboración de inferencias. Se define inferencias, se indica la dificultad que se

ha tenido para integrar una sola clasificación, cuáles inferencias se desarrollan de forma automática y cuáles de forma estratégica y se mencionan las teorías que tratan de explicar cómo y cuándo se generan las inferencias durante el proceso lector. Por otro lado, se describen las características de los textos narrativos y se mencionan estrategias para promover el uso de inferencias en este tipo de libros.

En el capítulo tres se plantean las condiciones para fomentar el gusto por la lectura, tales como conocer las características de los jóvenes, seleccionar los libros adecuados de acuerdo a sus intereses y capacidad de comprensión y desarrollar actividades dinámicas para motivarlos a leer.

En el capítulo cuatro se presenta el programa de intervención para fomentar el gusto por la lectura en alumnos de secundaria, mediante el uso de inferencias en textos narrativos.

En el capítulo cinco se describen los resultados y conclusiones de dicho programa de intervención. Finalmente se presenta la bibliografía y los anexos.

Capítulo 1

Comprensión Lectora

1.1 Concepto de comprensión lectora

Anteriormente y de acuerdo con el diccionario, leer se consideraba como el acto de recorrer con la vista un escrito para enterarse de lo que contiene; es decir, relacionar los signos con su significado. Sin embargo, aunque esta definición trata de explicar qué es la lectura, resulta muy limitada (Ladrón, 1985).

Actualmente, se reconoce que leer implica procesos mentales, perceptivos y lingüísticos más complejos (May, 1989; cit. en Pipkin, 1998).

De acuerdo con Garrido (2000) leer significa más que tener nuevas experiencias de información, exige ser más activo; es decir, pasar de los signos escritos o impresos al sentido de las palabras y frases en unidades de significado. Este proceso mental contribuye al desarrollo de las capacidades del intelecto, las formas de pensamiento, las emociones y la imaginación. La lectura no sólo es una manera de informarse, es un ejercicio de muchas facultades. Al leer se requiere concentración, se buscan significados, se formulan hipótesis, se hacen interpretaciones, se recuerda la información leída, se asocia lo recién adquirido con la experiencia que ya tiene el lector y de este modo se agranda su mundo de conocimientos y emociones.

No obstante, a lo largo del tiempo ha cambiado la forma de entender la comprensión lectora. Eugenia Dubois explica que en las primeras décadas del siglo XX la preocupación de los especialistas era describir las etapas por las que pasaban los niños al aprender a leer y enumerar las destrezas necesarias para dominar esta práctica. La lectura fue así concebida como “un conjunto de habilidades que posibilitan al lector trasponer el significado del texto a su mente” (Dubois, 1995; cit. en Arroyo, 2003).

Incluso a principios de los años 60, un cierto número de investigadores en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación, es decir, traducir las palabras en sonidos (Fries, 1962; cit. en Cooper, 1990).

A finales de esa misma década, esta concepción fue cuestionada para dar paso a la lectura como “un proceso interactivo”; entonces, fue definida como un proceso indivisible en el cual el lector basándose en su experiencia previa construye el sentido del libro a través de la interacción con el texto. Para verificar este postulado, en la década de los años 70 investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al., 1980; cit. en Cooper, 1990).

Hasta mediados y finales de los 80, teóricos en la lectura configuraron un nuevo enfoque de la comprensión, la cual se concibe como “un proceso a través del cual el lector elabora sentido y significado en su interacción con el texto” (Anderson y Pearson, 1984; cit. en Cooper, 1990, p. 17). La comprensión a la que el lector llega se deriva de las predicciones que hace a la lectura con base a sus experiencias acumuladas.

En la actualidad, “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (Díaz Barriga y Hernández 2002, p. 184). La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto pero esta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones del lector. De este modo, se puede afirmar que la construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de una persona (aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales).

En este sentido, la comprensión consiste en la construcción de diferentes niveles de representación del texto, los diferentes niveles suponen diferencias en la profundidad de la comprensión (Díaz Barriga y Hernández, 2002) y estas diferencias están íntimamente relacionadas con los conocimientos disponibles del

sujeto y con las inferencias que realiza. Al respecto, Johnston (1989) indica que comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido.

De igual forma, para Smith (1990) la comprensión es un proceso activo, en donde el lector no es un recipiente estático de los significados impresos, ha de hacer predicciones sucesivas. Este autor refiere que al leer nos formulamos preguntas y en la medida en que esas interrogantes son respondidas, estamos comprendiendo.

La lectura, según las concepciones cognitivas, es un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas. Por lo tanto, es un error suponer que la lectura es un mero proceso de reconocimiento de signos y palabras. El reconocimiento y el acceso léxico únicamente constituyen la fase primera y más elemental de un proceso complejo, constructivo e integrador.

Los procesos implicados en la comprensión lectora se describen a continuación.

1.2 Procesos en la comprensión lectora

La lectura se puede explicar a partir de dos procesos: los microprocesos y los macroprocesos (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

En los microprocesos, primero se lleva a cabo el acceso léxico, en el que el lector posee la capacidad para identificar cada palabra como una forma ortográfica con significado.

El segundo paso es la comprensión en un nivel básico que es la comprensión de proposiciones del texto. A las proposiciones se les considera "unidades con significado". Por ejemplo, el ser humano es un mamífero. La comprensión de proposiciones se realiza a partir de la conjunción de elementos textuales; es decir, la información administrada por el mismo texto y del conocimiento almacenado en la memoria del sujeto.

Cabe destacar que los microprocesos habitualmente se realizan de forma automática en la lectura fluida; es decir, no nos damos cuenta cuando ocurre el proceso, al menos que nos encontremos con un obstáculo que nos haga tener conciencia de él, por ejemplo, cuando nos encontramos con una palabra que no entendemos.

El tiempo y el esfuerzo dedicado a la automatización y mecanización de la decodificación (reconocimiento de palabras, construcción de sílabas, codificación de palabras y procesamiento sintáctico) redundarán en beneficio de las operaciones de alto nivel asociadas a la comprensión (integración de proposiciones en esquemas, inferencias y uso de metas en la lectura).

Dentro de los macroprocesos se encuentra la comprensión en su nivel superior que comprende la integración de la información suministrada por el texto, el cual consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo tanto dentro de la frase, como dentro del párrafo o del texto entendido como un todo, así como la construcción de un modelo mental o de la situación, el cual consiste en la representación mental de la información con base al texto y a los conocimientos previos indispensables que debe tener el lector para entender el contenido.

A diferencia de los microprocesos, los macroprocesos se hacen de forma consciente, y a ellos deben estar dedicados la mayor parte de los recursos cognitivos del sujeto en la lectura.

Esencialmente, los macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo; es decir, para que se produzca una comprensión efectiva de un texto es necesario que el sujeto posea unos conocimientos generales acerca de aquello que está leyendo. No obstante, las diferencias entre lectores buenos y deficientes deriva de un grado de eficiencia tanto en los microprocesos como en los macroprocesos.

Las fallas en la lectura pueden proceder tanto del proceso de decodificación como de comprensión. Algunos psicólogos como Massaro (1983; cit. en Cerrillo y García, 1996) han puesto el énfasis en los procesos a nivel letra, sílaba y palabra. Otros

por el contrario, enfatizan los procesos de nivel superior, dentro de este último grupo se encuentran Kintsch y Van Dijk (1976; cit. en Cerrillo y García, 1996). Sin duda todos los niveles son esenciales para que un individuo pueda considerarse un buen lector.

A continuación, se indica lo que se entiende por decodificar y comprender.

1.3 Decodificar vs Comprender

Se considera que cuando el niño es capaz de reconocer palabras, la lectura está lograda y lo demás es asunto de la práctica, en un sentido es cierto, pero en otro es un error indudable, la lectura como se ha dicho, es un proceso bastante más complejo que el reconocimiento y el acceso léxico. Tanto la decodificación como la comprensión son procesos que no se dan de forma independiente, entre ellos existen relaciones muy importantes y una secuencia de realización: la comprensión necesita el reconocimiento previo (Cerrillo y García, 1996).

Por otro lado, los procesos cognitivos se clasifican en automáticos y controlados. Los procesos controlados son operaciones realizadas bajo control voluntario del lector, que requieren gasto de recursos atencionales y que la persona percibe pudiendo dar cuenta de ellos. Los procesos automáticos son, en cambio, operaciones rutinarias sobreaprendidas que se realizan sin control voluntario, no utilizan recursos atencionales y en general, el lector no es consciente de su realización. El reconocimiento de palabras es un proceso que puede automatizarse, mientras que la comprensión debe ser consciente si se quiere evitar errores en la lectura. Lo ideal es automatizar el reconocimiento, en la medida que este proceso se automatiza, los recursos de la cognición estarán disponibles para comprender.

El lector deficiente puede tener fallas en la velocidad y precisión de la codificación de las letras, sílabas y palabras, pero también puede tener problemas en las operaciones de alto nivel más propias de la comprensión, por ejemplo, el lector al disponer de un sistema de conocimiento poco organizado y escaso, tiene dificultad al integrar las proposiciones del texto en esquemas conocidos, lo que dificulta realizar inferencias, algo imprescindible para dar coherencia a las ideas de un texto (Cerrillo y García, 1996). Este tipo de comprensión hace referencia a que el sujeto

relaciona el contenido del texto a los esquemas generales disponibles en su memoria; es decir, el sujeto enmarca los conocimientos nuevos adquiridos en el texto dentro de los conocimientos previos, constituyendo el conocimiento previo del lector una variable de primer orden en el proceso que lleva a la comprensión lectora.

En este sentido, los esquemas desempeñan un papel clave en el proceso de comprensión.

1.4 Los esquemas

Esquema, del latín schéma; forma, figura. Definido como la representación de los rasgos esenciales de los objetos materiales como cosas, organismos, etc (Diccionario de la lengua española, 1982).

El mundo que percibimos está formado de innumerables cosas diferentes (pájaros, nubes, coches, edificios, personas, etc.) Sin embargo, a pesar de la variedad de estímulos, los seres humanos somos capaces de percibir un orden y organización en él.

De acuerdo con Santiago de Torres, Tornay y Gómez (1999) el concepto de esquema se refiere a una estructura de conocimiento formada por gran variedad de conceptos, interrelacionados entre sí de formas complejas, y que refleja la estructura temporal y causal del mundo. Para entender esta definición en el estudio de la organización del conocimiento humano ha habido dos grandes líneas de investigación. La primera se ha dedicado fundamentalmente a conceptos "simples", normalmente referidos a objetos físicos (p. ej., "animal", "mobiliario", "persona", "casa", etc.) y ha estudiado un tipo principal de relación entre esos conceptos: la relación de inclusión, abstracción o jerarquía ("animal" incluye "pez" y "mamífero", "pez" incluye "sardina" y "salmón"). Es decir, cómo se agrupan diferentes ejemplares bajo una misma categoría o concepto y cómo se organizan estos jerárquicamente entre sí. La segunda gran línea de investigación se ha centrado en conceptos más "complejos", normalmente aplicables a situaciones de interrelación social. Estos conceptos "complejos" formados por grandes conjuntos de conceptos más "simples" relacionados entre sí no sólo por relaciones jerárquicas sino también

por otros tipos de relaciones como las de causalidad, de orden temporal, etc. Por ejemplo, se tiene un concepto de la situación que constituye comer en un restaurante. Estos incluyen conceptos " simples", como el de restaurante, cliente, chef, etc. que se relacionan entre sí mediante relaciones de jerarquía (el concepto restaurante incluye los restaurantes chinos, italianos y los nacionales), pero también hay relaciones de temporalidad (el segundo plato viene antes que el postre) y relaciones causales (el consumir la comida causa que haya que pagarla). El énfasis en esta línea de investigación ha estado mucho más en cómo las personas utilizan estas estructuras de conocimiento para guiar la acción, la comprensión de historias y textos, la memorización y el recuerdo de eventos.

A continuación, se hace referencia a la Teoría de los esquemas y la importancia de los conocimientos previos en la comprensión de textos.

1.5 Teoría de los esquemas

Bartlett (1932; cit. en Berlyne, 1976) introdujo en la psicología la teoría de los esquemas y demostró la influencia de éstos en el recuerdo, refiriendo que a partir de detalles destacados, las personas tratan de recordar y así se construye una reproducción del material pasado. Cada experiencia perceptual, dice Bartlett, está cargada de una relación de lo que ha sucedido antes.

Los esquemas son conocimientos almacenados o representados en la memoria como consecuencia de las experiencias pasadas (Cerrillo y García, 1996).

Para Brooks y Dansereau (1983; cit. en Olmos, 1986) la teoría de los esquemas postula que el procesamiento de la lectura se aplica al conocimiento del lector ya existente; por lo tanto un esquema es una estructura general de conocimiento utilizado para la comprensión que permite integrar y dar sentido a la información que llega al cerebro.

Según esta teoría lo que recordamos e interpretamos de un texto viene determinado por los conocimientos previos. Estos conocimientos se almacenan en la memoria y se organizan en forma de esquemas. Un esquema integra toda la

información relativa a un acontecimiento concreto o suceso (Cerrillo y García, 1996).

El conocimiento previo de acuerdo con Solé (2001) refiere que "A lo largo de nuestra vida, las personas, gracias a la interacción que mantenemos con los demás, y en particular con aquellas que pueden desempeñar con nosotros un rol de educadores, vamos construyendo unas representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura, entendida ésta en sentido amplio: valores, sistemas conceptuales, ideología, sistemas de comunicación, procedimientos, etc." (p.34).

Rondelet (1989; cit. en Cerrillo y García, 1996, p. 25) indica que "el verdadero escritor nunca incluye todo en sus libros; la parte esencial de su obra se realiza en la mente de los lectores".

La investigación ha permitido establecer una relación causal entre el desarrollo del conocimiento previo y la capacidad de comprensión del lector (Adams y Bertram, 1980; Tierney y Cunningham, 1984; cit. en Cooper, 1990).

De acuerdo con González Labra (1998) los esquemas o conocimientos previos tienen las siguientes características:

- a) Se forman a partir de la experiencia. Debido a que representan el conocimiento "natural", cotidiano, no científico, adquirido a través de la interacción con la vida diaria.
- b) Representan la realidad diversa de forma abstracta. El conocimiento previo se encuentra basado en los rasgos observables de las situaciones y están constituidos por una visión parcial de los fenómenos con explicaciones particulares en las que puede haber contradicciones internas y un lenguaje poco preciso. Por ejemplo, la forma como percibimos la luz o el movimiento.
- c) Simplifican la realidad. A partir de sus esquemas, los sujetos pueden elaborar sus propios modelos explicativos.

- d) Se elaboran de forma individual, pero son compartidos socialmente. Aunque cada persona estructura su pensamiento a medida que va integrando sus conocimientos, la información es compartida, dado la interacción social.
- e) Guían la comprensión. Los esquemas sirven de base para organizar el mundo del sujeto, le ayudan a comprenderlo, a actuar sobre él y adaptarse a él.
- f) Son modificables mayoritariamente. En sus esquemas, los sujetos, filtran, seleccionan y elaboran las informaciones nuevas, pudiendo ser completadas, limitadas o transformadas para producir nuevas concepciones.

Para la mayoría de los psicólogos cognitivos constructivistas, el esquema es un constructo que interviene de manera fundamental en la comprensión e interpretación de la realidad, y en este caso en particular, en la comprensión de la lectura (Cerrillo y García, 1996).

Hay, según Resnick (1984; cit. en Vidal–Abarca, 1991) tres tipos de esquemas de conocimiento necesarios para producir la comprensión de la lectura:

- A) *Conocimiento acerca del dominio específico.* se refiere a los esquemas de conocimiento que una persona tiene sobre un campo determinado de conocimiento. Los lectores se diferencian unos de otros según el grado de dominio del tema en cuestión. Dependiendo de la mayor o menor riqueza informativa que los lectores posean de un tema se facilitará o no la comprensión del texto. Con información rica en contenidos, los lectores discriminarán más fácilmente las ideas principales de las secundarias y podrán establecer relaciones de jerarquía/subordinación entre ellas. Este dominio, asimismo, predispondrá al lector para realizar inferencias válidas. La importancia de este conocimiento es fundamental cuando la lectura versa sobre un tópico específico. A mayor riqueza conceptual del tema, la comprensión es más rápida, coherente y significativa.
- B) *Conocimiento de la estructura de los textos.* Los textos, al mismo tiempo que comunican la información, expresan el tipo de organización interna que el autor impone al texto al comunicar sus ideas; en otras palabras, la estructura del texto es la manera como las ideas se interrelacionan para

formar un todo coherente. Cada texto tiene su propia estructura la cual viene generalmente determinada por el tema. La estructura de un informe científico es diferente a la de un reportaje periodístico o a la estructura de una narración. Una habilidad básica de los buenos lectores es reconocer la estructura de los textos. Cuando se identifican las estructuras, los lectores forman expectativas con base a los esquemas que les facilitan la comprensión. Existe un importante soporte empírico (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; Kintsch, 1998; McNamara, Miller y Bransford, 1991; Sánchez, 1993; Van Dijk y Kintsch, 1983; Van Dijk, 1994-1995; Vidal-Abarca, 2000; cits. en Díaz Barriga y Hernández, 2002) que demuestra que los lectores que poseen esquemas mentales previos relacionados con los contenidos, al realizar actividades de microprocesamiento y macroprocesamiento, y que tienen conocimientos sobre la estructura de los textos, utilizan estos esquemas para ayudarse a comprender y aprender mejor la información.

C) *Conocimiento general del mundo.* Los seres humanos compartimos algunas experiencias. Algunos fenómenos nos afectan de forma parecida. Existen relaciones causa-efecto de tipo físico o psicológico que son más o menos universales. Las acciones y las secuencias de comportamiento en un restaurante difieren relativamente poco, al menos en la cultura occidental. Los estilos de cortés y maleducado de una persona son fácilmente reconocibles entre pueblos, estos son algunos ejemplos de conocimiento del mundo. Una importante función de los esquemas de conocimiento general del mundo es que permiten interpretar las acciones humanas y físicas y también permiten realizar inferencias cuando existen informaciones ausentes o incompletas.

1.6 Funciones de los esquemas

En la lectura se utiliza constantemente la información obtenida a partir del texto y se relaciona con un esquema preexistente, ya sea para ampliar ese mismo esquema o configurar uno nuevo. Dicho proceso ocurre de manera continua a medida que el lector interactúa con el texto. Conforme adquiere nueva información,

se van activando otros esquemas, formándose nuevas ideas, acumulándose información adicional y así sucesivamente.

Los esquemas, permiten que las personas comprendamos la realidad. Sin los esquemas es imposible entender un texto escrito. El esquema permite realizar anticipaciones, predicciones, inferencias, etc.

Para comprender un texto y aprender a partir de él, los lectores necesitan tener unos esquemas adecuados de conocimiento. Con respecto al papel de los esquemas en la comprensión, Wilson y Anderson (1986; cit. en Vidal–Abarca, 1991) citan las siguientes conclusiones:

1. *El esquema provee el marco de referencia para asimilar la información que aparece en el texto* proporcionando un andamiaje mental de forma que la información textual rellena los huecos del esquema posibilitando la comprensión y reduciendo el esfuerzo mental del sujeto. Algunos psicólogos sugieren que la información que se ajusta al esquema se procesa de forma automática, probablemente sin conciencia, mientras que la información disonante llama más la atención y probablemente requiere un nivel de procesamiento más elaborado para su incorporación.
2. *Los esquemas dirigen la focalización de la atención.* Los lectores parten de la hipótesis que desean contrastar con la realidad. Las hipótesis, o predicciones ayudan al lector a determinar qué aspectos del texto son los más importantes. De esta forma los sujetos tienen una guía para dirigir sus recursos cognitivos.
3. *El esquema sugiere el tipo de estrategia de búsqueda y el procedimiento de lectura.* Los sujetos leen los textos de manera diferente si saben con anticipación lo que se espera de ellos. Este conocimiento prepara los esquemas y éstos dan las órdenes para el control ejecutivo.
4. *El esquema sirve para revisar y generar síntesis.* Los esquemas facilitan el resumen del texto teniendo en cuenta los criterios que proporcionan sobre la importancia relativa de las diversas unidades de información suministradas por el texto. En las investigaciones que pretenden describir la estructura del

conocimiento de novatos y expertos se ha comprobado que estos últimos son capaces de elaborar resúmenes de un contenido específico, resaltando las ideas principales o las leyes que explican un fenómeno, mientras que los novatos o personas sin experiencia lectora, incluyen de una manera indiferenciada tanto las ideas principales como las secundarias. Esta indiferenciación puede ser explicada por el hecho de no poseer un esquema estable y válido que defina los criterios de importancia.

5. *Los esquemas ayudan en la reconstrucción del mensaje textual.* Cuando hay lagunas en el recuerdo de un texto, el esquema del lector, junto con la información específica que puede ser recordada, ayudan a generar hipótesis acerca de la información perdida.
6. *Los esquemas permiten una búsqueda ordenada en el almacén de memoria.* A partir de los huecos de información que poseen los contenidos, los esquemas tienen una guía cuando tratan de recordar el texto leído.
7. Finalmente, *los esquemas favorecen la elaboración de inferencias.* Debido a que los libros no son completamente explícitos, los esquemas proporcionan al lector las bases para realizar las inferencias que van más allá de lo explícitamente afirmado en el texto, con el fin de asegurar el significado y la comprensión. Así, por ejemplo; cuando al alumno se le ofrece cierta información en un texto en el que se omiten ciertos aspectos o antecedentes tiene que utilizar estrategias de inferencia. Para poder derivar dicha información, el alumno debe hacer uso de los esquemas pertinentes que permitan la interpretación coherente del texto.

La estrategia se define, de un modo genérico, como un esquema amplio que sirve para obtener, evaluar y utilizar información. Aplicada esta definición a la lectura, se refiere a la serie de habilidades que los lectores deben emplear para obtener el significado de un texto, es decir comprenderlo.

En el siguiente capítulo, se describe el uso de inferencias como una estrategia para promover la comprensión lectora; ya que para llegar al gusto por la lectura antes hay que adquirir las destrezas que permitan dominar el texto, traducir el contenido

de los símbolos que allí aparecen y sobre todo dotar de sentido todo aquello que estamos leyendo (Cerrillo y García, 1996).

Por otra parte, se puntualiza la dificultad que se ha tenido para integrar una sola clasificación de inferencias, cuáles se desarrollan de forma automática y cuáles de forma estratégica y el problema para determinar cómo y cuándo se generan durante el proceso lector.

Capítulo 2

Inferencias y comprensión lectora

Se comprende un texto cuando se han establecido conexiones lógicas entre las ideas. Sin embargo, la comprensión es activa, no pasiva; es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión implica hacer muchas inferencias. Las inferencias se definen como aquella información ausente o insuficiente del texto que el lector completa para comprender mejor el contenido (Pipkin, 1998).

Desde el punto de vista instruccional, hay que destacar el valor que tiene la práctica de inferencias en la comprensión lectora y en el rendimiento del estudio general. Hansen y Pearson (1982; cit. en Cerrillo y García, 1996) demostraron que los alumnos que practican preguntas inferidas, obtienen mejores resultados en distintas pruebas de comprensión lectora. Ello, en contraste con los alumnos que se entrenan a responder a cuestiones cuyas respuestas están en 80 por 100 explícitas en el texto. Además, se ha de tener en cuenta que este tipo de entrenamiento en inferencias parece beneficiar más a los alumnos que tienen más dificultades en la lectura.

Diversos autores como Johnston (1989), Smith (1990) Solé, Pearson y Johnston (1978); Anderson y Pearson (1984); Schank (1970, cit. en Valle y Fraga, 1997); Cervantes (2002) refieren la importancia de realizar inferencias en la lectura para lograr la comprensión del texto.

Para Anderson y Pearson (1984; cit. en Morales, 2003) la inferencia ocupa un lugar especial en el proceso de comprensión, mientras que para Schank (1970; cit. en Valle y Fraga, 1997) la inferencia es el núcleo central de la comprensión.

Pearson y Jonhson (1978; cit. en Johnston, 1989) refieren que las inferencias no pueden eliminarse del proceso de comprensión, sino se consideran una parte integral del mismo.

Johnston (1989) dice que la inferencia ha pasado de ser un proceso único a una selección de inferencias diferenciadas a partir de las que se predice prácticamente toda la comprensión. En este sentido, las inferencias son esenciales para completar huecos cuando la información no se encuentra explícita.

Pese a este amplio reconocimiento e interés de las inferencias, siguen sin resolverse numerosos aspectos problemáticos en torno cómo, cuándo y sobre qué base se realizan las inferencias necesarias en los procesos de comprensión.

El primer problema, es la propia imprecisión del término, dado que la palabra "inferencia" se usa con significados no totalmente unívocos tanto en el lenguaje cotidiano, como en la tradición lógico-filosófica o en el ámbito de la ciencia cognitiva (Kintsch, 1993; cit. en García, 1999).

Más importante, sin embargo, es el problema de la clasificación de los distintos tipos de inferencias que pueden identificarse en torno a los requerimientos de la comprensión y en relación con los distintos niveles de representación que implica.

De lo anterior, no se debe desprender que se minimizará el estudio de las inferencias y su papel en la comprensión. Muy al contrario, se considera dado su carácter central, que sea uno de los aspectos implicados en el procesamiento del discurso de más difícil abordaje. Sin embargo, su conexión con la propia naturaleza de la comprensión es tan básica, que cabe decir, como lo han hecho varios autores como Johnston (1989), Smith (1990), Pearson y Johnston (1978), Anderson y Pearson (1984), Schank (1970; cit. en Valle y Fraga, 1997), que comprender es inferir.

En definitiva, sin inferencias, no hay posibilidad de integrar las distintas partes del texto, no hay posibilidad de lograr coherencia local y global, no hay posibilidad de establecer relaciones causales; es decir, sin inferencias no hay posibilidad de comprensión.

De todo lo mencionado acerca de la importancia de las inferencias se puede concluir que el procesamiento inferencial es fundamental para la comprensión.

Se sabe que las inferencias se hacen desde el conocimiento del mundo y que la capacidad de generar inferencias distingue el conocimiento superficial del conocimiento profundo y que discrimina entre buenos y malos lectores. Sin embargo, como refiere García (1999) los problemas aparecen en el momento en que nos preguntamos cuándo se hacen las inferencias, si automáticamente, en los procesos de codificación (*on line*) o en los procesos de recuperación (*off-line*). También surgen dudas cuando nos preguntamos cuáles son automáticas y cuáles estratégicas, y si las implicadas en la construcción de los modelos mentales se codifican automáticamente o tienen más que ver con procesos de elaboración y, por lo tanto, con inferencias opcionales o elaborativas.

Cabe mencionar que las inferencias generadas por los lectores pueden ser muy variadas ya que en dicha actividad intervienen diversos factores, los cuales se mencionan a continuación.

2.1 Factores que intervienen en la elaboración de inferencias

Los factores que intervienen en la elaboración de inferencias son: las características del lector, las intenciones implícitas y explícitas que plantea el autor, las características del texto y la importancia del contexto. A continuación se describen cada una de ellas:

El lector tiene un papel activo; como sujeto cognoscente; es decir, utiliza sus recursos cognitivos pertinentes como serían: esquemas, habilidades y estrategias, los cuales va adquiriendo y desarrollando a través de la interacción con los textos y los conocimientos que ha adquirido en su cultura. Estos recursos son los que intervienen para que el lector elabore inferencias al intentar comprender el texto (Solis, 2006).

La edad es importante, por que los jóvenes en edad escolar de 10 a 14 años son muy receptivos a nuevas formas, además están entrando a una etapa en donde se están haciendo conscientes de su propio aprendizaje, dominan las habilidades básicas de lectura y escritura; son capaces de captar el lenguaje hablado, poseen una agudeza visual, tienen todo el potencial para comprender la lectura (Smith, 1971; Nisbet, 1998, cit. en Solis, 2006).

Goodman (1986; cit. en Solis, 2006), apoya el papel del lector, explicando que los niños poseen una teoría que van construyendo a partir de lo que observan, crean sus percepciones y la forma de cómo entienden el mundo, la forma de cómo lo interpretan e interaccionan con él; por lo tanto, esa teoría se considera dinámica, a partir de ella pueden imaginar, crear, explorar nuevos mundos e inferir. Esto explica el por qué, si todo el grupo lee el mismo texto, la representación que cada sujeto hace del contenido es diferente, puesto que cada uno construye su modelo de significado del texto a partir de sus conocimientos, de su contexto, de su edad y de su habilidad lectora.

Las intenciones implícitas y explícitas que plantea el autor. Las inferencias que el lector realice también dependen de la capacidad de este para interpretar las intenciones del autor, las cuales pueden ser explícitas o implícitas en forma de elementos lingüísticos, pragmáticos, estructuras o pistas presentadas a lo largo del texto (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Las características del texto. Los textos narrativos pueden comprender una gran variedad de géneros literarios, estructuras textuales, difieren en el grado de complejidad y familiaridad para el lector y en el volumen de información contenida (Solis, 2006).

La importancia del contexto. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002), el contexto desempeña un papel determinante en la naturaleza y calidad con que se conduce el lector frente a situaciones de comprensión de la información escrita. Los contextos pueden ser lingüísticos, situacionales y psicológicos. El primero se refiere a los elementos gramaticales, los dos últimos hacen referencia a las demandas específicas; como propósitos, expectativas e intereses, a los aspectos sociales y culturales y a los esquemas de conocimiento del lector (Solis, 2006; (Díaz Barriga y Hernández, 2006).

Considerando los factores anteriores, se han desarrollado dos teorías que tratan de explicar cómo se generan las inferencias durante la lectura. A continuación, se señala cada una de ellas.

2.2 Teorías sobre la generación de inferencias

Aunque las teorías sobre la comprensión de textos han destacado la importancia del uso de inferencias, no puede decirse que después de una investigación abundante en este tema, exista hoy una teoría que incluya inferencias tanto para lograr la coherencia del discurso como una comprensión profunda del texto. Además muchos de los estudios sobre inferencias se han hecho sólo a textos narrativos (García, 1999). Prácticamente la totalidad de los modelos de inferencias propuestos son únicamente aplicables al género narrativo, quizá esto se deba como refiere León (2001) a que existe una estrecha relación entre el discurso narrativo y las experiencias cotidianas contextualizadas en situaciones específicas.

Existen dos teorías que desde diferentes perspectivas tratan de explicar cómo se generan las inferencias durante la lectura: la posición minimalista y la constructivista; esta última, resulta de interés para explicar el tipo de inferencias que se utilizan en este trabajo.

A) La posición minimalista

La posición minimalista representada por Mckoon y Ratcliff (1986, 1992; cit. en García, 1999) se ocupa exclusivamente de las inferencias que se producen automáticamente durante la lectura, diferenciándolas de aquellas que son el resultado de procesos estratégicos, controlados por las metas de los sujetos.

Esta teoría postula que las únicas inferencias que se codifican automáticamente durante la lectura son las que se basan en la información fácilmente disponible, o en frases explícitas del texto, o en aquellas que se precisan para conseguir la coherencia local y las que relacionan de forma muy rápida la información fácilmente disponible, bien provenga ésta del texto o de los conocimientos del lector.

La función principal de las primeras es la de establecer la coherencia local entre aquellas proposiciones que están en la memoria operativa al mismo tiempo. En este grupo se incluyen inferencias como:

Inferencias puente, las cuales establecen la unidad proposicional; por ejemplo, en una oración como “Fue María quien salió”, en un contexto en el que ya sabemos que alguien ya ha salido de algún lugar, en la oración “Juan vio a alguien salir de la casa, se deduce que “fue María quien salió”.

La conexión entre una anáfora y su referente, las cuales tienen como función sustituir a un sujeto o en evento (referentes) por pronombres, adverbios, adjetivos, etc. Por ejemplo, en la oración “la tormenta duró toda la noche”, se sustituye el evento por un verbo en la oración “Dejó una gran destrucción”.

Entre las inferencias que establecen una conexión extraordinariamente rápida entre la información aparecida en el texto y la que proviene del lector son las denominadas:

Inferencias causales locales antecedentes, cuya función es la de identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes a la que proviene del conocimiento del lector.

Por ejemplo, en la oración “al tomar la navaja dio un grito de dolor”, el lector infiere que el personaje se cortó.

Esta teoría contempla que las inferencias codificadas automáticamente proporcionan la representación básica de la información textual sobre la que se construirán posteriormente otras inferencias más intencionadas y dirigidas a metas, denominadas estratégicas.

B) La posición constructivista

Las teorías constructivistas sobre la comprensión de textos explican las inferencias que los sujetos generan cuando construyen un modelo de la situación sobre la que trata el texto. Un modelo situacional es una representación mental de las personas, acciones y sucesos que son mencionados en los textos.

Las inferencias requeridas durante el proceso de comprensión como señalan Van Dijk y Kintsch (1983; cit. en García, 1999) no forman parte del texto base sino que pertenecen a un nivel no textual, al modelo situacional.

La construcción de este modelo supone realizar muchas inferencias que incluyen elaboraciones de partes explícitas de la información y llevar a cabo conexiones globales entre las proposiciones.

De esta manera, cuando se lee una novela se construyen varios tipos de inferencias basadas en el conocimiento del lector durante la comprensión del contenido; los planes y las metas que motivan las acciones de los personajes, sus rasgos, conocimientos, creencias y emociones, las causas de los sucesos, las propiedades de los objetos, diversas expectativas sobre futuros acontecimientos del argumento.

Esta teoría también hace referencia a inferencias de carácter global que son elaboradas para conectar información muy separada en el texto (León, 2001). Estas inferencias denominadas estratégicas se orientan a procesos específicos y exigen mayor demora en su procesamiento. A este grupo pertenecen aquellas inferencias denominadas *elaborativas*; ejemplos de este tipo de inferencia son:

Inferencias semánticas o lexicales. Debido a que el texto no será preciso en su totalidad, se requiere saber el significado literal o figurado de las palabras, ya que comprenderlas aportan el contexto apropiado a la representación de un concepto.

Inferencias temáticas, en las cuales el lector trata de precisar el tema que pretende comunicar el texto; es decir, el proceso de generación de estas inferencias surgiría en respuesta a la pregunta ¿Cuál es el tema más importante?

Inferencias predictivas, agregan información sobre lo que “sucederá” en una historia, anticipándose a lo que va a ocurrir, prediciendo conexiones de lo ya afirmado con lo que no se ha dicho. Un ejemplo para activar este tipo de inferencia, es pedirle al lector elaborar el final de una historia.

Inferencias evaluativas. Son inferencias basadas en juicios morales y sociales, dependen del contexto en el que se encuentran. Un ejemplo sería la respuesta a esta pregunta dirigida al lector: “¿Qué opinas de las costumbres que existían en esa época?”.

El otro subgrupo de inferencias *elaborativas* lo forman las inferencias dirigidas a mantener la coherencia global que suelen conectar partes de la información del texto muy separadas y que no están en la memoria operativa en un mismo momento. Ejemplos de este tipo de inferencias son:

Antecedente causal. A partir de un nuevo suceso en una cadena causal, el lector logra conectar dicho suceso explícito con el contexto de un evento previo.

Consecuencia causal. A partir de una proposición explícita el lector logra identificarla como la consecuencia de una acción o suceso descrito con anterioridad.

Si bien, la teoría en general tiene escasa precisión, las predicciones sobre que tipo de inferencias ocurrirán durante la comprensión (de textos narrativos fundamentalmente) son mucho más precisas.

Sin embargo ni la posición minimalista ni la constructivista proponen modelos de cómo el procesamiento de las inferencias estratégicas se lleva a cabo; por tanto, es necesario realizar investigaciones al respecto.

2.3 Clasificación de inferencias

De acuerdo con Johnston (1983) las inferencias permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones, frases y completar las partes de información ausente o insuficiente en el texto. La definición permite observar la variedad de funciones de las inferencias, cada una de esas acciones del lector representan un tipo de inferencia y es así como se abre una variedad de clasificaciones. Algunas inferencias se consideran que están basadas en el texto y otras en el conocimiento del lector.

Las inferencias basadas en el conocimiento del lector son aquellas que se caracterizan, porque mientras más conozca el lector sobre el tema, más posibilidades tendrá de dar respuestas basadas en sus esquemas, rellenando información, construyendo conocimientos (Graesser, 1985, cit. en Solis, 2006).

Las inferencias basadas en el texto se caracterizan porque mientras más habilidad tenga el lector para utilizar las pistas o claves que el autor dejó en el texto, le permitirá relacionar las ideas del texto y más posibilidades tendrá de elaborar inferencias (Pearson, 1981; cit. en Solis, 2006).

Si bien no hay un consenso acerca de cómo se clasifican las inferencias, los investigadores han propuesto varias clasificaciones. A continuación, se presentan dos.

La primera clasificación, tabla 1 (tomada de Morales, 2003) presenta inferencias para lograr la comprensión tanto local como global del texto, incluye otras denominaciones que se le dan al mismo tipo de inferencia, cómo se generan y se mencionan sus diversos autores.

TABLA 1 CLASIFICACIÓN DE INFERENCIAS (tomada de Morales, 2003)

Tipo de inferencia	Explicación	Referencias
<p><i>Puente</i> Otras denominaciones: retrospectivas, hacia atrás y conectivas.</p>	<p>Son inferencias necesarias para integrar o conectar diversas fases del texto.</p>	<p>Clark, (1975) Clark, (1974) Haviland; Haviland y Clark y (1977)</p>
<p><i>Referenciales</i> Otras denominaciones: anafóricas</p>	<p>Una palabra o una frase se une referencialmente a un elemento previo del texto.</p>	<p>Graesser y Kreuz, (1993)</p>

<p><i>Causales</i></p> <p>Son una clase especial de inferencia puente</p>	<p>La inferencia es una cadena causal entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo.</p>	<p>Graesser y Kreuz, (1993)</p>
<p><i>Elaborativas</i></p> <p>Otras denominaciones: opcionales y hacia adelante</p>	<p>Enriquecen la representación de un texto y establecen conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto.</p>	<p>Schank, (1975); Just y Carpenter, (1987); Whitney, Ritchie y Clark, (1991)</p>
<p><i>Propectivas u optativas</i></p> <p>Otras denominaciones: Inferencias hacia adelante</p>	<p>Anticipan lo que va a ocurrir, pueden predecir conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto.</p>	<p>Singer, (1990); Van den Boroek, (1994)</p>
<p><i>Retrospectivas o necesarias</i></p> <p>Otras denominaciones: Inferencias hacia atrás</p>	<p>Ligan lo que se está afirmando en un momento dado con algo previamente establecido.</p>	<p>Singer, (1990); Van den Boroek, (1994)</p>

La tabla 2 (tomada de Pipkin, 1998) agrupa tipologías de inferencias que se derivan de diferentes motivaciones; haciendo distinción en torno a las preguntas: ¿qué se infiere?, ¿cómo se infiere?, ¿cuál es la dirección de la inferencia?. Esta clasificación incluye inferencias para lograr la representación tanto textual como extratextual.

TABLA 2 CLASIFICACIÓN DE INFERENCIAS (tomada de Pipkin, 1998)

Clasificación	Autores /Año	Tipo de inferencia
<p><i>Según su objeto: ¿Qué se infiere?</i></p>	<p>Johnson y Johnson (1986)</p>	<p>Lugar Agente Tiempo Acción Instrumento Categoría Objeto Causa/Efecto Problema/Solución Sentimiento/Actitud</p>
	<p>Tolchinsky (1992) Marchesi (1983)</p>	<p>Sentimiento/Actitud</p>
	<p>Trabasso (1977)</p>	<p>Lexical Espacio/Tiempo Extrapolativas Evaluativos</p>
	<p>Just y Carpenter (1987) Stanovich (1980) Van Dalen Kaepsteijns y Elshout-Mohr (1981)</p>	<p>Lexicales</p>

<p><i>Según procedimientos empleados: ¿Cómo se infiere?</i></p>	<p>E. Kintsch (1990)</p>	<p>Elaboración Generalización Reordenamiento Conectivos</p>
	<p>Warren, Nicholas y Trabasso (1979)</p>	<p>Conectivas Completamiento</p>
	<p>Just y Carpenter (1987) O`Brien, Shank, Myers y Rayner (1988)</p>	<p>Necesarias Elaborativas</p>
	<p>Keenan, Potts, Holding y Jennings (1990) Garnham (1982,1985) O`Brien et al. (1988) Hildyard y Olson (1978) Haviland y Clark (1974) Mc Koon y Ratcliff (1980) Clark y Sengue (1979) Garrod y Sanford (1977) Lesgold, Roth y Curtis (1979) Vonk (1985)</p>	<p>Coherencia Elaborativa o completamiento</p>
	<p>Graesser y Bower (1990) Singer y Ferreira (1983) Trabasso y Such (1993)</p>	<p>Conectivas Extratextual</p>

	<p>Just y Clark (1973) Potts (1972) Vonk y Noordman (1990) Brewer (1977). Harris (1974) Harris y Monaco (1978) Hidayard y Olson (1978) Johnson Bransford y Solomon (1973) Keenan, Baillet y Brown (1984)</p>	<p>Necesarias Posibles</p>
<p><i>Según la direccionalidad de el proceso</i> ¿"Dirección" de la inferencia?</p>	<p>Duffy (1986) Singer y Ferreira (1983) van den Broek (1990)</p>	<p>Hacia atrás Hacia adelante</p>

De acuerdo a las clasificaciones presentadas se puede observar que existen varios tipos de inferencias, ya que la comprensión implica un conocimiento profundo del texto, el cual puede incluir diversos tipos de acuerdo a su grado de análisis. Además, como ya se ha mencionado, no existe unificación en la clasificación; por lo tanto, es común encontrarse con diversas denominaciones para referirse a inferencias de la misma naturaleza. De ahí que sea necesario un esfuerzo de unidad que traten de integrar las distintas dimensiones en juego, desde criterios ligados a una teoría de la comprensión como a sus procesos (García, 1999).

Para este trabajo se eligieron los siguientes tipos de inferencias (tomadas de Pipkin, 1998), con el propósito de activar en los alumnos sus conocimientos acerca del mundo al analizar y reflexionar acerca las acciones, ideas y emociones de los personajes.

- Lexical, en la que los alumnos tratan de explicar el significado de palabras que desconocen de acuerdo al contexto de la historia.
- Causa-efecto, describen consecuencias de acciones anticipándose a los hechos.
- De emoción, en la que los jóvenes logran expresar sentimientos de los personajes que no se describen en el texto.
- Generalización, mencionan situaciones de la vida real parecidas a la historia leída.
- De opinión, los lectores dan su punto de vista acerca de acciones y conducta de los personajes.
- De estado, mencionan características físicas y psicológicas de los personajes que no se encuentran descritas de forma explícita.

En la comprensión lectora, además de los esquemas acerca del tema del texto y de los conocimientos generales del mundo que tiene el sujeto, también influye el conocimiento de la estructura del contenido, ya que al entender como el autor organiza sus ideas ayuda en la generación de inferencias (Cooper, 1990; Peón, 1992; cit. en Morales, 2003). Cuando los lectores conocen la estructura del texto, toman en cuenta los distintos componentes y construyen una representación textual con base en dicha organización estructural, lo cual facilita la comprensión tanto a nivel local como global (Horowitz, 1985; Sánchez, Orrantía y Rosales, 1995; cit. en Morales).

El uso consciente de las estructuras textuales por parte de los lectores cuando leen, ha sido denominado por Meyer (1984; cit. en Morales, 2003) como la estrategia estructural, la cual consiste en aplicar los esquemas estructurales pertinentes a los textos que se intentan comprender. Esta habilidad se adquiere en forma progresiva, en la medida en que los aprendices se van aproximando a los distintos tipos de texto.

Existen muchos tipos de textos, sin embargo, dado el objetivo del presente trabajo, a continuación se describen sólo las características de los textos narrativos, así como las inferencias que se generan en este tipo de libros.

2.4 Las inferencias y el texto narrativo

Los textos narrativos son parte de la cotidianidad del ser humano; como individuo que forma parte de una sociedad tiene una gran necesidad de comunicar, de narrar, de expresar lo que ocurre tanto así mismo como a los demás. Cualquier hecho puede ser narrado, pues narrar consiste en contar sucesos que conducen desde una situación inicial hasta otra final (www.recursos.pnte.cfnavarra.es; cit. en Reynoso, 2006).

La narración intenta averiguar o conocer, además de las acciones, las causas morales, los sentimientos, el carácter, intereses, en suma, lo que impulsa a actuar a los personajes en un sentido determinado.

Los textos narrativos incluyen los distintos tipos de novelas, cuentos, leyendas y fábulas, están organizados en un patrón secuencial que incluye un principio, una parte intermedia y un fin, dan cuenta de hechos reales o ficticios que cuentan una historia (Clemente, 2004).

La narración consta de varios episodios, cada uno de los cuales contiene personajes, escenarios, las acciones o acontecimientos que incluyen el o los problemas, la resolución de éstos, el ambiente y el tema. A continuación se explican cada uno de estos (Reynoso, 2006):

Los personajes, son los seres creados por el autor que cobran vida dentro de la historia. Ellos son quienes realizan los hechos o a quienes les suceden. Los personajes no siempre son seres humanos, también pueden ser animales o incluso fenómenos naturales, a los que se les dan características humanas como hablar, pensar, moverse, etc. Según su grado de participación en la historia, los personajes se clasifican en principales, secundarios e incidentales. Los personajes principales son aquellos que participan directamente en los acontecimientos que se narran. Los personajes secundarios son quienes no están involucrados directamente en la

historia, sino que tienen una participación menor. Los personajes incidentales son aquellos que aparecen en la historia sólo en una oportunidad para algo específico; esto puede ser entregar un dato, hacer una pregunta, o simplemente observar una situación.

Los personajes poseen características propias; pueden ser de dos tipos: las físicas y las psicológicas. Las primeras se refieren a su sexo, edad, estatura, color de piel y pelo, rostro, aspecto, la ropa que utiliza, etc. Las características psicológicas nos ayudan a entender la interioridad del personaje: su carácter, su grado de inteligencia, sensibilidad, deseos y aspiraciones. Cabe señalar que los autores no siempre incluyen estos datos en la historia pero que se pueden saber mediante el uso de inferencias.

El escenario, es lugar y época en la que suceden los hechos.

Los acontecimientos o acciones, son los hechos que ocurren a los distintos personajes de la historia, todo lo que les pasa o lo que realizan por sí mismos. Los acontecimientos también pueden clasificarse en principales y secundarios. Los principales son los que concentran toda la atención del relato. Los secundarios son los que acompañan al acontecimiento principal; sirven para entender mejor lo que se está contando en la narración, dan continuidad y coherencia a la historia.

El problema, es la situación a la que se enfrentan los personajes.

La acción, es lo que sucede como resultado del problema.

El ambiente, es el espacio general en el cual se desarrolla el relato; existe el ambiente físico, que es el lugar donde se mueven los personajes y el ambiente psicológico, que es la atmósfera o clima emocional en el cual se desarrollan los acontecimientos.

El tema, es la idea fundamental en torno a la cual gira la totalidad de la historia.

Comprender la estructura narrativa de un texto requiere la interpretación de un conjunto complejo de relaciones, las cuales se basan en el escenario que el autor va construyendo a lo largo de su obra; al ir construyendo dichas relaciones no sólo

se requiere la recepción tal cual del texto, sino más bien, una gran cantidad de conocimiento previo y el uso de inferencias que el lector debe realizar, ya que inferir a partir de la información presentada es un acto constructivo que permite al sujeto mejorar la interpretación del texto (Rojas, 1982; cit. en Morales, 2003); por lo tanto, para comprender mejor la historia es necesario que el sujeto realice inferencias completando vacíos de los acontecimientos narrados que le permitan construir una representación coherente (Viramonte, 2000).

Para lograr una comprensión significativa del texto narrativo, el lector deberá hacer inferencias a nivel textual y extratextual. Las primeras se centran en la base textual explícita; son las inferencias que se forman a partir de dos o más proposiciones que se encuentran vinculadas cuando comparten un argumento y con las cuales es posible construir la microestructura del texto (coherencia local). Ejemplos de este tipo son las inferencias puente, referenciales y causales. El nivel extratextual se centra en el modelo mental o de la situación, el cual consiste en realizar inferencias para lograr conexiones de proposiciones aisladas del texto (coherencia global), así como completar información que no es suficiente o que no se encuentra explícita en el texto, y para lo cual el lector debe activar sus esquemas de conocimiento. Ejemplos de este tipo de inferencias son las predictivas, elaborativas y evaluativas (Graesser, 2000, cit. en Morales, 2003).

Long, Goldin, Graesser y Clark (1990; cit. en Morales, 2003) proponen inferencias para lograr el modelo mental o situacional en textos narrativos.

Meta superordinada. Una meta que motiva la acción del personaje.

Meta acción subordinada. Una meta o plan o acción que especifica cómo se logra la acción.

Reacción emocional. Una emoción experimentada por un personaje en respuesta a un suceso o acción.

Estado. Incluye rasgos de los personajes o propiedades de los objetos a partir de la trama de la historia.

Ahora bien, que los lectores realicen inferencias durante la lectura requiere ir más allá de sólo enseñar al alumno a identificar la información explícita e implícita (Alonso, 1991; cit. en Morales, 2003). Es necesario que se desarrollen una serie procedimientos y estrategias que mediante de diversas actividades tengan como objetivo la comprensión del texto narrativo.

2.5 Estrategias para promover el uso de inferencias

Algunos investigadores como Holmes y Hann (1983; 1985; cit. en Solis, 2006); Baumann y Cooper (1985; 1990; 1993; cit. en Solis, 2006); Palincsar y Brown (1994; cit. en Díaz Barriga y Hernández, 2002) proponen estrategias para la comprensión lectora. A partir de esas investigaciones han surgido una serie de modelos que apoyan la conducción para promover el uso de estrategias de inferencia.

Los modelos de Holmes (1983) y Hann (1985; cit. en Solis, 2006) proponen enseñar a los alumnos a realizar inferencias, a partir de que: El Coordinador de lectura lea más de un párrafo o un texto completo; recurriendo al conocimiento previo que los alumnos tengan del texto, después se les formulan preguntas para que ellos infieran, elaboren hipótesis e identifiquen las palabras claves.

También Baumann (1985; 1990) y Cooper (1993; cit. en Solis, 2006), desarrollaron modelos, parecidos entre sí. Sus modelos están organizados en pasos: En el primer paso el Coordinador de lectura, inicia a partir de evaluar los conocimientos previos tiene el sujeto sobre la estrategia, posteriormente, se les explica el objetivo y la utilidad de la estrategia; en el segundo paso, el Coordinador explica, describe y modela la estrategia a enseñar; en el siguiente, se propone una práctica guiada, los sujetos leen un fragmento individualmente o en grupo, con apoyo del Coordinador; por último, se propone una actividad individual en donde el estudiante practique independientemente lo aprendido con material nuevo.

Otro modelo importante es el de enseñanza recíproca propuesto por Palincsar y Brown (1984), en su modelo consideran el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. A través de promover una zona de desarrollo próximo en donde el aprendiz internaliza y se apropia de los conocimientos apoyado tanto de sus

compañeros como de el Coordinador de lectura en un contexto social e interactivo en donde integra el aprendizaje guiado y el aprendizaje cooperativo (Palincsar y Brown 1984; cit. en Díaz y Hernández, 2002).

Raphael (1986; cit. en Morales, 2003) propone el programa "Teaching Question Answer Relationships (QARs)", en el cual el lector utiliza la información del texto, así como sus conocimientos previos para comprender lo que lee.

Dicho programa se derivó de la taxonomía que plantearon Pearson y Johnson (1978; cit. en Morales, 2003), quienes sugieren preguntas clasificadas en tres categorías; las respuestas se pueden encontrar de forma explícita en el texto, de forma implícita a lo largo del texto o a partir de los conocimientos previos del lector.

Raphael (1986; cit. en Morales) maneja dos tipos de QARs, "en el libro y en mi cabeza", que a su vez se subdivide en dos categorías cada uno. El tipo "en el libro" contiene las categorías "aquí esta" y "buscar y juntar", en la primera, la respuesta se encuentra explícita en el texto, generalmente está localizada en una oración y en la categoría "buscar y juntar", la respuesta a las preguntas se encuentra implícita en el texto, quizá en alguna oración o en un párrafo a lo largo del texto. En el tipo "en mi cabeza", en encuentran las categorías "el autor y yo" y "lo que yo se", en la primera, la respuesta requiere de la aplicación de la información tanto en el texto como en los conocimientos previos del lector y en la segunda, el lector sólo utiliza sus conocimientos previos para responder a la pregunta.

En muchas ocasiones, los niños y adolescentes rechazan la lectura debido a que no comprenden los textos que leen, por lo que consideran la lectura como una actividad sin sentido y significado, la cual hacen por obligación en lugares bien definidos tales como la escuela y con materiales específicos como los libros de texto; lo anterior, ha contribuido a generar ideas erróneas de lo que es la lectura, al no descubrir su valor y utilidad tanto en su vida académica como personal; por lo tanto, es necesario fomentar el gusto por la lectura mediante la comprensión de lo que se lee.

Capítulo 3

Gusto por la lectura

3.1 Fomentar el gusto por la lectura

Fomentar el gusto por la lectura es un objetivo ineludible, que se basa en una relación interpersonal, la cual se establece entre el lector y un mediador que puede ser el coordinador de lectura, el profesor o un compañero experto que a partir de una serie de estrategias y actividades propone la formación del hábito lector, el cual supone el paso de una lectura fundamentalmente pasiva y descodificada a una lectura activa y viva, que permite profundizar en el contenido de la letra impresa, intercambiar experiencias e inquietudes, dando la posibilidad de comprender y analizar el texto (Cerrillo y García, 1996).

Es frecuente escuchar que cada vez se lee menos, que la cultura audiovisual atrapa a los niños y jóvenes, que los libros se van dejando de lado; es por ello que es importante iniciarlos en el hábito lector en lugares alternativos por medio de estrategias de lectura y dinámicas en torno al libro que le permitan descubrir el contenido del mismo. Se trata de motivar a los jóvenes a leer para que a través del juego y actividades compartidas desarrollen su creatividad y su imaginación.

Resulta fundamental promover un nuevo acercamiento a los textos de calidad, incitar a una lectura aguda y crítica y a la vez placentera y recreativa. Por lo tanto, es imprescindible dotar a los niños y a los jóvenes de las estrategias de lectura para utilizar correcta y adecuadamente la palabra y desplegar su habilidad de comprensión (Arroyo, 2003).

3.2 Animación a la lectura

Fomentar el gusto por la lectura se ha desarrollado en la literatura como "animación a la lectura", fenómeno que surge en España en los años sesenta, como consecuencia de la apertura educativa de talante más progresista que promueve la Ley General de Educación, en la que se permite una visión de la lectura que va un

poco mas allá de la rigidez academicista del aprendizaje lecto-escrito, para permitir a los educadores, en general, utilizar métodos más abiertos y creativos en la búsqueda del gusto por la lectura. En México, en el año de 1993 surge en la Secretaría de Educación Pública (SEP); Libros del Rincón dedicado a la formación de lectores al destinar libros a escuelas primarias públicas del país.

La etimología de “animar nos habla de dar alma, mover, motivar, dinamizar y comunicar. Por lo que, la animación se refiere a un proceso que ayuda a crecer, que potencia el desarrollo de la persona, en este caso la relación de las personas con la lectura” (Cerrillo y García, 1996; cit. en García y Regalado, 2006).

Domech, Martín y Delgado (1996) refieren que es una actividad que se propone el acercamiento y la profundización en los libros de una forma creativa, lúdica y placentera; en donde se utilizan actividades participativas en las que la interacción resulta imprescindible y en la que todo el proceso se va a estructurar con una metodología abierta y flexible que permita su adaptación a las personas para las que fue proyectado.

3.3 Objetivos de la animación a la lectura

Con la animación a la lectura, se pretende conseguir una actitud positiva, educar o reeducar percepciones y generar o cambiar actitudes hacia la lectura, de ahí despertar el interés por la misma.

Santos (1995) menciona que la animación no tiene nada que ver con imponer la lectura, sino pretende que el texto se convierta en algo vivo para el lector, sea un medio para activar la imaginación, una forma de interpretación de sí mismo y de interpretación del mundo.

Por su parte González (1994) refiere que la misión de la animación debe despertar en el lector, la sensibilidad, la curiosidad y el interés.

Así mismo González (1994) plantea que los objetivos generales de la animación a la lectura son:

- El acercamiento efectivo e intelectual al libro.
- Encaminar las actividades con el libro al desarrollo de los aspectos comprensivos y al estímulo del espíritu reflexivo ante lo que se lee.
- Experimentar el auténtico placer de la lectura.

En cuanto a los objetivos específicos de la animación a la lectura, varios autores (González-Villalba, 1995; Domech, Martín & Delgado, 1996; Gasol 2000) concuerdan que las actividades deben lograr principalmente:

- Ayudar a los lectores a disfrutar con los libros y a descubrir el placer de leer.
- Entender la lectura como una experiencia vital; es decir, hacerles descubrir las posibilidades de desarrollo personal que encierra la lectura.
- Evolucionar de una lectura pasiva y puramente narrativa a una activa y proyectiva, relacionando lo leído con el entorno cercano y las propias inquietudes.
- Adquirir otras formas de comunicación a partir de técnicas creativas en el campo de la lectura y la escritura.
- Desarrollar capacidades implicadas en el proceso lector.
- Hacer que descubran la lectura como fuente de información, creatividad y saber.
- Aumentar y desarrollar su autoestima como lectores.
- Satisfacer las necesidades lectoras de los niños y adolescentes teniendo en cuenta su madurez y situación social y cultural.
- Darles herramientas para ser más críticos.
- Contribuir a la autonomía de los alumnos dejándoles libertad a la hora de elegir sus lecturas.

Todo lo anterior justifica que el promover el gusto por la lectura sea crear un ambiente propicio, ya que, se trata de una opción personal que solo alcanza su

verdadero valor cuando se toma en libertad: la libertad de quien asume la elección sin presiones (Barrientos, 1987, cit. en Gómez-Villalba, 1995).

Se puede influir de manera decisiva en los adolescentes al utilizar una serie de estrategias y actividades dinámicas que faciliten y enriquezcan su lectura, la promoción de su pensamiento acerca de lo que están leyendo y la convicción de que la lectura es una actividad útil y placentera.

3.4 Condiciones básicas para el fomento del gusto por la lectura

Es importante que el coordinador de lectura o profesor tome en cuenta las siguientes condiciones para fomentar el gusto por la lectura:

Los libros deben ser adaptados a los intereses y a las capacidades de los lectores. Habrá que tener en cuenta, por una parte, los niveles psicológicos de los lectores, sus propios intereses y circunstancias, así como su capacidad lectora en cada momento evolutivo. Así pues, se deben buscar textos que ayuden a los lectores a definirse a tomar conciencia de sí mismos, de su individualidad entre los miembros de la comunidad pero, al mismo tiempo, proporcionarles textos literarios que les abran la puerta de la belleza, de la imaginación y del simbolismo (Ambite, 1982, p. 261; cit. en Cerrillo y García, 1996).

Al utilizar historias de procesos cotidianos, que son libros dedicados a que el niño y el joven reconozca los aspectos más habituales de su vida, se trata de personajes en los cuales los lectores se pueden reconocer, con los que se pueden identificar porque tienen las mismas cosas que ellos, realizan actividades que ocurren en cualquier casa o tienen problemas semejantes a los suyos (Garralón, 1990; cit. en Cerrillo y García, 1996). Además, se debe permitir a los chicos un acercamiento a todos los géneros y a diversos autores; para que ellos puedan después elegir, desde su gusto personal pero también desde los conocimientos culturales, que les permitan saber que las posibilidades de elección son muchas.

Es muy importante proporcionar el material adecuado, ya que cuando determinado lector encuentra el libro correcto en el momento preciso, esto puede provocar un choque de reconocimiento (Tuker, 1985, p. 319, cit. en Cerrillo y García, 1996).

Por lo tanto, la selección de libros es muy importante ya que si ésta es adecuada, permitirá al niño o adolescente estar en contacto con materiales diversos, actuales y en buenas condiciones que llamen su atención; favoreciendo el despertar de su interés y el gusto por la lectura.

Al respecto, Actis (2002) propone que para la selección de libros debemos llevar a cabo; en primer lugar, un diagnóstico de intereses, por lo cual hace la siguiente sugerencia: Proponer las lecturas, trazando progresivamente un camino de lo más simple a lo más complejo, siempre de acuerdo con la edad, madurez, entorno sociocultural, estímulos, intereses y gustos personales del lector.

Un texto adecuado debe ser un texto interesante, es decir, un texto que deberá activar los pensamientos, los afectos, emociones y fantasías del lector.

Edad de los lectores. De igual modo, Gasol (2000) propone una serie de características que sirven de guía para familiarizarse con las necesidades "literarias" de los niños según su edad (ver tabla 3). Pero menciona que dichos criterios son muy generales y que se presentan con carácter orientativo, enfatizando en que cada lector sigue su propio proceso y que hay que tener en cuenta que los lectores deben de tener la libertad para escoger el libro que deseen en el espacio destinado para su lectura independiente.

Igualmente Sastrías (2003), resume una serie de gustos e intereses literarios de los lectores en función de su edad. Sin embargo, también remarca que habrá que adecuarlos al carácter y personalidad de cada niño en particular y que los factores socio-económicos y el entorno harán que varíen sus intereses y gustos. En edades de 11 años en adelante, los gustos tienden a dividirse en: las niñas se inclinan por las historias sentimentales y románticas; los niños por las aventuras y el misterio.

Dado el objetivo de este trabajo, a continuación se presenta una tabla de las características e intereses de jóvenes de 12 a 15 años.

TABLA 3. SELECCIÓN DE LIBROS DE 12 A 15 AÑOS DE EDAD (Gasol, 2000; Tomada de García y Regalado, 2006).

Características evolutivas de los adolescentes	Características de los libros			
	Ilustración	Texto	Temas	Formas impresas
<ul style="list-style-type: none"> • Cambios fisiológicos importantes, se aprecian diferencias de gustos entre chicos y chicas • Capacidad para resolver problemas de manera autónoma y capacidad para escoger y valorar lecturas • Tendencia a la autoafirmación • Algunas veces buscan identificación personal con las lecturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustración imprescindible • Portadas atractivas • Importancia del diseño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura narrativa compleja con interrelación de planos, historias, episodios, etc • Narración en primera y tercera persona • Humor y parodia • Referencias mitológicas y folklore. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de la vida real, novelas de misterio, biografías, ciencia ficción, aventuras, novela intimista como diarios y correspondencias y temas actuales que implican a adolescentes como drogas, ecología, bandas urbanas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Libros de bolsillo • Álbumes • Comics • Audiolibros.

Propiciar un clima de libertad y comodidad dentro del escenario en donde se realicen actividades relacionadas con la lectura. Generar un interés sostenido por la lectura de parte del lector dependerá de que, a través de ella, el sujeto pueda conectarse con significados que despierten su curiosidad y expectativas, satisfagan su necesidad de información, se vinculen con su mundo imaginario y afectivo. Domech, Martín y Delgado (1996) refieren que en todo el proyecto de promoción a la lectura es necesario tener en cuenta la infraestructura y los materiales disponibles, ya que a través de estos se favorecerá la adquisición de conocimientos y se fomentará el hábito y el gusto por la lectura.

Ahora bien, para comprender los textos se requiere de alguien que enseñe a las personas a interesarse en la lectura; el animador, es el conductor de las estrategias que a través de actividades dinámicas ayuda a dar sentido y significado a la lectura.

3.5 El papel del animador

El lector necesita un mediador que le eduque para leer, que sirva de puente entre él y el libro, que le ayude a descubrir el valor de la lectura, y que haga un seguimiento hasta que el lector alcance su autonomía (Sarto, 1989).

El papel del coordinador o animador de lectura consiste esencialmente en establecer las condiciones físicas y socioafectivas; debe construir un ambiente apropiado donde entusiasmar al lector, transmitiendo sus conocimientos y sobre todo, sus emociones en torno al libro y a la lectura para que los asistentes al taller descubran el valor que tiene el texto, se despierte en ellos el gusto por la lectura y la incorpore como una actividad indispensable en su vida cotidiana. Para lograrlo tendrá que emplear una herramienta que por muchos años y en diferentes espacios educativos ha demostrado su eficacia: el juego (CONACULTA, s/f).

Asimismo, González (1994) considera que el Coordinador es un agente de comunicación en los grupos. Es un agente provocador, en la medida en que sus iniciativas produzcan un choque, una toma de conciencia.

El animador se convierte así en guía, para orientar al grupo hacia el objetivo fijado: niños o adolescentes que puedan dialogar mejor sobre la lectura de un libro porque han comprendido mejor lo leído, puedan poner mayor interés en la lectura y, busquen leer libros por propia iniciativa.

Para lograr dicho objetivo el animador debe poseer ciertas características:

- Facilidad para relacionarse con los lectores, saber hablarles y saber escucharlos.
- Nociones respecto a la conducta de los lectores cuando están en grupo y alternativas para establecer condiciones grupales que les posibiliten participar en forma espontánea y libre, pero con respeto a sus compañeros, a los materiales y al promotor.
- Ser lector o al menos le interese serlo.

De acuerdo con Sarto (1989), el animador debe ser alegre, sereno, tener sentido común, espíritu de curiosidad, orden, firmeza, estar abierto a todos y ser capaz de entusiasmarse y entusiasmar. Además, de conocer detenidamente el libro con el que va a trabajar, capacidad de comunicación y ser una persona sensibilizada, con conocimiento de psicología infantil (Lage, 1990; cit. en Cerrillo y García 1996; González, 1994); porque así podrá motivar, orientar, conseguir una actitud de activa participación por parte de los niños, abrir caminos a la creatividad y subordinar toda la veleidat teórica a lo práctico, promoviendo un ambiente participativo por medio del cual tratará de humanizar y dar vida a la literatura y de conectar la ficción y la realidad.

Si bien la didáctica de la lectura comprensiva apunta metodológicamente a otros contenidos curriculares y estrategias de lectura diferentes de los que se plantea para la animación de la lectura; es decir, que aunque en la práctica estos aspectos se crucen, los adultos mediadores entre los libros y la "comunidad de lectores" como dijera Roger Chartier (1994), deben poseer las herramientas teóricas y didácticas apropiadas para distinguirlos y, a la vez en pos de un horizonte común: formar lectores competentes (Chartier 1994, cit. En Arroyo, 2003).

Resumiendo el Marco Teórico, la actividad lectora es un proceso activo en el que el lector construye significado a partir de la interacción con el texto. El lector no puede evitar interpretar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión a que el lector llega se deriva de las inferencias que hace a la lectura.

Diversos autores como Johnston (1989), Smith (1990) Solé, Pearson y Johnston (1978); Anderson y Pearson (1984); Schank (1970, cit. en Valle y Fraga, 1997); Cervantes (2002) refieren la importancia de realizar inferencias en la lectura para lograr la comprensión del texto. Se sabe que las inferencias se hacen desde los conocimientos previos y que la capacidad de generar inferencias distingue al conocimiento superficial del conocimiento profundo.

Parte fundamental del gusto por la lectura consiste en comprender lo que se lee; el cual supone el paso de una lectura pasiva y descodificada a una lectura activa y viva, que permita profundizar en el contenido de la letra impresa, intercambiar experiencias e inquietudes, dando la posibilidad de interpretar, analizar y criticar el texto (Cerrillo, 1996), para lo cual los niños y adolescentes requieren de una persona que les ayude mediante estrategias de lectura y actividades dinámicas a alcanzar su objetivo.

Con base en lo anterior, en este trabajo se describe el diseño y desarrollo de un taller de comprensión mediante el uso de estrategias de inferencia en textos narrativos para fomentar el gusto por la lectura en alumnos de secundaria.

A continuación, se describe el método utilizado.

Capítulo 4

Método

4.1 Objetivo:

Diseñar y desarrollar un taller de comprensión lectora mediante el uso de estrategias de inferencias en textos narrativos para promover el gusto por la lectura en alumnos de secundaria.

4.2 Participantes:

Siete Adolescentes de sexo masculino de entre 12 y 15 años de edad de clase media baja que cursan la secundaria y que fueron canalizados por la directora de su escuela para asistir a la sala de lectura del centro comunitario "Dr. Julián McGregor y Sánchez Navarro" de la Facultad de Psicología de la UNAM por presentar "mala conducta".

4.3 Materiales:

- Cuentos y novelas de diversos autores (Ver anexo 4)
- Lecturas impresas (Ver anexo 5 al 11)
- Diccionarios
- Materiales para realizar diversas actividades (hojas, pliegos de cartulina, rotafolios, lápices, colores, plumones)
- Pizarrón
- Videocámara
- Cámara fotográfica

4.4 Escenario:

La sala de lectura del Centro Comunitario "Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro" de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es un espacio mediano con ventilación e iluminación natural, cuenta con bancas, pizarrón, estante, escritorio y 2 muebles donde se encuentran libros de distintas materias. La duración del taller fue de 15 sesiones de una hora con treinta minutos cada una, dos veces por semana.

4.5 Instrumentos:

En la fase de diagnóstico se evaluó la comprensión lectora, intereses y actitud hacia la lectura mediante los siguientes instrumentos:

- Inventario de comprensión lectora (INCOLE) para sexto grado de Seda, Paredes, Morales, Gaona, Cervantes (2001) (Ver anexo 1).

A diferencia de la mayoría de los inventarios que evalúan la comprensión como producto, puesto que abordan preguntas en las que el lector debe proveer respuestas particulares sobre conocimientos o datos específicos concretos, el INCOLE considera la comprensión como un proceso constructivo, en el cual el lector, en sus respuestas, trata de reconstruir el significado del texto. El inventario está constituido por tres secciones: listados de palabras, prueba de Cloze y textos narrativos y expositivos para las modalidades de lectura en silencio, oral y auditiva.

Para los propósitos de este trabajo sólo se utilizó la sección de textos narrativos y expositivos para sexto grado en la modalidad de lectura en silencio. Los textos se obtuvieron de los libros de español para el texto narrativo y el de ciencias naturales para el expositivo de los libros texto gratuitos de la SEP de sexto grado (Ver anexo 1). Se aplicó sólo esta sección del inventario debido a que se quería hacer un análisis de la forma en que los alumnos procesan los siguientes niveles de comprensión: vocabulario a partir del texto, información literal, de inferencia con base al texto y sus conocimientos del mundo y de idea principal.

Con el propósito de planear efectivamente las actividades que se desarrollaron durante el taller se aplicó:

- El Cuestionario de intereses hacia la lectura de Ken Dulin y Bob Chester (1989) (Ver anexo 2).

Este cuestionario pretende averiguar las preferencias de los alumnos en cuanto a temas de lectura, géneros literarios y formas impresas, así como conocer qué tan atractivo les resultan a los alumnos diversos procedimientos relacionados con la lectura que el profesor lleva a cabo. Este instrumento consta de siete partes: La parte I se refiere a los sistemas de recompensa, la parte II a los recursos motivacionales del profesor, la III a las actividades complementarias posteriores a una lección, la parte IV se refiere a las actividades de enriquecimiento posteriores a una lección, la parte V alude a los temas de lectura posibles, la parte VI a los géneros literarios y la parte VII a las formas de lectura impresas.

- Inventario de actitudes hacia la lectura de Wisconsin (1989) (Ver anexo 3).

Este inventario, creado por Ken Dulin y Bob Chester está diseñado para evaluar los sentimientos generales hacia la lectura en alumnos de enseñanza básica y media; consta de tres partes: La primera averigua qué actividades prefieren los alumnos en su tiempo libre; en la segunda, los sujetos indican qué sienten respecto a determinadas afirmaciones relacionadas con la lectura y la tercera determina qué tan gratificante perciben los alumnos la lectura en relación con otras actividades.

- Cuestionarios de tipo inferencial (Ver anexo 5).

En la intervención se aplicaron cuestionarios inferenciales, en los que los alumnos utilizaron las inferencias aprendidas: lexical, causa-efecto, generalización, estado, de opinión y de emoción.

- Bitácora de registro de actividades.

4.6 Variables:

Variable independiente:

Taller para desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias de inferencia.

Definición conceptual:

Un taller para desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias de inferencia es una secuencia de sesiones mediante las cuales el coordinador de lectura utiliza un conjunto de métodos, técnicas y actividades para que los lectores desarrollen conocimientos y habilidades que les permitan agregar información ausente o insuficiente del texto para comprender mejor el contenido (Johnston, 1989; Smith, 1990; Pipkin 1998); es decir, que realicen inferencias.

Definición operacional:

Es la intervención del coordinador del taller de lectura mediante el modelado y la retroalimentación continua para desarrollar en los alumnos conocimientos y habilidades que les permitan hacer uso de las estrategias de inferencia con el fin de dar sentido y significado a la lectura; aspecto indispensable para adquirir el gusto por la misma.

Las estrategias de inferencia que se desarrollaron en el taller son de diversos tipos (tomadas de Pipkin, 1998) (Ver anexo 12):

- Lexical, en la que los alumnos tratan de explicar el significado de una palabra que desconocen de acuerdo al contexto de la historia.
- Causa-efecto, logran describir consecuencias de acciones anticipándose a los hechos.
- De emoción, en la que se logran expresar sentimientos de los personajes que no se describen en el texto.

- Generalización, mencionan situaciones de la vida real parecidas a la historia leída.
- De opinión, los lectores dan su punto de vista acerca de acciones de los personajes.
- Estado, en la que los alumnos mencionan características físicas y psicológicas de los personajes que no se encuentran mencionadas de forma explícita.

Variable dependiente:

El gusto por la lectura

Definición conceptual:

Es la actitud favorable hacia la lectura al mostrar interés en los libros, expresar que son de utilidad o un buen medio de entretenimiento y así exista una mayor predisposición a que las personas se acerquen de forma independiente a los libros.

El gusto por la lectura es cuando alguien lee por voluntad propia, no solamente forzado por razones de estudio; sino que lee de forma constante, comprende lo que lee y está habituado a atribuir significado (Sarto, 1989).

Definición operacional:

El gusto por la lectura fue el puntaje obtenido de la aplicación del Inventario de Actitudes hacia la Lectura de Wisconsin (1989).

También se hizo una evaluación cualitativa a lo largo del taller, mediante registros observacionales en los que se tomó en cuenta si los alumnos mostraban interés a partir de las siguientes conductas:

- Asistían a las sesiones
- Hacían preguntas relacionadas con las lecturas
- Participaban activamente en las dinámicas

- Se mantenían atentos a las lecturas
- Hacían comentarios positivos de la lectura

4.7 Diseño:

Pre-experimental de medición de un solo grupo con pretest-postest (Hernández, Fernández y Baptista, 2000).

4.8 Tipo de estudio:

Experimental, ya que se trata de averiguar si al llevar a cabo un taller de comprensión lectora en el que se desarrolle en alumnos de secundaria el uso de estrategias de inferencia, se fomentará en ellos el gusto por la lectura (Kerlinger, 1994).

4.9 Procedimiento:

Se dio a conocer el taller mediante la colocación de carteles y se repartieron trípticos y volantes en las escuelas secundarias cercanas a la zona. Debido a que faltaban pocos días y no había alumnos inscritos al taller, se le pidió a la directora de la secundaria diurna N° 130 "Guadalupe Ceniceros de Zavaleta" permiso para promoverlo en los salones, la directora sugirió que le parecía conveniente impartir el taller a un grupo de jóvenes con problemas de conducta debido a que los padres se quejaban de que no los podían controlar ya que todas las tardes se salían de casa y el taller sería una buena alternativa de distracción y aprendizaje. La directora pidió que dichos alumnos bajaran a la dirección y ahí se les invitó al taller. En la primera sesión se llevó a cabo la presentación de los alumnos y de la coordinadora, se dieron a conocer los objetivos y las reglas del taller. Para establecer empatía con los alumnos, la coordinadora leyó cuentos haciendo entonaciones en la voz. Posteriormente, se invitó a los alumnos a revisar los libros de la sala de lectura.

A continuación se llevaron a cabo las fases de diagnóstico e intervención (Ver anexo 12).

Fase 1. Diagnóstico

La fase diagnóstica se realizó en la primera y segunda sesiones. Para ello, se les pidió a los alumnos que expresaran sus ideas, sentimientos y gustos en torno a la lectura, así como las estrategias que utilizaban para comprender un texto. A continuación, se ejemplifica lo realizado en esta fase.

Coordinadora: ¿Les gusta leer?

3 Alumnos: No

Alumno A: A veces

Alumno B: A mí si me gusta leer

Coordinadora: ¿Por qué?

Alumno A: Empiezo a leer y me da mucho sueño

Alumno C: Yo veo un libro y me dan muchas ganas de no leer

Alumno B: Aprendes cosas

Coordinadora: ¿Por qué creen que no les gusta leer?

Alumno A: Porque es aburrido

Alumno D: Porque no se le entiende

Coordinadora: ¿Con qué frecuencia acuden a la biblioteca de su escuela?

Todos: Nunca

Coordinadora: ¿Qué libros han leído?

Alumno D: "Caperucita roja"

Alumno A: Los de la escuela

Alumno B: "Cañitas"

Coordinadora: ¿Cuáles son sus temas preferidos de lectura?

Alumno B: De terror

Alumno A: La sección de deportes

Coordinadora: ¿Qué hacen para comprender un texto?

Alumno C: Explicarlo con mis propias palabras

Alumno B: Contestamos cuestionarios.

En dicha fase, se aplicaron también tres instrumentos para evaluar su comprensión lectora, actitud e intereses en torno a la lectura:

a) Evaluación de la comprensión lectora

Se aplicaron dos cuestionarios a partir de dos textos; uno narrativo y otro expositivo del Inventario de comprensión lectora (INCOLE) para sexto de Seda, Paredes, Morales, Gaona, Cervantes (2001) (Ver anexo 1).

A cada participante se le dio el texto narrativo y se le dijo que lo leyera en silencio y detenidamente porque después contestaría algunas preguntas. Los alumnos leyeron el texto y al terminar se les dio el cuestionario impreso. Después se les dio el texto expositivo e hicieron lo mismo.

b) Evaluación de intereses hacia la lectura

Se aplicó el cuestionario de intereses hacia la lectura de Ken Dulin y Bob Chester (1989).

Se les dijo en qué consistía el cuestionario: "A algunas personas les gusta leer y a otras no, pero casi todos leemos. Este cuestionario trata de saber cuál es el motivo del por qué las personas leen. Por ejemplo si leen por obligación para pasar un examen o porque les interesa el tema. También pretende saber qué actividades les gustaría hacer y temas preferidos en torno a la lectura".

El cuestionario consta de siete partes, en cada una se les leyeron las instrucciones y se les dio un ejemplo de cómo contestar (Ver anexo 2).

c) Evaluación de actitudes hacia la lectura

Se aplicó el Inventario de Actitudes hacia la Lectura de Wisconsin (1989).

Para ello, se les mencionó en qué consistía la prueba: "La prueba que vas a realizar se denomina "inventario de actitudes", en vez de medir lo que tú sabes ha sido diseñada para medir lo que sientes respecto a algo. Este inventario de actitudes en particular se refiere a los libros y a la lectura".

El inventario consta de tres partes, en cada una se les leyeron las instrucciones y se les dio un ejemplo de posible respuesta (Ver anexo 3).

Fase 2. Intervención

Con base a los resultados del diagnóstico se elaboró la fase de intervención. Para ello, se eligieron los libros y cuentos que se consideraron atractivos para trabajar a lo largo del taller (Ver anexo 4).

El papel de la coordinadora de lectura durante el taller fue:

- Realizó lecturas en voz alta, modelando la forma de leer con pausas, silencios, inflexiones y volumen en la voz adecuados.
- Modeló la forma de hacer los distintos tipos de inferencias.
- Fue moderador en los debates que provocaron las lecturas.
- Motivó a los alumnos haciendo retroalimentaciones de sus participaciones y trabajos realizados.
- Ayudó a los alumnos que tuvieron dificultades en la comprensión.

A lo largo del taller, la Coordinadora de lectura explicó las características de los textos narrativos y les dijo a los alumnos que durante el taller se trabajaría con este tipo de libros.

Debido a que los alumnos no tenían claro el concepto de inferencia y no utilizaban las inferencias como estrategias de comprensión, en la tercera sesión la coordinadora explicó el concepto, mostrando a los alumnos seis imágenes para que trataran de explicar qué paso antes y qué pasará después de cada una. A continuación, se les preguntó que entendían por inferencia; entre todos y con la ayuda de la coordinadora se elaboró una definición. La coordinadora motivó a los alumnos a reflexionar en la importancia de hacer inferencias para comprender un texto, preguntándoles si leer sólo se refiere a adquirir información del libro o analizarlo y reflexionar por medio de estrategias de inferencia. Concluyendo que,

“las inferencias obligan a pensar agregando información adicional al libro haciendo que la lectura sea más significativa”.

Para desarrollar en los alumnos las estrategias de inferencia, se utilizaron los modelos de Baumann (1985; 1990) y Cooper (1993; cit. en Solis, 2006), que son modelos parecidos entre sí, los cuales están organizados en pasos: En el primero, el coordinador de lectura evalúa los conocimientos previos de los lectores sobre la estrategia, explica el objetivo y la utilidad de la estrategia; en el segundo paso, el coordinador explica, describe y modela la estrategia a enseñar; en el tercero, se propone una práctica guiada, en la que los sujetos leen una parte del texto con apoyo del coordinador; por último, se propone una actividad individual o en grupo en donde el estudiante practica lo aprendido con material nuevo.

Actividades que ayudaron a utilizar las estrategias de inferencia:

- *Elaboración de vocabulario*

Los alumnos trataron de definir el significado de palabras que desconocían de acuerdo al contexto de la historia, lo que les permitió utilizar las inferencias de tipo lexical.

- *Elaboración del final de la historia*

Esto consistió en omitir el final de un relato para que los alumnos lo elaboraran; lo anterior les permitió utilizar su imaginación y creatividad anticipándose a los hechos de la historia. De igual forma, se les indicó que debían analizar las acciones de los personajes para determinar las posibles consecuencias.

- *Contestar cuestionarios de tipo inferencial (Ver anexo 5).*

En los cuestionarios se les solicitó información o datos que no estaban explicitados en el texto, lo que permitió obtener información bastante detallada sobre el procesamiento a distintos niveles de la lectura comprensiva, desde el nivel de la palabra hasta el nivel del discurso. Las preguntas desarrollaron en los alumnos inferencias de diversos tipos: lexical, causa-efecto, generalización, estado, de opinión y de emoción.

- *Realización de dibujos*

Los alumnos realizaron dibujos como una forma diferente y entretenida que permitió la comprensión después de una lectura. Se enfatizó a los alumnos que plasmaran en sus dibujos la relación entre el texto del cuento y las imágenes, por ejemplo, que lograran representar características físicas y emocionales de personajes, así como ambientes y consecuencias de acciones y lugares.

- *Re-narraciones*

Después de la lectura de un texto, se les solicitó que expresaran oralmente lo que recordaban de la historia, se les ayudó a establecer las interrelaciones entre las partes del texto con sus propias experiencias. Se permitió agregar información no incluida en el texto.

- *Debates de cuentos y novelas leídos*

En los debates se dividió a los alumnos en dos equipos, a cada uno se le pidió defender una postura diferente al dar sus opiniones sobre las acciones de los personajes. Los debates implicaron la participación activa de los estudiantes, ya que les permitió expresar sus puntos de vista relacionados con la lectura, promovió que utilizaran estrategias de inferencia al contar experiencias y conocimientos relacionados con las historias y reflexionar más allá de la información escrita.

A continuación, se presentan ejemplos de cómo se enseñaron los distintos tipos de estrategias de inferencia:

- **Inferencia lexical**

Objetivos:

- Saber en qué consiste la inferencia lexical
- Definir palabras que desconocen a partir del contexto de la historia

Desarrollo:

Se evaluaron los conocimientos previos de los alumnos acerca de la estrategia:

Coordinadora: ¿Qué hacen cuando en un texto desconocen el significado de una palabra y no tienen diccionario?

Alumnos: (Silencio)

Alumno B: ¡Ya no leo!

Coordinadora: ¿Qué se les ocurre que podrán hacer?

Alumnos: No sabemos

La coordinadora explicó que las inferencias de tipo lexical consisten en tratar de definir el significado de palabras que se desconocen de acuerdo al contexto de la historia, ya que cuando no se entienden una o varias palabras puede haber dificultades en la comprensión tanto en ideas como en la totalidad del texto. Se les modeló la forma de realizar la estrategia leyendo la información específica que ayudaría a definir la palabra.

A partir de la lectura del cuento "El gato negro" (ver anexo 6) los alumnos identificaron aquellas palabras que no conocían su significado y trataron de definir las, se les enfatizó que se guiaran en la información que se encontraba antes y después de la palabra. Posteriormente, buscaron las palabras en el diccionario para verificar si efectivamente coincidían con las que ellos habían elaborado.

- **Inferencia causa-efecto**

Objetivos:

- Conocer en qué consiste la inferencia causa-efecto
- Elaborar el final de una historia basándose en las acciones de los personajes

Desarrollo:

Se les explicó que las inferencias causa-efecto consisten en anticiparse a los acontecimientos al describir las posibles consecuencias de los sucesos o acciones de los personajes. Se les dijo que este tipo de estrategia fomenta su creatividad, al escribir su propio final; y su capacidad de reflexión, al analizar las distintas situaciones planteadas en el texto.

La coordinadora contó una nota periodística acerca de un accidente en un zoológico, posteriormente se les pidió a los alumnos que comentaran el final que les hubiera gustado que tuviera la historia.

Coordinadora: Romina Martínez de 4 años paseaba el domingo por la tarde en el zoológico municipal del parque Independencia con sus padres y sus dos hermanos menores, hasta que cruzó por debajo de las primeras vallas y tomó con la mano derecha el alambrado, pero tuvo mala suerte que uno de los animales le mordió la mano provocándole la pérdida de dos dedos.

La directora de la institución María Ester Linazo se defendió al asegurar que eso sucede cuando los padres no cuidan a los chicos. Cerca de la jaula hay carteles que dicen "cuidado que atacan", "cuidado que muerden" y los padres no pusieron atención.

No puedo tener guardia médica para seres humanos, me parece prioritario tener una guardia veterinaria.

La directora advirtió que podrían producirse nuevos accidentes sobre todo en la jaula de los osos.

¿Qué les pareció la historia?

Alumno A: Triste

Alumno B: Muy trágico

Coordinadora: ¿Cómo les gustaría que hubiera terminado?

Alumno C: Que solo la hubiera asustado y que pusieran mas protección en las jaulas.

Alumno D: Que corrieran a la directora del zoológico.

Posteriormente, para practicar la inferencia aprendida, se les leyó una parte del libro "El padrino" (ver anexo 7) omitiendo el desenlace, después se les pidió que desarrollaran el final de acuerdo a las acciones de los personajes y a la trama de la historia. Cada alumno elaboró un final a la historia y lo leyó a sus compañeros.

- **Inferencia emocional**

Objetivos:

- Saber a qué se refiere la inferencia de tipo emocional
- Re-narrar una historia agregando información relacionada con las emociones de los personajes

Desarrollo:

Se les explicó a los alumnos que las inferencias de tipo emocional consisten en mencionar los sentimientos y emociones de los personajes al enfrentarse a una situación determinada. Las emociones muchas veces no se encuentran descritas de forma explícita en la narración, pero al analizar los acontecimientos vividos por los personajes se puede inferir que sintieron.

Se les pidió a los estudiantes contar alguna anécdota que les haya sucedido a ellos u otras personas, después con ayuda de la coordinadora se analizaron las emociones de las personas durante la situación.

Finalmente, se les leyó en voz alta el cuento "Réquiem con tostadas" (ver anexo 8). Posteriormente, entre todos contaron la historia de forma guiada por medio de preguntas, haciendo énfasis en las emociones de los personajes.

- **Inferencia de generalización**

Objetivos:

- Saber en qué consiste la inferencia de generalización
- Contestar un cuestionario inferencial relacionado con la historia

Desarrollo:

Se les explicó que la inferencia de generalización consiste en mencionar situaciones parecidas a la narrada en la historia, las cuales ayudan a que la lectura sea mas significativa al recordar sus propias experiencias.

A cada alumno se le entregó un “papelito” en el que se describían diversas situaciones, posteriormente se les pidió que describieran una situación similar a la que les había tocado, la coordinadora intervenía dando retroalimentación a los alumnos de lo parecido de los sucesos con sus experiencias.

Después cada alumno leyó en silencio el cuento “La desesperanza cae antes que la noche” (ver anexo 9). Por último, contestaron de forma individual un cuestionario en el que se incluían preguntas inferenciales de generalización y comentaron sus respuestas.

• **Inferencia de opinión**

Objetivos:

- Conocer en qué consiste la inferencia de opinión
- Participar en un debate en el que den su opinión acerca de las acciones del personaje y las posibles consecuencias

Desarrollo:

Se les explicó que las inferencias de opinión consisten en que los lectores dan su punto de vista acerca de las acciones y conducta de los personajes. Se les mencionó que las opiniones en cada lector pueden ser muy variadas, y por lo tanto, se deben de respetar las distintas formas de pensar. Se les dijo que este tipo de inferencia ayuda a reflexionar sobre un tema y a saber que piensan los demás.

Se les pidió a los alumnos dar su opinión acerca de las drogas y los jóvenes, la coordinadora motivo a los alumnos a dar su opinión dándoles retroalimentación a sus comentarios.

A continuación se les leyó la historia "Dos mundos" del libro "Demian", posteriormente se organizó al grupo en dos equipos, se realizó un debate en el que los jóvenes dieron su punto de vista acerca de la forma de actuar del personaje después de leer el primer capítulo del libro (ver anexo 10).

- **Inferencia de estado**

Objetivos:

- Saber a qué se refiere la inferencia de estado
- Realizar un dibujo que muestre las características físicas y psicológicas de los personajes

Desarrollo:

Se evaluaron los conocimientos previos de los alumnos acerca de la estrategia:

Coordinadora: ¿Al leer una historia analizan las características físicas y psicológicas de los personajes?

Alumno A: A veces nos imaginamos cómo son

Alumno B: No

Se les mencionó que al leer una historia es importante describir las características físicas y psicológicas de los personajes. Las características físicas nos ayudan a imaginarnos cómo son los personajes; por ejemplo, si es alto, delgado, de cabello negro, etc.; y las características psicológicas se refieren al carácter y personalidad; nos ayudan a entender el comportamiento o la forma de actuar de los personajes. Se les explicó que muchas veces los autores no incluyen dichas características en la historia, pero se pueden averiguar a lo largo de la narración mediante el uso de inferencias de estado. Posteriormente se les pidió que mencionaran las características físicas y psicológicas de los personajes principales de algunas historias que se habían leído anteriormente. Por último, se les leyó el cuento "La noche de los feos" (ver anexo 11) y finalmente hicieron un dibujo de los personajes.

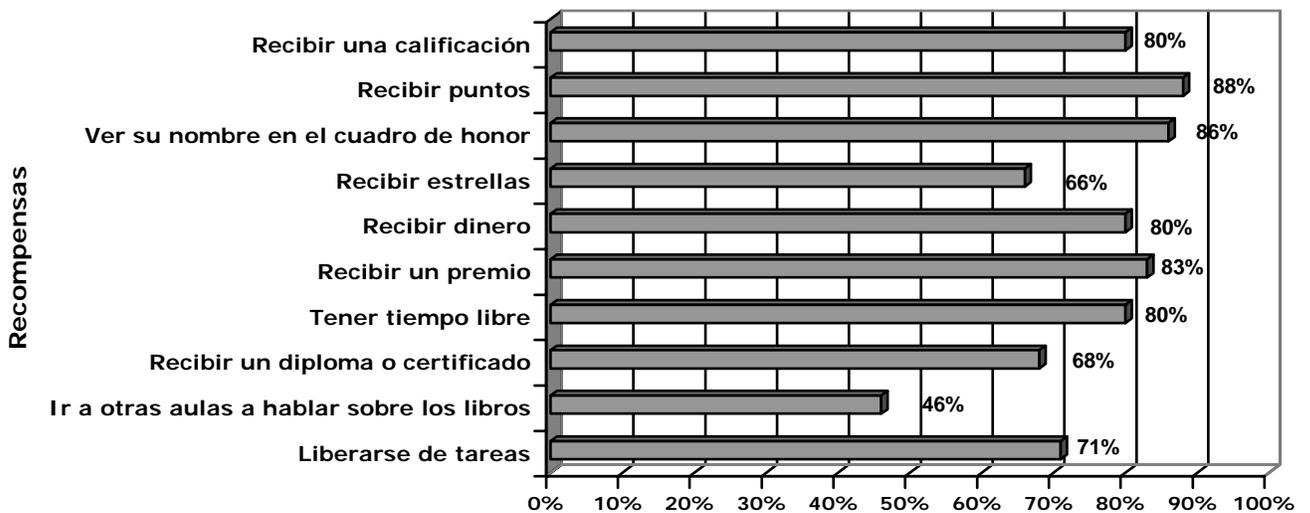
En el siguiente capítulo, se presentan los resultados de la fase diagnóstica del Inventario de Intereses hacia la lectura, los resultados pretest-postest del texto narrativo del Inventario de comprensión lectora (INCOLE), así como los resultados del programa de intervención y el puntaje pretest-postest del Inventario de actitudes hacia la lectura para determinar si después de la intervención los alumnos utilizan estrategias de inferencia para comprender mejor lo que leen y si se fomentó en ellos el gusto por la lectura.

Capítulo 5

Resultados

Inventario de intereses hacia la lectura. Se aplicó este inventario para averiguar sus preferencias en cuanto a temas y actividades a desarrollar en torno a la lectura, el cual consta de siete partes, para obtener los resultados se convirtieron los puntajes absolutos de cada reactivo a porcentajes.

La gráfica 1 muestra los resultados de las recompensas que les gustaría recibir a los alumnos por leer.



Gráfica 1. Recompensas que les gustaría obtener por leer

Las recompensas que obtuvieron mayor puntaje fueron, recibir puntos y ver su nombre en el cuadro de honor, de acuerdo a esta última valoran ser reconocidos; en segundo lugar, se encuentran actividades relacionadas con recibir un incentivo o un beneficio como, obtener una calificación, obtener un premio, recibir dinero, liberarse de tarea y tener tiempo libre; en tercer lugar, recibir un diploma o estrellas.

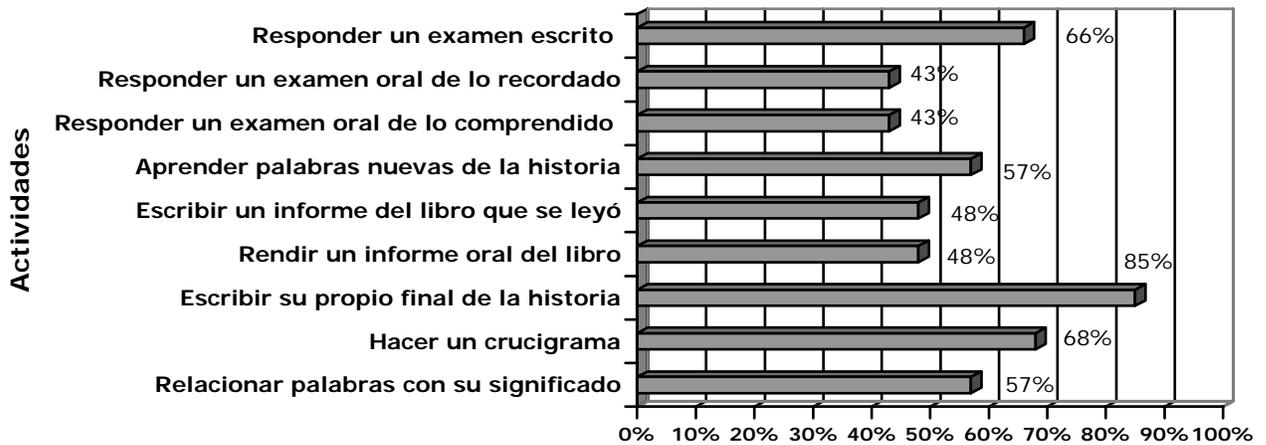
La gráfica 2 muestra los resultados de las actividades que tendría que hacer el profesor o el coordinador de lectura para animarlos a leer.



Gráfica 2. Actividades que los motivarían a leer

Las actividades que obtuvieron mayor puntaje fueron, que el profesor o el coordinador de lectura, lea el inicio del libro para determinar si les interesa, hable de los lugares donde ocurren las historias y hable de la vida de los autores; en segundo término, lea un capítulo diario del libro, explique palabras difíciles y haga preguntas de lo que tratará la historia, las opciones que obtuvieron menor puntaje fueron, que el profesor o coordinador de lectura represente partes de la historia y hable de los libros que ha leído (ver gráfica 2).

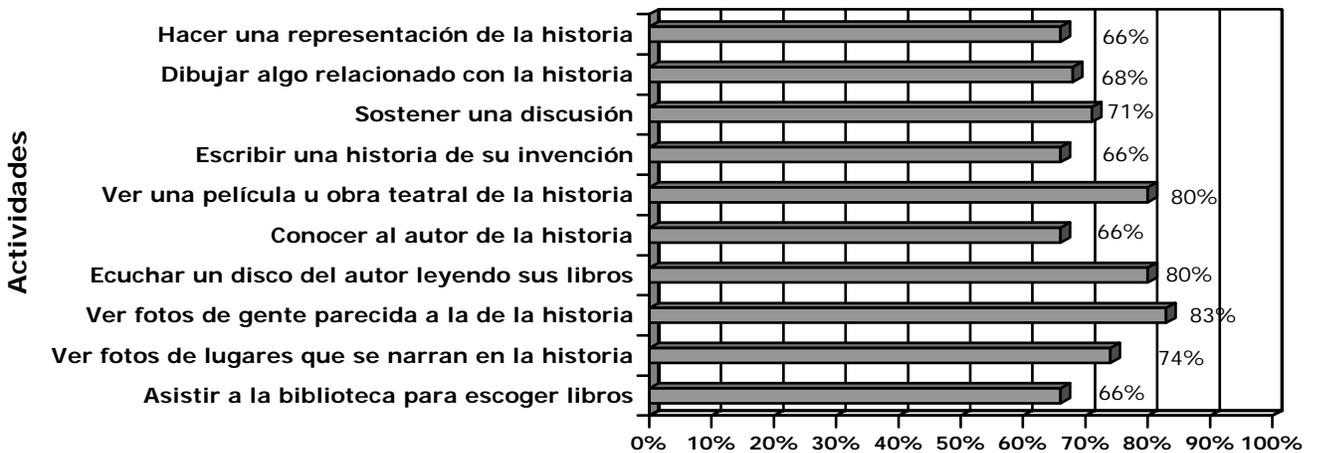
La gráfica 3 muestra los resultados de las actividades que les gustaría hacer a los alumnos en el aula después de leer un libro o una historia.



Gráfica 3. Actividades que les gustaría hacer en el aula después de leer

Después de una lectura, la actividad que más les gustaría hacer a los alumnos es, escribir su propio final de la historia; con menor puntaje se encuentran actividades como, responder un examen escrito, responder un examen oral de lo recordado, hacer un crucigrama y aprender palabras y con un puntaje bajo, rendir un informe oral o escrito del libro y responder un examen oral de comprensión (ver gráfica 3).

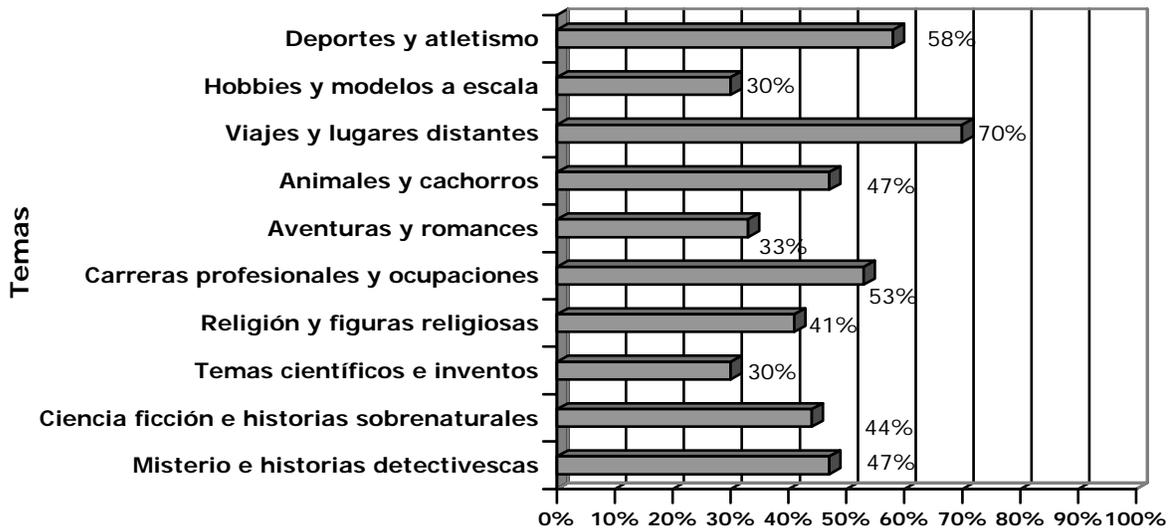
La gráfica 4 muestra las actividades extra o fuera del aula que les gustaría hacer a los alumnos después de leer un libro o una historia



Gráfica 4. Actividades extra que les gustaría realizar después de leer

Las actividades con mayor puntaje son, ver fotos de gente acerca de la historia que se está leyendo, ver una película o una obra teatral relacionada con la historia, escuchar un disco del autor leyendo sus propios libros; en segundo lugar, ver fotos de lugares que se narran en la historia y sostener una discusión y en tercer lugar, actividades como, dibujar algo relacionado con la historia, hacer una representación o escribir una historia de su invención (ver gráfica 4).

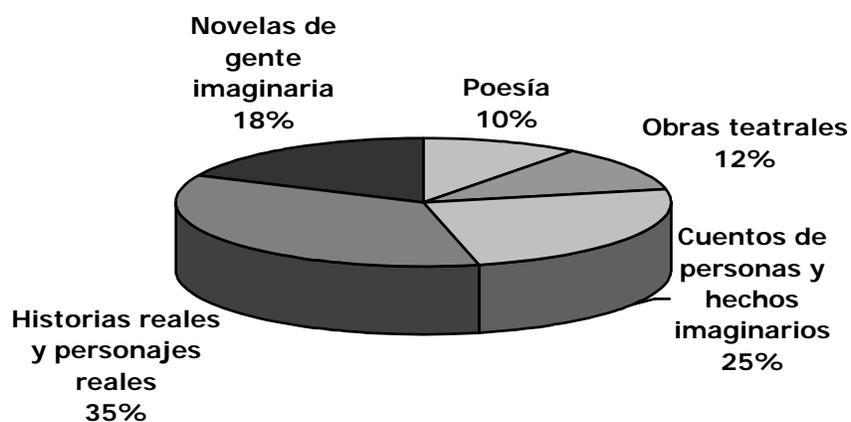
La gráfica 5 muestra los temas de lectura preferidos por los alumnos



Gráfica 5. Temas preferidos de lectura

De acuerdo a los puntajes obtenidos, los temas preferidos de lectura de los alumnos son los que se refieren a viajes y lugares distantes, en segundo lugar los deportes y ocupaciones y carreras profesionales y en tercer lugar las historias sobrenaturales y detectivescas (ver gráfica 5).

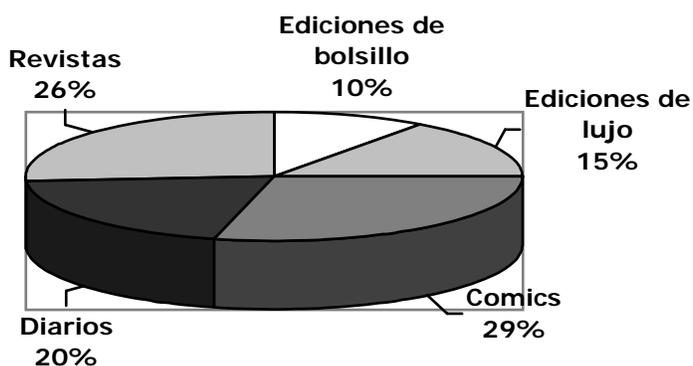
La gráfica 6 hace referencia a los tipos o géneros literarios preferidos por los alumnos



Gráfica 6. Tipos de lectura preferidos

De acuerdo a los resultados prefieren las historias reales con personajes reales con un 35%. Sin embargo, también tienen un porcentaje alto los cuentos de personas y hechos imaginarios y las novelas de gente imaginaria, con menor porcentaje se encuentran las obras teatrales y la poesía (ver gráfica 6).

La gráfica 7 muestra los gustos de los alumnos en cuanto al tipo de material de lectura que les gustaría utilizar



Gráfica 7. Material de lectura preferidos

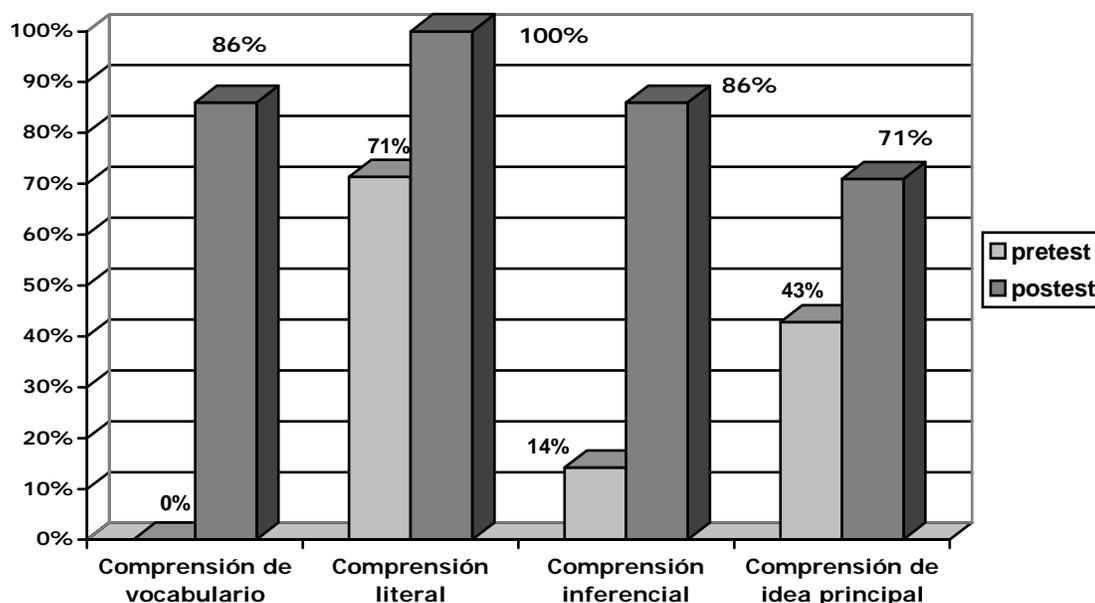
Los alumnos prefieren los comics y las revistas, con menor porcentaje los diarios, las ediciones de lujo y finalmente las ediciones de bolsillo. Cabe mencionar que no se utilizó el material preferido por los alumnos, debido a que se quería fomentar el uso de estrategias de inferencia a partir del texto escrito (ver gráfica 7).

En conclusión, la evaluación diagnóstica fue de gran utilidad ya que permitió saber que los alumnos no utilizaban estrategias de inferencia para comprender los textos, saber que sus sentimientos hacia la lectura no eran muy positivos debido a que la mayoría refirió que la lectura no les gustaba o les parecía aburrida, finalmente conocer sus preferencias en cuanto a temas y actividades a desarrollar en torno a la lectura, con el fin de generar las condiciones apropiadas y planear las dinámicas (debates, elaboración del final de la historia, dibujos y re-narraciones) que los motivarían a leer.

Resultados pretest-postest del texto narrativo del Inventario de comprensión lectora (INCOLE).

Se llevó a cabo sólo la aplicación postest del texto narrativo debido a que se quería determinar si los alumnos utilizaron las estrategias de inferencia en este tipo de textos. El cuestionario evalúa cuatro tipos de preguntas: vocabulario a partir del texto, información literal, de inferencia con base al texto y sus conocimientos del mundo y de idea principal.

La gráfica 8 muestra los resultados pretest-postest en cada tipo de pregunta



Gráfica 8. Porcentaje de respuestas correctas pretest- postest del texto narrativo

La respuesta a nivel comprensión de vocabulario aumentó del 0% al 86%; esto significa que la mayoría de los alumnos se guiaron en el texto para definir la palabra que desconocían y que antes de la intervención no hacían. En la respuesta a nivel literal en la aplicación postest responden correctamente a preguntas que se encuentran de forma explícita en el texto. La respuesta de tipo inferencial aumentó del 14% al 86%; por lo tanto, después de la intervención la mayoría logra inferir a partir del texto y de sus conocimientos del mundo. Finalmente la respuesta de idea principal aumentó del 43% al 71% (ver gráfica 8).

A continuación se muestran ejemplos pretest-postest del cuestionario narrativo.

Cuestionario pretest

T6-NA PREGUNTAS	
1. En el texto dice: "había ganado el apelativo que la distinguía: "ballena blanca". ¿Qué quiere decir la palabra apelativo?	<u>nada</u>
2. ¿A que se refiere el texto cuando dice que moví Dick era peculiar?	<u>blanca como la nieve y arregada y una</u> <u>alta joroba piramidal blanca</u>
3. ¿Por qué dice el texto que Moby Dick tenía una malicia inteligente?	<u>por q' de acuerdo con los relatos precisos</u> <u>debe haber estado una y otra vez durante sus</u> <u>ataques</u>
4. De acuerdo al texto Movi Dick era malvado o inteligente ¿Por qué?	<u>por q' era astuto y malvado</u>

En este ejemplo se observa; que en la primera pregunta cuando la palabra no es común en su vocabulario; "apelativo", el alumno no sabe qué contestar y no se guía en la información del texto para definirla. La segunda pregunta se refiere a comprensión literal, en la que el alumno contesta correctamente a una pregunta

cuya respuesta se encuentra de forma explícita en el texto. La tercera se refiere a comprensión inferencial, la cual el alumno contesta incorrectamente al tratar de responder con información que se encuentra explícita en la lectura, ya que la respuesta no está en el texto sino al analizar la forma de actuar de la ballena ante los cazadores. Finalmente, en la última pregunta el alumno no logra expresar la idea principal del cuento, al no dar una explicación de su respuesta.

Cuestionario postest

T6-NA PREGUNTAS	
1. En el texto dice: "había ganado el apelativo que la distinguía: "ballena blanca".	
¿Qué quiere decir la palabra apelativo?	Es el nombre que le pusieron por sus características
2. ¿A que se refiere el texto cuando dice que Moby Dick era peculiar?	Era diferente ya que era blanco como la nieve, arrugada y tenía una joroba alta y piramidal
3. ¿Por qué dice el texto que Moby Dick tenía una malicia inteligente?	Porque sabía como defenderse de sus perseguidoras
4. De acuerdo al texto Moby Dick era malvado o inteligente ¿Por qué?	Era inteligente, no era malvado porque solo se defendía

En la primera pregunta el alumno contesta correctamente al guiarse en la información que hay después de la palabra para poder definirla. La segunda pregunta la contesta bien, cuya respuesta se encuentra de forma literal en el texto. La tercera pregunta se refiere a comprensión inferencial, en la que el alumno hace un análisis de la forma de actuar de la ballena: "¿Por qué dice que Moby Dick tenía una malicia inteligente? Porque sabía como defenderse de sus perseguidores". Y en la última pregunta da una explicación a su respuesta: "Era inteligente, no era malvado porque solo se defendía".

De lo anterior se puede concluir que después del taller, los alumnos comprenden mejor el texto al utilizar estrategias de inferencia.

Resultados del programa de intervención

A continuación se muestra la participación de los alumnos después de realizar las inferencias aprendidas durante la intervención, así como las observaciones que se realizaron para determinar si los alumnos mostraron interés en la lectura a partir de las siguientes conductas: hacían preguntas relacionadas con la lectura, participaban activamente en las dinámicas, se mantenían atentos a las lecturas y hacían comentarios positivos.

- **Inferencia lexical**

Coordinadora: ¿Qué palabras no entendieron?

Alumnos: rebuscado, mezquina, irascible

Coordinadora: Cada uno me va a decir que creen que significa una de las palabras que identificó

Coordinadora (dirigiéndose a un alumno): ¿Qué palabra no conoces su significado?

Alumno A: irascible

Coordinadora: De acuerdo a lo que leíste ¿Qué crees que signifique?

Alumno A: ¿irritable?

Coordinadora: Bien, escríbelo

Coordinadora (dirigiéndose a otro alumno): ¿Qué palabra identificaste?

Alumno B: taciturno

Coordinadora: ¿Qué crees que signifique?

Alumno B: es que dice que estaba muy confundido

Coordinadora: Bien, ahora van a buscar el significado en el diccionario

Coordinadora: ¿Coincidió el significado?

Alumno A: ¡La mía sí! La mía es que se enoja con facilidad

Coordinadora (dirigiéndose a otro alumno): ¿Y la tuya?

Alumno B: En el diccionario dice que es distraído

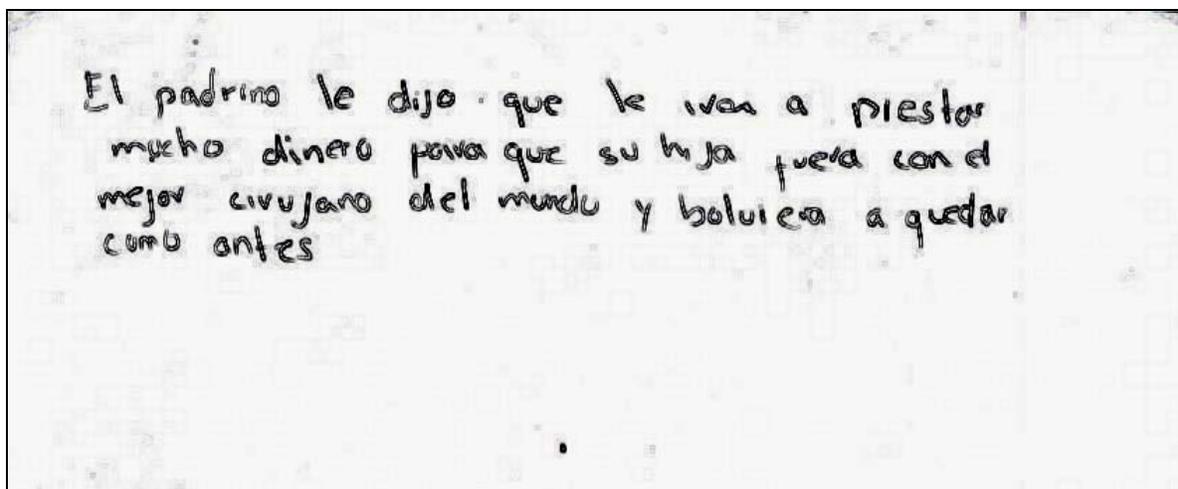
Coordinadora: Bien.

Durante la explicación del tipo de inferencia, los alumnos se mostraron indiferentes. Al preguntarles si tenían alguna duda contestaron que no; sin embargo, después algunos refirieron que no sabían como guiarse en la información que se encontraba antes y después de la palabra para saber su significado, por lo que se les ayudó de forma individual a identificar la información con la que podrían definir las palabras.

En el cuadro anterior se muestra como los alumnos realizan inferencias lexicales (Trabasso, 1977; Just y Carpenter, 1987; Stanovich, 1980, Van Dalen Kaepiteijns y Elshout-Mohr, 1981, cit. en Pipkin, 1998) al definir palabras que desconocen de acuerdo a la información proporcionada en la historia, aunque parecían no estar convencidos de sus respuestas, después se buscaron las palabras en el diccionario y se les dio retroalimentación diciéndoles que aunque no todas las palabras habían coincidido, algunas las habían definido bien y que es importante buscarlas en el diccionario para cerciorarse de su significado. Al preguntarles si les había gustado el cuento la mayoría contestó que sí.

- **Inferencia causa-efecto**

Ejemplos de lo que escribieron los alumnos son:



Tu nunca quisiste ser mi amigo y ahora que
quieres un favor vienes.
Vete y no me molestes. Adios.

El padrino le dijo que conocia a un
gobernador muy importante mas importante
que el papa de los muchachos que lo
podia ayudar para que pasaran muchos
años en la carcel.

La explicación de este tipo de inferencia fue bastante comprensible para los alumnos, durante la lectura del texto se mantuvieron atentos. Al solicitarles que elaboraran el final de la historia, algunos alumnos pidieron que se les volviera a leer la narración e hicieron preguntas para conocer mas datos acerca de los personajes.

De acuerdo a los ejemplos anteriores los alumnos realizan inferencias causa-efecto (Johnson y Johnson, 1986, cit. en Pipkin, 1998) anticipándose a lo que va a ocurrir en la historia. Se observa que cada final escrito por los jóvenes es distinto, ya que de acuerdo con Goodman (1986, cit. en Solis, 2006) la representación que cada sujeto hace del contenido es diferente, puesto que cada uno construye su modelo

de significado del texto a partir de sus conocimientos, de su contexto y de su habilidad lectora.

Durante el desarrollo de la actividad, algunos alumnos se mostraron participativos, mientras otros mencionaron que no sabían qué escribir, por lo que se les motivó diciéndoles que imaginaran que harían si se encontraran en la situación de los personajes. Al preguntarles si les había gustado la historia contestaron que sí.

- **Inferencia emocional**

A continuación se ejemplifica el desarrollo de la actividad.

Coordinadora: ¿Cómo comienza la historia?

Alumno A: en que el niño se encuentra con el novio de su mamá

Alumno B: es un amigo de su mamá y se reúnen en un café

Coordinadora: ¿Qué platican?

Alumno C: de cómo los trataba su papá

Alumno D: cuando llegaba borracho a su casa

Alumno A: que el señor llegaba borracho y le pegaba a su mamá, insultaba y gritaba

Alumno C: que lo tenían que cargar cuando se quedaba dormido y dice que era muy pesado

Coordinadora: ¿Qué más?

Alumno C: que era muy borracho y exigente con el asunto de la comida

Alumno A: que su hermanita Mirta se asustaba y todavía se despierta llorando

Coordinadora: ¿A qué le temían Eduardo y Mirta?

Alumno E: a que les pegaran

Coordinadora: ¿Qué siente Eduardo por su papá?

Alumno A: mucho coraje

Alumno F: rencor, odio

Alumno G: Siente rencor porque agredía a su familia por cualquier cosa

Coordinadora: ¿Qué siente Eduardo por su mamá?

Alumno A: lástima

Alumno B: que es muy fuerte

Alumno C: cariño y lástima

Coordinadora: ¿Qué sentimientos te provocó la historia?

Alumno D: enojo

Alumno F: tristeza.

Mientras se les leyó el cuento los alumnos se mantuvieron atentos, durante la actividad se mostraron muy participativos; cada uno dio información diferente para completar la historia.

Durante la re-narración la coordinadora hacía preguntas inferenciales para conocer las emociones de los personajes, los alumnos contestaron correctamente las preguntas al identificar las emociones de los personajes que no se encontraban de forma explícita en el cuento (Marchesi, 1983; Johnson y Johnson, 1986 y Tolchinsky, 1992, cit. en Pipkin, 1998).

- **Inferencia de generalización**

A continuación se muestran ejemplos de los cuestionarios que contestaron los alumnos.

La desesperanza cae antes que la noche*

1. ¿Qué quiere decir la expresión "se hace chiquito el corazón"?

Que una persona esta muy triste.

2. ¿Qué crees que siente Miguel?

Coraje y desesperación

3. ¿Cuáles son las características psicológicas de Artemisa?

Fuerte, valiente preocupada

4. ¿Conoces una historia parecida a la del cuento? ¿Cuál?

En la televisión sale como se pelean las personas por un lugar para vivir

La desesperanza cae antes que la noche*

1. ¿Qué quiere decir la expresión "se hace chiquito el corazón"?

q' ya no quiere sentir

2. ¿Qué crees que siente Miguel?

tristeza

3. ¿Cuáles son las características psicológicas de Artemisa?

desperada sin ganas de luchar

4. ¿Conoces una historia parecida a la del cuento? ¿Cuál?

Nunca e conocido a nadie pero
Escuchado a familiares q' se
quedan a dormir en los terrenos
baldíos.

Los alumnos comprendieron la inferencia de generalización al describir diversas situaciones relacionadas con la historia (Kintsch, 1990, cit. en Pipkin, 1998).
"¿Conoces una historia parecida a la del cuento? En la televisión sale como las personas se pelean por un lugar para vivir".

Después se les pidió hablar mas sobre sus respuestas, los jóvenes se mantuvieron interesados y a la expectativa de lo que comentarían sus compañeros.

- **Inferencia de opinión**

A continuación, se ejemplifica lo sucedido:

Coordinadora: Imagínense que Demian tiene la opción de salir de su casa. Los del equipo uno van a mencionar las ventajas de quedarse en casa y los del equipo dos las ventajas de irse.

Coordinadora: ¿Qué opinan los del equipo uno?

Equipo 1: En su casa lo tiene todo y puede seguir estudiando

Equipo 2: Si se va de su casa también puede aprender cosas

Coordinadora: ¿Cómo cuáles?

Equipo 2: Aprender a cuidarse, a ganarse el dinero

Equipo 1: Pero en la calle hay muchos peligros

Equipo 2: Por eso, para que se aprenda a cuidar

Equipo 1: Es muy chico para que se vaya de su casa

Equipo 1: Si en su casa lo tratan bien para que se va a ir, si lo maltratan pues si se tendría que ir

Coordinadora: ¿Qué opinan los del equipo dos?

Equipo 2: Que no siempre va a vivir con sus papás y es mejor que de una vez vaya aprendiendo otras cosas...

Durante la lectura los alumnos estuvieron atentos y se mostraron interesados en la historia. En el debate participaron activamente expresando sus opiniones y escuchando a sus compañeros. Las inferencias de opinión forman parte de las inferencias evaluativas Dijk y Kintsch (1983; cit. en García, 1999), son inferencias basadas en juicios morales y sociales, dependen del contexto en el que se encuentran tanto la historia como el lector. Al preguntarles si les había gustado la lectura todos contestaron que sí.

- **Inferencia de estado**

A continuación, se ejemplifica el comentario de uno de los alumnos.

Coordinadora: ¿Cómo es el carácter de él?

Alumno: sincero

Coordinadora: ¿Qué mas?

Alumno: con resentimientos, de carácter fuerte

Coordinadora: ¿Cómo es el carácter de ella?

Alumno: tierna, agradable, fuerte

Coordinadora: ¿Crees que cambiaron cuando se conocieron?

Alumno: Sí, porque tenían coraje hacia la gente, pero al final se aceptan porque para el amor no importa tanto la belleza física.

Durante la explicación los alumnos se mantuvieron atentos, se mostraron participativos mencionando las características físicas y psicológicas de los personajes; es decir, realizando inferencias de estado también conocidas como elaborativas (Garnham, 1982, 1985; Keenan, Potts, Holding y Jennings, 1990, cit. en Pipkin, 1998).

Resultados pretest-postest del Inventario de actitudes hacia la lectura.

Para determinar de forma cuantitativa si se fomentó el gusto por la lectura en los alumnos, se realizó la aplicación pretest-postest del Inventario de actitudes hacia la lectura, a continuación se presentan los resultados.

El Inventario consta de tres partes. La primera averigua que tanto los alumnos **prefieren leer un libro o realizar otras actividades en su tiempo libre**. Para obtener los resultados se convirtieron los puntajes de cada una de las opciones a porcentajes; los porcentajes altos indican la preferencia a leer un libro respecto a realizar otras actividades.

La tabla 3 muestra los porcentajes obtenidos, tanto en la evaluación inicial como en la final a la preferencia a leer un libro para cada una de las opciones. Por ejemplo; en la opción 13, en la evaluación pretest los alumnos preferían leer un libro en un 30% y en la evaluación postest prefirieron leer un libro en un 72% respecto a jugar un juego individual.

Tabla 3. Porcentajes de la preferencia a leer un libro o realizar otras actividades

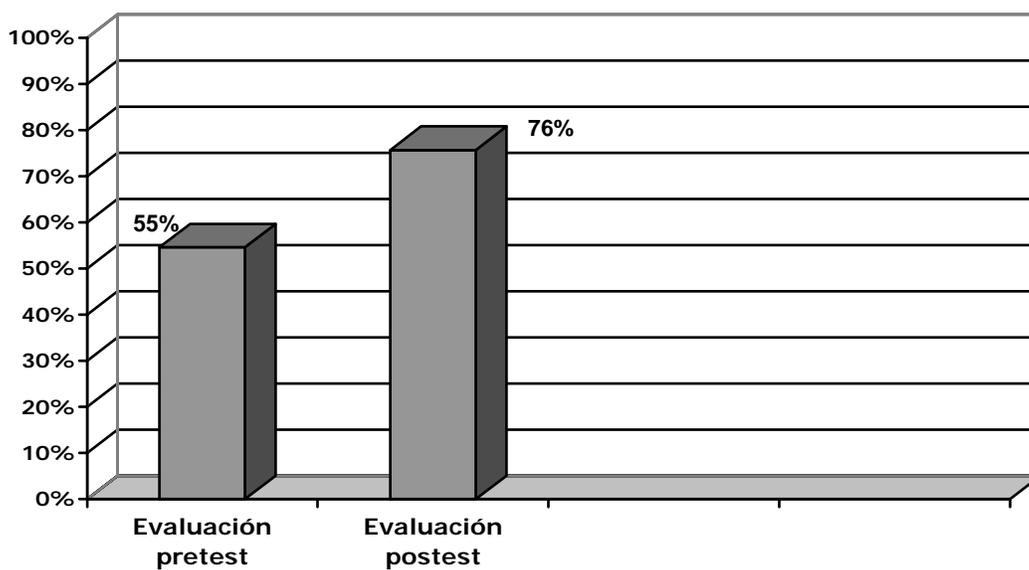
Actividades	Preferencia a leer un libro (pretest)	Preferencia a leer un libro (postest)
1. Escuchar la radio	48 %	51 %
2. Asear la casa	74 %	97 %
3. Tocar un instrumento musical	20 %	26 %
4. Limpiar sus zapatos	66 %	88 %
5. Escribir una carta	80 %	94 %

6. Ver televisión	29 %	36 %
7. Jugar con su mascota	37 %	66 %
8. Dormir o tomar una siesta	28 %	71 %
9. Hacer alguna labor en el hogar	68 %	91 %
10. Leer una revista	46 %	71 %
11. Dibujar o pintar un cuadro	51 %	66 %
12. Preparar algo de comer	77 %	86 %
13. Hablar por teléfono con un amigo	54 %	80 %
14. Jugar algún juego individual	30 %	72 %
15. Leer el periódico	51 %	77 %
16. Mirar fotografías	57 %	77 %
17. Resolver un crucigrama	48 %	74 %
18. Armar un modelo a escala	40 %	51 %
19. Hacer una tarea escolar	48 %	86 %
20. Escuchar discos	32 %	34 %

En la evaluación posttest se observa un aumento a la preferencia a leer un libro respecto a varias actividades como: limpiar la casa, limpiar sus zapatos, hacer alguna labor en el hogar, dormir, hablar por teléfono, jugar un juego individual, hacer una tarea escolar y preparar algo de comer. Sin embargo, aun se observan porcentajes bajos en opciones como tocar un instrumento musical, ver televisión y escuchar discos.

Cabe destacar que las opciones dormir o tomar una siesta y jugar un juego individual que antes de la intervención preferían hacer, después del taller cambiaron a leer un libro.

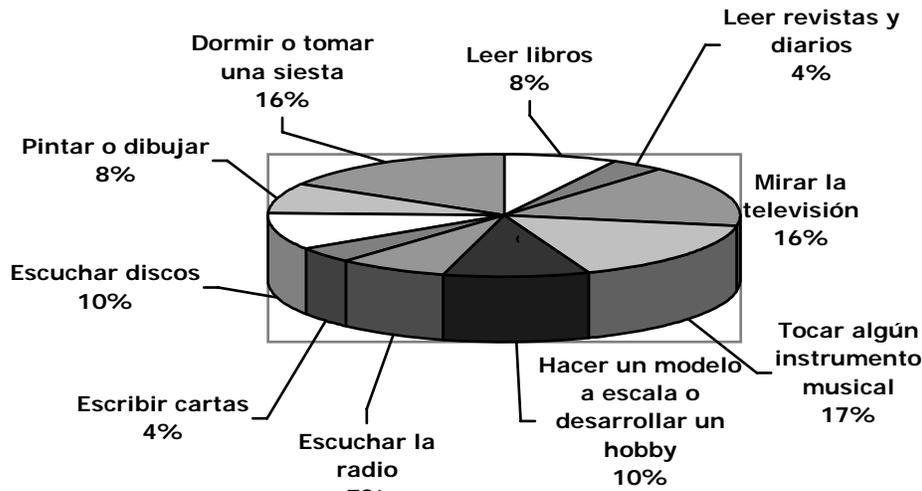
La segunda parte del Inventario evalúa la **actitud de los alumnos** por medio de afirmaciones relacionadas con la lectura. para obtener los resultados los puntajes absolutos se convirtieron a porcentajes. La gráfica 9 muestra la comparación de las evaluaciones aplicadas antes y después del taller.



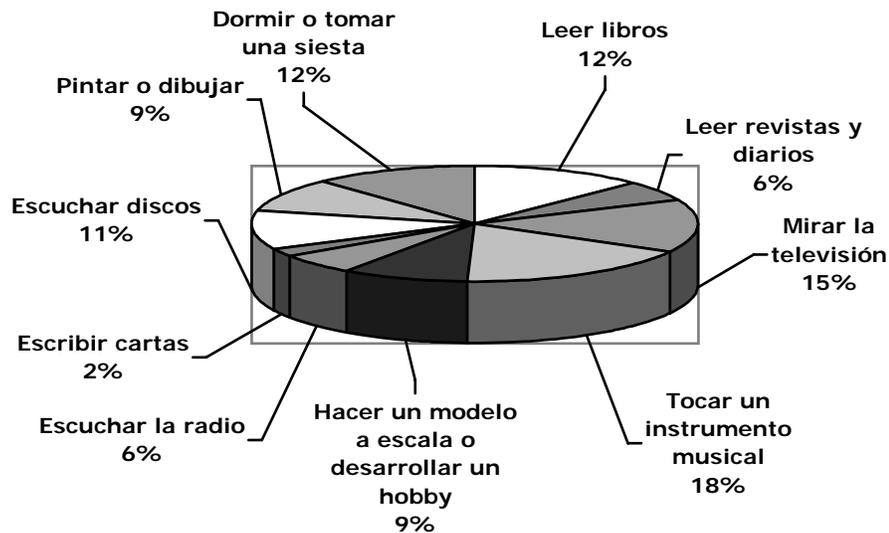
Gráfica 9. Porcentaje pretest-posttest de la actitud hacia la lectura

De acuerdo a los resultados hubo un incremento en la aplicación final respecto a la inicial del 55% al 76%.

La tercera parte del Inventario averigua como perciben los alumnos la lectura en relación con otras actividades. A continuación se muestran los resultados pretest-postest (ver gráfica 10 y 11).



Gráfica 10. Actividades preferidas pre-test



Gráfica 11. Actividades preferidas post-test

La opción leer libros aumentó su puntaje de 8% a 12%, la opción que bajó su puntaje fue dormir o tomar una siesta.

Discusión y Conclusiones

La lectura implica comprender la información; proceso en el que el lector basándose en sus conocimientos previos construye el significado del libro a través de la interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984; cit. en Cooper, 1990).

En este sentido, la comprensión lectora está relacionada con los esquemas de conocimiento que posee el lector y con las inferencias que este realiza. Los esquemas son conocimientos almacenados o representados en la memoria como consecuencia de las experiencias pasadas (Cerrillo y García, 1996), los cuales proporcionan al lector las bases para realizar las inferencias que van más allá de lo explícitamente afirmado al agregar información ausente o insuficiente del texto, con el fin de asegurar el significado y la comprensión.

En este trabajo se reconoce la importancia que tiene la lectura como una actividad que abarca múltiples niveles de pensamiento y que contribuye al desarrollo de la mente. Gracias a la lectura se desarrolla la creatividad y la imaginación, se ejercita la memoria, se fomenta el sentido crítico y se promueve la capacidad de análisis y reflexión.

En el caso de los alumnos, el logro de esta habilidad les permite desenvolverse de forma eficaz en el contexto escolar e interactuar mejor en una sociedad que cada vez demanda personas más informadas.

Considerando que para los jóvenes no es fácil descubrir el gusto por la lectura, ante la infinidad de actividades que pueden realizar que les exigen menos esfuerzo resultando gratificantes de inmediato como los medios audiovisuales.

El objetivo de este trabajo fue fomentar el gusto por la lectura en alumnos de secundaria mediante un taller que promovió el uso de inferencias en textos narrativos.

La evaluación diagnóstica fue de gran utilidad ya que permitió saber que los alumnos no utilizaban estrategias de inferencia para comprender un texto y saber que sus sentimientos hacia la lectura no eran muy positivos debido a que la

mayoría refirió que la lectura no le gustaba o le parecía aburrida. La siguiente conversación refleja los sentimientos de los alumnos hacia la lectura y las estrategias que utilizan para comprender lo que leen.

Coordinadora: ¿Les gusta leer?
3 Alumnos: No
Alumno A: A veces
Alumno B: A mí si me gusta leer
Coordinadora: ¿Por qué?
Alumno A: Empiezo a leer y me da mucho sueño
Alumno C: Yo veo un libro y me dan muchas ganas de no leer
Alumno B: Aprendes cosas
Coordinadora: ¿Por qué creen que no les gusta leer?
Alumno A: Porque es aburrido
Alumno D: Porque no se le entiende
Coordinadora: ¿Con qué frecuencia acuden a la biblioteca de su escuela?
Todos: Nunca
Coordinadora: ¿Qué hacen para comprender un texto?
Alumno C: Explicarlo con mis propias palabras
Alumno B: Contestamos cuestionarios

El ejemplo anterior muestra una actitud poco favorable hacia la lectura, ya que la consideran como una actividad aburrida o que “no se le entiende”. Aunque dos alumnos mencionan que para comprender lo que leen contestan cuestionarios y lo explican con sus propias palabras, no refieren utilizar estrategias de inferencia y no saben en qué consisten.

Debido a que los alumnos no tenían claro el concepto de inferencia, al inicio de la intervención la coordinadora ayudó a los alumnos a reflexionar en la importancia de utilizar estrategias de inferencia, concluyendo que “las inferencias obligan a pensar agregando información adicional al libro haciendo que la lectura sea mas significativa”.

Varios autores como Johnston (1989), Smith (1990) Solé, Pearson y Johnston (1978); Anderson y Pearson (1984); Schank (cit. en Valle y Fraga, 1997); Cervantes (2002) reconocen la importancia de realizar inferencias para lograr la comprensión de textos, ya que permiten profundizar en la lectura y darle sentido y significado.

Al respecto, Cerrillo y García (1996) refieren que para llegar al gusto por la lectura, antes hay que adquirir las destrezas que permitan dominar el texto, traducir el contenido de los símbolos que allí aparecen y sobre todo dotar de sentido todo aquello que se está leyendo.

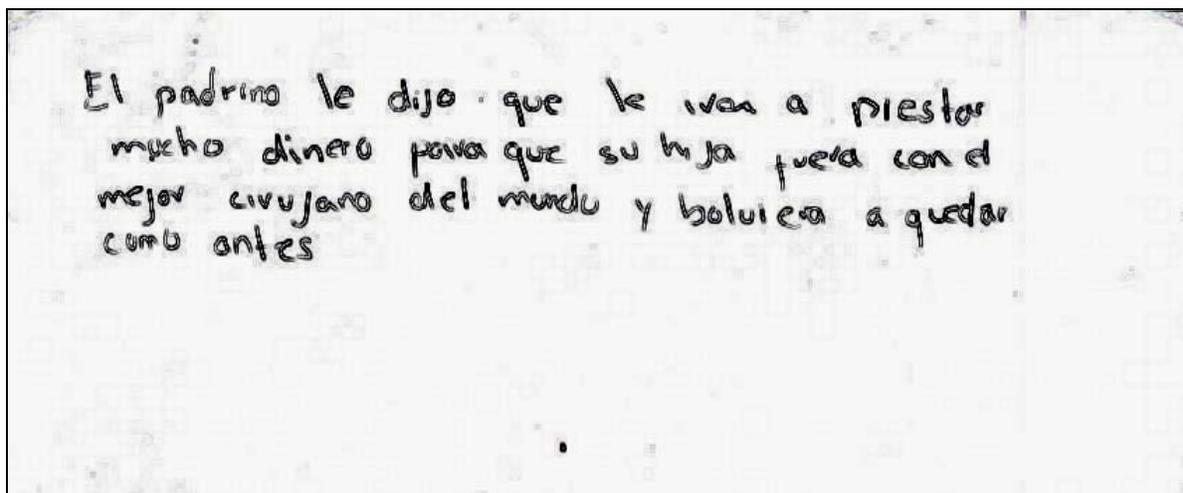
De esta manera cuando el lector comprende un texto, tiene la enorme posibilidad para adquirir y hacer uso pleno del conocimiento; así un factor fundamental para llegar al gusto por la lectura se encuentra en la genuina comprensión (Garrido, 2000).

Se utilizaron los modelos de Baumann (1985; 1990) y Cooper (1993, cit. en Solis, 2006), para desarrollar en los alumnos los distintos tipos de inferencias (lexical, causa-efecto, de emoción, de generalización, de opinión y estado); dichos modelos, además de explicar el objetivo y utilidad de la estrategia, la coordinadora era guía en la elaboración de inferencias y se permitía a los alumnos practicar de forma independiente las inferencias aprendidas.

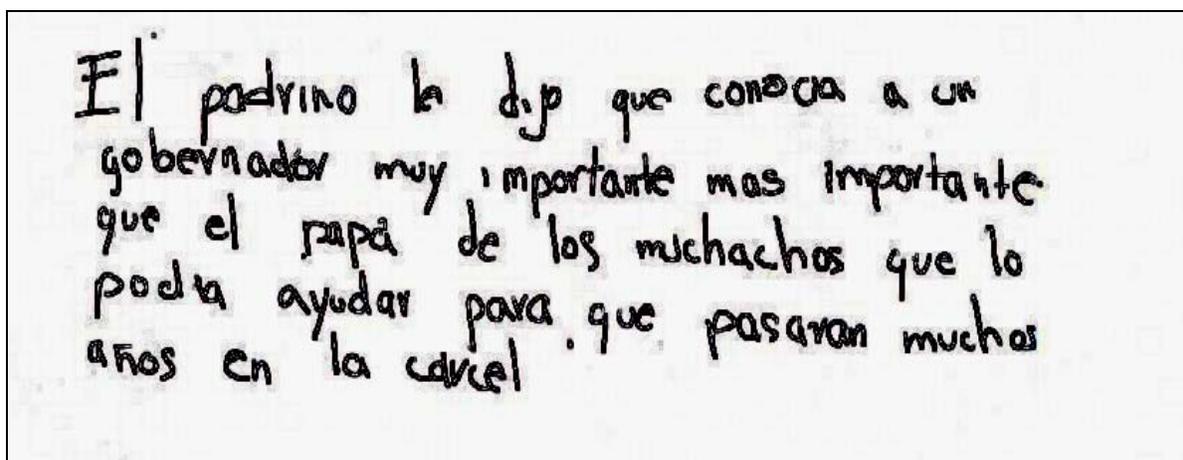
Para motivar a los alumnos a leer se realizaron diversas dinámicas (debates, elaboración del final de la historia, dibujos y re-narraciones), ya que como menciona Domech, Martín y Delgado (1996, pag. 23) "La motivación del alumno es condición esencial para que se logren aprendizajes significativos". Sin embargo, como refiere Equipo Peonza (1995) las técnicas por sí mismas no cobran importancia si los lectores no se adentran en el contenido, se requieren de mecanismos cognitivos; estrategias lectoras que les permitan comprender.

El uso de estrategias de inferencia de causa-efecto, generalización, de emoción, de opinión y de estado, permitió a los jóvenes ir más allá de los hechos de la narración al reflexionar sobre las acciones, emociones y reacciones de los personajes.

Durante el taller los alumnos comprendieron los distintos tipos de inferencias al agregar información que no se encontraba de forma explícita en los textos, basándose en sus experiencias y conocimientos previos, lo cual se puede comprobar en sus respuestas a los ejercicios desarrollados a lo largo del taller. Los siguientes ejemplos muestran la participación de los alumnos al solicitarles que escribieran el desenlace de una historia a la que se le había omitido el final.



El padrino le dijo que le iba a prestar mucho dinero para que su hija fuera con el mejor cirujano del mundo y volviera a quedar como antes



El padrino le dijo que conocía a un gobernador muy importante mas importante que el papa de los muchachos que lo podía ayudar para que pasaran muchos años en la cárcel

De acuerdo a los ejemplos anteriores, los alumnos realizan inferencias causa-efecto (Johnson y Johnson, 1986, cit. en Pipkin, 1998) anticipándose a lo que va a ocurrir en la historia. Para elaborar el final del relato se pidió a los alumnos analizar las acciones de los personajes, así como imaginar lo que harían si se encontraran en la misma situación, lo que permitió utilizaran su creatividad a partir de sus conocimientos y experiencias personales.

Domech, Martín y Delgado (1996) mencionan que para desarrollar el hábito lector resulta necesario profundizar en los contenidos e ir más allá de una lectura superficial. Se trata de pasar de una lectura pasiva y puramente narrativa a una activa y proyectiva relacionando lo leído con el entorno cercano y las propias inquietudes.

De acuerdo con Monson (1989), los lectores que pueden reaccionar emocionalmente ante lo que leen al interpretar el lenguaje, las acciones y la estructuración de los personajes, es muy probable que lean un libro con actitud crítica. En el siguiente ejemplo se muestra cómo los alumnos al re-narrar una historia agregan información acerca de las emociones de los personajes.

Coordinadora: ¿Cómo comienza la historia?

Alumno A: en que el niño se encuentra con el novio de su mamá

Alumno B: es un amigo de su mamá y se reúnen en un café

Coordinadora: ¿Qué platican?

Alumno C: de cómo los trataba su papá

Alumno D: cuando llegaba borracho a su casa

Alumno A: que el señor llegaba borracho y le pegaba a su mamá, insultaba y gritaba

Alumno C: que lo tenían que cargar cuando se quedaba dormido y dice que era muy pesado

Coordinadora: ¿Qué más?

Alumno C: que era muy borracho y exigente con el asunto de la comida

Alumno A: que su hermanita Mirta se asustaba y todavía se despierta llorando

Coordinadora: ¿A qué le temían Eduardo y Mirta?

Alumno E: a que les pegaran

Coordinadora: ¿Qué siente Eduardo por su papá?

Alumno A: mucho coraje

Alumno F: rencor, odio

Alumno G: Siente rencor porque agredía a su familia por cualquier cosa

Coordinadora: ¿Qué siente Eduardo por su mamá?

Alumno A: lástima

Alumno B: que es muy fuerte

Alumno C: cariño y lástima

Coordinadora: ¿Qué sentimientos te provocó la historia?

Alumno D: enojo

Alumno F: tristeza.

Coordinadora: ¿Qué sentimientos te provocó la historia?

Alumno D: enojo

Alumno F: tristeza.

Durante la re-narración la coordinadora hacía preguntas inferenciales para conocer las emociones de los personajes (Marchesi, 1983; Johnson y Johnson, 1986 y Tolchinsky, 1992, cit. en Pipkin, 1998), los alumnos realizaron inferencias de tipo emocional al responder a las preguntas: “¿Qué siente Eduardo por su papá? Mucho coraje, rencor, odio” “¿Qué siente Eduardo por su mamá? Que es muy fuerte, cariño y lástima”; cabe mencionar que la información proporcionada por los alumnos no se encontraban de forma explícita en el cuento.

Las inferencias seleccionadas para desarrollar el taller tuvieron la finalidad de establecer una interconexión entre las historias narradas y las experiencias personales de los alumnos, lo que permitió que participaran como lectores activos en la construcción de significado al expresar sus opiniones sobre las lecturas realizadas. El siguiente ejemplo muestra cómo a través de un debate se promovió en los alumnos realizar inferencias de opinión al expresar su forma de pensar respecto a las acciones del personaje y sus posibles consecuencias. La coordinadora leyó a los alumnos el relato de un niño que vive tranquilamente con sus papás, pero le atraía el mundo de las calles. Los alumnos mencionaron las ventajas de quedarse o salirse de su casa.

Coordinadora: Imagínense que Demian tiene la opción de salir de su casa. Los del equipo uno van a mencionar las ventajas de quedarse en casa y los del equipo dos las ventajas de irse.

Coordinadora: ¿Qué opinan los del equipo uno?

Equipo 1: En su casa lo tiene todo y puede seguir estudiando

Equipo 2: Si se va de su casa también puede aprender cosas

Coordinadora: ¿Cómo cuáles?

Equipo 2: Aprender a cuidarse, a ganarse el dinero

Equipo 1: Pero en la calle hay muchos peligros

Equipo 2: Por eso, para que se aprenda a cuidar

Equipo 1: Es muy chico para que se vaya de su casa

Equipo 1: Si en su casa lo tratan bien para que se va a ir, si lo maltratan pues si se tendría que ir

Coordinadora: ¿Qué opinan los del equipo dos?

Equipo 2: Que no siempre va a vivir con sus papás y es mejor que de una vez vaya aprendiendo otras cosas...

La actividad anterior permitió a los alumnos intercambiar sus opiniones al reflexionar acerca de las intenciones del personaje y analizar sus consecuencias. De este modo, como refiere Garralón (1990; cit. en Cerrillo y García, 1996), cuando se utilizan historias de procesos cotidianos, los lectores se pueden identificar con los personajes porque tienen las mismas cosas que ellos, realizan las mismas actividades o tienen problemas semejantes a los suyos; es una forma de interpretación de sí mismos y de su mundo.

Asimismo la comparación pretest-postest del texto narrativo para sexto grado del Inventario de comprensión lectora (INCOLE), indica que la respuesta a nivel comprensión de vocabulario aumentó del 0% al 86%; esto significa que la mayoría de los alumnos se guiaron en el texto para definir la palabra que desconocían y que antes de la intervención no hacían; por tanto, logran hacer inferencias de tipo lexical.

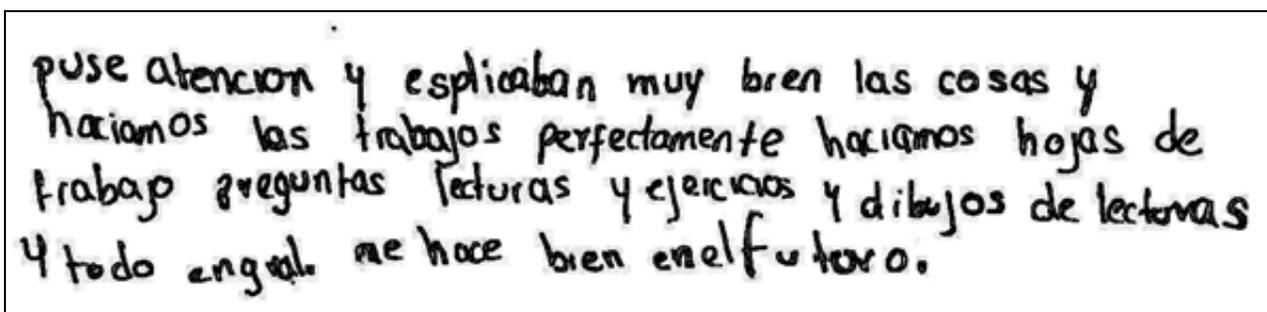
La respuesta de tipo inferencial aumentó del 14% al 86%; por lo tanto, después de la intervención la mayoría de los alumnos logra inferir a partir en la lectura y sus conocimientos previos.

El gusto por la lectura se evaluó tanto de forma cualitativa como cuantitativa, respecto a la primera los cambios en la actitud de los alumnos fueron evidentes, ya que en las primeras sesiones se mostraron indiferentes, apáticos y poco participativos, conforme fue avanzando el taller se interesaron en las lecturas y se involucraron más en las actividades. A continuación se ejemplifica la actitud de los alumnos en distintos momentos del taller.

Durante la presentación con la coordinadora, los alumnos se mostraron apáticos y poco dispuestos; respondiendo únicamente con frases cortas. Al mencionarles los objetivos y las reglas del taller adoptaron una actitud de indiferencia y no hicieron comentarios al respecto, posteriormente la coordinadora leyó cuentos haciendo entonaciones en la voz, aunque los alumnos se mantuvieron en silencio, al preguntarles sobre las historias la mayoría se mostraron poco participativos. Al decirles que podían revisar los libros de la sala de lectura, sólo hojearon aquellos con ilustraciones e hicieron comentarios entre ellos sobre las imágenes.

En las primeras sesiones, cuando se les explicaban las inferencias se mostraban indiferentes, sin embargo, después se mostraron mas interesados y participativos en las actividades, cuando se les preguntaba si les habían gustado las lecturas contestaban que sí.

Al final de la intervención se pidió a los alumnos escribir su evaluación del taller y su participación en este, a continuación presentan algunos ejemplos:



puse atención y explicaban muy bien las cosas y
hacemos los trabajos perfectamente hacemos hojas de
trabajo preguntas lecturas y ejercicios y dibujos de lecturas
y todo en general me hace bien en el futuro.

Evaluación del taller

Me gustó mucho por q' aprendimos
Me gustó como nos enseñaba la maestra,
las lecturas algunos eran interesantes

Me gustó la forma de trabajar
las lecturas
todo lo que hicimos estaba bien era
diver tido y aprendíamos mucho como a leer
bien q' comprender la lectura y
estudar un plan de trabajo de inferencias

En los ejemplos anteriores, se puede apreciar que a los alumnos les gustó el taller, entendieron las explicaciones, participaron en las actividades y aprendieron una forma diferente de entender la lectura.

En cuanto a la evaluación cuantitativa, la comparación pretest-postest del Inventario de actitudes hacia la lectura, indica un incremento en los puntajes a la preferencia a leer un libro respecto a varias actividades que podrían hacer en su tiempo libre. Sin embargo, sus actividades preferidas después de la intervención siguen siendo tocar un instrumento musical, ver televisión y escuchar discos. La segunda parte del Inventario evalúa la actitud de los alumnos por medio de afirmaciones relacionadas con la lectura, la comparación pretest-postest indica un incremento del 55% al 76% después de la intervención; lo cual refiere un cambio de actitud positiva hacia la lectura. Finalmente la tercera parte se refiere a sus actividades preferidas, la opción leer libros aumentó su puntaje del 8% al 12%.

Una limitación se presentó antes de iniciar el taller; aunque se repartieron volantes y trípticos y se pegaron carteles para promover el taller de lectura, los alumnos no acudieron a inscribirse, por tanto se aceptó la propuesta de la directora de la secundaria diurna N.130 para llevar a cabo el taller sólo con siete alumnos. Aunque la coordinadora de lectura invitó a los alumnos diciéndoles que la asistencia era de forma voluntaria, se sintieron presionados a ir. Por otra parte, fue un número reducido de participantes ya que se esperaba trabajar con más alumnos.

Las complicaciones para desarrollar el taller fueron, que era un grupo que presentaba mala conducta y entre ellos se conocían, por lo que fue necesario reconocer sus características para saber cómo dirigirse a los jóvenes y conocer sus gustos e intereses en torno a la lectura para planear efectivamente las actividades.

Otra complicación se presentó durante el desarrollo del taller, ya que los alumnos no contaban con habilidades básicas de lectura como leer de forma fluida, hacer pausas y entonaciones en la voz, por tanto la coordinadora realizaba las lecturas en voz alta para modelar a los alumnos la forma adecuada de leer.

En cuanto a las aportaciones del trabajo son, que presenta información del uso de estrategias de inferencias para lograr una mejor comprensión de textos narrativos, explica cómo los esquemas ayudan a la elaboración de inferencias y cómo los alumnos las adquirieron a lo largo de la intervención. Por otro lado, se presentan una serie de condiciones básicas que deben de tomar en cuenta los educadores para fomentar el gusto por la lectura, así como las características e intereses de jóvenes de 12 a 15 años de edad.

Este trabajo pretende servir de guía a profesores, bibliotecarios, educadores y personas interesadas en promover la lectura de forma significativa al desarrollar en los lectores el uso de estrategias de inferencia por medio de actividades dinámicas al utilizar métodos creativos en la búsqueda del gusto por la lectura.

Aunque los resultados fueron favorables, generando cambios de actitud positivos hacia la lectura y por tanto hay una mayor predisposición de los participantes de acercarse de forma voluntaria a los libros. No significa, que han adquirido el gusto por la lectura, de ahí que sea necesario desarrollar estas propuestas en diversos

lugares; escuelas, bibliotecas, centros culturales, etc. de forma continua, ya que como menciona Agudo (1992, cit. en Domech, 1996 pag. 21) "Las actividades encaminadas a este fin forman parte de un proceso cultural global". Lo importante es ofrecer a las personas talleres creativos que desarrollen una lectura significativa.

Bibliografía

- Actis, B. (2002). *¿Qué, cómo y para qué leer?. Un libro sobre libros*. Argentina: Homo Sapiens.
- Aguilar, J. (1998). *El enfoque cognoscitivo contemporáneo. Programa de publicaciones de material didáctico*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Anderson, R. y Pearson, D. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension*. En Pearson, D., Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P., (Editores), *The handbook of reading research*. USA: Section editors.
- Arroyo, L. (2003). *El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo*. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Berlyne, D. (1976). *Estructura del pensamiento dirigido*. México: Trillas.
- Cerrillo, P. y García, J. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Madrid: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervantes, A. (2002). *Motivación: manejo de estrategias para la lectura con sentido*. Reporte de experiencia profesional de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Clemente, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Del Valle, S. (2007, 1 de marzo). *Insisten maestros en memorizar*. Diario reforma, pp. 1

- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Domech, C. Martín, N. y Delgado M. (1996). *Animación a la lectura. ¿Cuántos cuentos cuentas tú?*. Madrid: Edición popular.
- Dulin, K. y Chester, B. (1989). *Inventario de actitudes hacia la lectura de Wisconsin y Cuestionario Dulin-Chester de intereses de lectura* en Monson, D. y Dann, A. *Crear lectores activos. Propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios*. Madrid: Visor.
- Equipo Peonza (1995). *ABCdario de animación a la lectura*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- García, E. y Regalado, E. (2006). *Elaboración y aplicación de un taller de animación a la lectura*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- García, J. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, F. (2000). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Ariel Practicum.
- Gasol, T. (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y Motivación Lectora*. Madrid: Colección INNOVA.
- Gómez- Villalba, B.E. (1995). *La estimulación de la lectura: una estrategia de intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- González Labra, M. (1998). *Introducción a la psicología del pensamiento*. Madrid: Rutta.
- González, S. (1994). *La animación a la lectura: de la teoría a la praxis*. Montevideo, Uruguay: Arca.
- Guía para Promotores de la Lectura (1990). México: CONACULTA.
- Hernández, S., Fernández, C. Y Baptista, L. (2000). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Kerlinger, F. (1994). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw Hill.
- Ladrón, M. (1985). *La lectura*. México: SEP.
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: un análisis para su estudio e investigación. Madrid. Rev. Signos vol. 34 n. 49-50, p.113-125. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo>
- Melgar, E. (2007) Desafío educativo. En Revista Buzos. México núm.277 pp. 4-7.
- Monson, D. (1989). *Rastreando en un libro y más allá de él: las reacciones ante la literatura*. Madrid: Visor.

- Morales, B. (2003). *Las inferencias en la comprensión lectora de textos narrativos: una intervención con alumnos de educación primaria*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Muth, K. (1991). *El texto narrativo*. Argentina: Aique.
- Olmos, R. (1986). *Extrapolación de estrategias utilizadas en el lenguaje oral al escrito, en la derivación de inferencias textuales*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Pipkin, M. (1998). *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?* México: Homo Sapiens.
- Poy, S. (2006), 30 de julio). *La mitad de los estudiantes de secundaria no entiende lo que lee, reconoce la SEP*. Diario la jornada, pp. 40
- Reynoso, D. (2006). *Propuesta de un taller para promover la composición de textos narrativos en niños de primaria*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Rueda, R. (1994). *Recrear la lectura*. Madrid: Narcea S.A. ediciones.
- Santiago de Torres, J., Tornay, F. y Gómez E. (1999). *Procesos psicológicos básicos*. México: Mc Graw Hill
- Santos , B. A. (1995). *Cómo trabajar la animación a la lectura en el primer ciclo de primaria*. Madrid: Escuela española.
- Sarto, M. (1989). *Animación a la lectura. Para hacer a un niño lector*. Madrid: Ediciones SM.

Sastrías, M. (1992). *Cómo motivar a los niños a leer*. México: Pax.

Sastrías, M. (1995). *Caminos a la lectura*. México: Pax.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio*. Educación básica. México.

Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. España: GRAÓ.

Solis, M. (2006). *Propuesta para el uso de la inferencia como una estrategia para la Comprensión Lectora con niños de cuarto grado de primaria*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.

Valle, F. y Fraga I. (1997). *Inferencias causales y comprensión: las inferencias- puente pueden no formarse en la fase de codificación*. Revista cognitiva. 9(1) 83-98.

Vidal-Abarca G. (1991). *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: General Pardiñas.

Viramonte, M. (2000). *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en relación de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.

Anexos

Anexo 1. Inventario de comprensión lectora (INCOLE) para sexto grado de Seda, Paredes, Morales, Gaona, Cervantes (2001).

Se aplicaron dos cuestionarios a partir de dos textos; uno narrativo y otro expositivo del Inventario de Comprensión Lectora (INCOLE).

INSTRUCCIONES:

Lee en silencio y detenidamente el siguiente texto

Moby Dick

Lo que la distinguía de otras ballenas no era tanto su volumen, sino más bien su frente peculiar, blanca como la nieve y arrugada, y una alta joroba piramidal y blanca. Esas eran sus características más salientes, las señales por las cuales, aun en los mares sin límites y sin cartografiar, revelaban a gran distancia y a quienes la conocían, su identidad. El resto del cuerpo estaba tan rayado y manchado y lleno de lunares de tonalidad de mortaja, que, en último término, había ganado el apelativo que la distinguía; "ballena blanca", un nombre en verdad justificado literalmente por su vívido aspecto cuando se le veía deslizándose en pleno mediodía a través de un mar azul profundo, dejando una estela lechosa de espuma como crema, toda rayada de brillos dorados.

Pero no era propiamente su desacostumbrada magnitud, ni su notable tonalidad, ni aún su deformada mandíbula inferior, lo que tanto terror natural producía en el ballenero; era su malicia inteligente y sin ejemplo, que de acuerdo con los relatos precisos, había mostrado una y otra vez durante sus ataques.

Más que todo, sus retiradas traicioneras producían una confusión que superaba a cualquier otra cosa. Porque, mientras nadaba ante sus entusiasmados perseguidores con todos los síntomas de alarma, más de una vez se le había visto volverse de pronto y, cargado sobre ellos, desfondar el bote haciéndolo astillas, u obligarlos, llenos de consternación, o retornar a sus buques.

Herman Melville

Nombre_____ Año escolar_____

INSTRUCCIONES:

Después de leer el texto anterior, contesta el siguiente cuestionario.

1. En el texto dice: "había ganado el apelativo que la distinguía: "ballena blanca".
¿Qué quiere decir "apelativo"?

2. ¿A qué se refiere el texto cuando dice que Moby Dick era peculiar?

3. ¿Por qué dice el texto que Moby Dick tenía una malicia inteligente?

4. De acuerdo al texto Moby Dick era malvado o inteligente. ¿Por qué?

INSTRUCCIONES:

Lee en silencio y detenidamente el siguiente texto

El carbono

El carbono se encuentra en todos los seres vivos, ya que forma parte de los carbohidratos, las proteínas y las grasas, que son componentes básicos de cualquier organismo. Se puede encontrar en estado gaseoso como parte del gas dióxido de carbono; en forma sólida, como carbón o hulla, y en forma líquida como petróleo.

Algunas actividades ocasionan que aumente la cantidad de dióxido de carbono en la atmósfera, lo cual se considera nocivo ya que se asocia a varios problemas. Por ejemplo, la devastación de bosques y selvas, hace que disminuya la cantidad de organismos que llevan a cabo la fotosíntesis y, por lo tanto, disminuye también la cantidad de oxígeno en el aire y aumenta el dióxido de carbono. La contaminación también contribuye a que se acumulen mayores cantidades de dióxido de carbono.

La acumulación de dióxido de carbono y otros gases en la atmósfera favorece que se retenga mayor cantidad de luz y calor provenientes del Sol. Esto produce un fenómeno de calentamiento global del planeta, lo cual debe evitarse porque propiciaría que el hielo de los polos empezara a derretirse elevando el nivel de los mares y, además, el clima del planeta podría cambiar y volverse extremosos por la falta o el exceso de lluvias en diferentes regiones de la Tierra.

Nombre _____ Año escolar _____

INSTRUCCIONES:

Después de leer el texto anterior, contesta el siguiente cuestionario.

1. El texto dice: "Algunas actividades humanas ocasionan que aumente la cantidad de dióxido de carbono en la atmósfera, lo cual se considera nocivo ya que se asocia a varios problemas."
¿Qué quiere decir la palabra atmósfera?
2. De acuerdo con el texto, menciona uno de los estados en los que se puede encontrar el carbono
3. ¿Por qué se considera que el aumento del dióxido de carbono es nocivo?
4. ¿Por qué la devastación de bosques y selvas hace que aumente la cantidad de dióxido de carbono?

Anexo 2. Cuestionario de intereses hacia la lectura de Ken Dulin y Bob Chester (1989).

Nombre _____ Año escolar _____

INSTRUCCIONES:

I. Algunos de nosotros nos gusta leer y a otros no, pero casi todos leemos, cuando menos en ocasiones, por uno u otro motivo. De eso se trata este cuestionario; de por qué lee la gente.

A veces, por ejemplo, la gente lee porque sus profesores o sus padres les dan recompensas por hacerlo.

He aquí diez posibles recompensas que una persona podría obtener por leer, algunas de ellas muy buenas y otras no tanto. Para indicarnos lo que sientes tú respecto a cualquiera de ellas, califica cada una con una A, B, C, D o E. he aquí lo que significa cada calificación:

A = Siento que esta sería una muy buena recompensa por leer.

B = Siento que esta sería una recompensa relativamente buena por leer.

C = Siento que esta sería una recompensa promedio por leer.

D = Siento que esta sería una recompensa relativamente pobre por leer.

E = Siento que esta sería una recompensa muy pobre por leer.

Dibuja un círculo en torno a la calificación que le otorgas a cada recompensa.

- | | |
|--|-----------|
| 1. Recibir una calificación por la cantidad de lecturas que has realizado. | A B C D E |
| 2. Recibir puntos extra por la cantidad de lecturas que has realizado. | A B C D E |
| 3. Ver tu nombre inscrito en un cuadro de honor por la cantidad de lecturas que has realizado. | A B C D E |

- | | |
|--|-----------|
| 4. Recibir sucesivas estrellas en un listado por las lecturas que has realizado | A B C D E |
| 5. Recibir dinero por la cantidad de lecturas que has realizado | A B C D E |
| 6. Recibir un premio por la cantidad de lecturas que has realizado. | A B C D E |
| 7. Tener derecho a algún tiempo libre en la escuela por las lecturas que has realizado. | A B C D E |
| 8. Recibir un certificado para llevártelo a casa por la cantidad de lecturas extra que has realizado. | A B C D E |
| 9. Tener derecho a ir a otras aulas para hablar de los libros que has leído. | A B C D E |
| 10. Verte liberado de las labores en el aula como recompensa por las lecturas extra que has realizado. | A B C D E |

II. En ocasiones, nuestros profesores nos animan a leer con lo que hacen. Por favor califica las siguientes diez opciones para indicarnos en qué medida piensas que te animarían a ti a leer. He aquí el significado de las calificaciones en este caso:

A = Siento que esto me animaría ciertamente a leer.

B = Siento que esto me animaría probablemente a leer.

C = Siento que esto podría o no a animarme a leer más.

D = Estoy casi seguro que esto me estimularía a leer

E = Estoy seguro de que esto no me animaría en absoluto a leer más.

Dibuja un circulo en torno a la calificación que otorgas a la actividad sugerida.

1. Que el profesor lea un libro a la clase a un ritmo de un capítulo diario. A B C D E
2. Que el profesor lea a la clase las primeras páginas de varios libros para así determinar si me interesan. A B C D E
3. Que el profesor represente partes de una historia o libro antes de que empieces a leerlo. A B C D E
4. Que el profesor los lleve de vez en cuando a la biblioteca a ti y al resto de tus compañeros. A B C D E
5. Que el profesor les hable de la vida de autores cuyos libros puedes leer. A B C D E
6. Que el profesor les hable de los lugares donde ocurren las historias de los libros. A B C D E
7. Que el profesor les hable de los libros que él o ella hayan leído. A B C D E
8. Que el profesor explique algunas de las palabras difíciles de un libro antes de que lo leas. A B C D E
9. Que el profesor les haga algunas preguntas orales respecto a una historia contenida en un libro antes de que comiences a leerlo. A B C D E

10. Que el profesor les haga algunas preguntas por escrito mientras lees una historia o libro. A B C D E

III. Ahora, he aquí algunas cosas que puedes hacer después de leer un libro o una historia en el aula. Calificalas de acuerdo con estas posibilidades:

A = Me gustaría hacer esto.

B = Puede que quisiera hacer esto.

C = No sé si querría hacer esto.

D = No creo que quisiera hacer esto.

E = Seguro que no me gustaría hacer esto.

1. Responder a un examen escrito para determinar cuan bien has comprendido una historia que hayas leído. A B C D E

2. Responder a un examen escrito para determinar cuánto recuerdas de una historia que hayas leído. A B C D E

3. Responder a un examen oral acerca de la historia o libro que hayas leído. A B C D E

4. Emplear algunas de las palabras nuevas de una historia o libro que hayas leído en lecciones de vocabulario. A B C D E

5. Escribir un informe acerca de un libro que hayas leído. A B C D E

6. Rendir un informe oral acerca de un libro que hayas leído. A B C D E

7. Escribir tu propio final de una historia o libro que hayas leído. A B C D E
8. Hacer un crucigrama con algunas de las nuevas palabras aparecidas en la historia. A B C D E
9. Relacionar algunas de las palabras nuevas que hayan aparecido en una historia o libro que hayas leído con sus respectivas definiciones. A B C D E

IV. Y, por fin, he aquí algunas cosas extra que podrías hacer después de leer una historia o libro. Califícalas de acuerdo con estas posibilidades:

A = Me gustaría mucho hacer esto.

B = Puede que quisiera hacer esto.

C = No sé si querría o no hacer esto.

D = Estoy casi seguro de que no querría hacer esto.

E = Estoy seguro de que no querría hacer esto.

1. Hacer una representación a partir de una historia o libro que hayas leído. A B C D E
2. Dibujar algo relacionado con una historia o libro que hayas leído. A B C D E
3. Sostener una discusión en el aula acerca de una historia o libro que hayas leído. A B C D E
4. Escribir una historia de tu invención con los personajes de una historia o libro que hayas leído. A B C D E

5. Ver una película o una obra teatral inspirada en una historia o libro que hayas leído. A B C D E
6. Conocer al autor de la historia o libro que hayas leído. A B C D E
7. Escuchar un disco de un autor o autora leyendo por sí mismos su relato. A B C D E
8. Ver fotos de la gente acerca de los cuales hayas leído en una historia o libro. A B C D E
9. Ver fotos de los lugares acerca de los cuales hayas leído en una historia o libro. A B C D E
10. Participar con tu clase en una visita a la biblioteca del colegio y ser informado de los libros que puedes leer. A B C D E

V. Esto es todo en lo referente a calificar cosas. Ahora te pedimos que asignes un número a ciertos tipos de lecturas para indicar lo que sientes al respecto. Asigna a tu tema preferido de lectura el número 1, al siguiente el número 2 y así sucesivamente hasta llegar al número 10. He aquí las posibilidades. Asegúrate de asignar a todas las opciones de lectura sugeridas un número.

TIPOS DE LECTURA	NÚMERO
Sobre deportes y atletismo	
Sobre hobbies y modelos a escala	
Sobre viajes y lugares distantes	
Sobre animales y cachorros	
Sobre aventuras y romances	
Sobre carreras profesionales y ocupaciones	
Sobre religión y figuras religiosas	

Sobre temas científicos e inventos	
Sobre ciencia ficción e historias sobrenaturales	
Sobre misterios e historias detectivescas	

VI. Las dos siguientes partes del cuestionario requieren de cierta habilidad aritmética por tu parte. Esta vez tendrás que dividir un total de 100 puntos entre cinco tipos diferentes de lecturas, para indicar cuánto te gusta cada uno. Cualquiera de los temas puede recibir un puntaje entre 0 y el total de 100, pero recuerda que la suma final debe ser igual a 100.

TIPOS DE LECTURA	PUNTOS
Novelas de gente imaginaria	
Historias reales y libros acerca de personajes reales	
Cuentos acerca de personas y hechos imaginarios	
Obras teatrales	
Poesía	
Total	100

VII. En esta última parte del cuestionario distribuye un total de 100 puntos para indicar cuánto te gustan los diferentes tipos de materiales de lectura. Cualquier tipo puede recibir un puntaje de 0 a 100 puntos, pero también deberás esforzarte por asignar cuando menos algún puntaje a cada uno de ellos.

TIPOS DE MATERIAL DE LECTURA	PUNTOS
Revistas	
Periódicos	
Comics	
Ediciones de lujo	
Ediciones de bolsillo	
Total	100

Gracias por tu participación.

Anexo 3. Inventario de actitudes hacia la lectura de Wisconsin (1989).

Nombre _____ Año escolar _____

INSTRUCCIONES:

La prueba que vas a realizar se denomina "inventario de actitudes", en vez de medir lo que tu sabes, ha sido diseñada para medir los que sientes respecto a algo. Este inventario de actitudes en particular se refiere a los libros y a la lectura.

I. La primera parte del inventario consiste en elegir, sucesivamente, entre diferentes actividades en las que puedes ocupar tu tiempo libre, algunas de ellas relacionadas con la lectura y otras no. Deberás indicar tu elección en conformidad con una escala, del modo siguiente:

En ambos extremos de la escala habrá una actividad diferente, algo que podrías hacer en tus horas de ocio si quisieras. Si sientes muchas ganas de realizar una actividad en lugar de la otra, marca la casilla más cercana a esta actividad, de este modo:

Leer un libro	X					Ver televisión
---------------	---	--	--	--	--	----------------

ó

Leer un libro					X	Ver televisión
---------------	--	--	--	--	---	----------------

Si prefieres vagamente una u otra de las dos actividades sugeridas, marca la segunda casilla a partir de la actividad en cuestión, de este modo:

Leer un libro		X				Ver televisión
---------------	--	---	--	--	--	----------------

ó

Leer un libro				X		Ver televisión
---------------	--	--	--	---	--	----------------

Finalmente, si ambas actividades son absolutamente equivalentes dentro de tus preferencias, marca la casilla del medio, de este modo:

Leer un libro			X			Ver televisión
---------------	--	--	---	--	--	----------------

Ahora prosigue con las elecciones reales

ó

1. Escuchar la radio						Leer un libro
----------------------	--	--	--	--	--	---------------

2. Leer un libro						Asear la casa
------------------	--	--	--	--	--	---------------

3. Tocar un instrumento musical						Leer un libro
---------------------------------	--	--	--	--	--	---------------

4. Leer un libro						Lustrarte los zapatos
------------------	--	--	--	--	--	-----------------------

5. Escribir una carta						Leer un libro
-----------------------	--	--	--	--	--	---------------

6. Leer un libro						Ver televisión
------------------	--	--	--	--	--	----------------

7. Jugar con tu mascota						Leer un libro
-------------------------	--	--	--	--	--	---------------

8. Leer un libro						Dormir
------------------	--	--	--	--	--	--------

9. Hacer una labor del hogar						Leer un libro
10. Leer un libro						Leer una revista
11. Pintar un cuadro						Leer un libro
12. Leer un libro						Preparar algo de comer
13. Telefonar a un amigo						Leer un libro
14. Leer un libro						Jugar un juego individual
15. Leer el periódico						Leer un libro
16. Leer un libro						Mirar fotografías
17. Resolver un crucigrama						Leer un libro
18. Leer un libro						Armar un modelo a escala
19. Hacer la tarea escolar						Leer un libro
20. Leer un libro						Escuchar discos

- I. A continuación, en la segunda parte del inventario, deberás calificar veinte afirmaciones en función de lo que sientas respecto a ellas. Si estas CLARAMENTE DE ACUERDO con una afirmación, asigne una A; si estas RELATIVAMENTE DE

ACUERDO, asigne una B; si tu posición respecto a ella es mas bien NEUTRA, asigne una C; si estas RELATIVAMENTE EN DESACUERDO con ella, asigne una D; y si estas CLARAMENTE EN DESACUERDO con ella, asigne una E. asegúrate de haber leído cuidadosamente cada afirmación antes de englobar alguna calificación respecto a ella, y no olvides calificar todas las afirmaciones.

1. La lectura te enseña cosas pero no es un placer. A B C D E
2. El dinero que se gasta en libros es dinero bien gastado. A B C D E
3. No hay nada de provecho en los libros. A B C D E
4. Los libros son una lata. A B C D E
5. La lectura es un buen pasatiempo. A B C D E
6. Discutir los libros en el aula es una pérdida de tiempo. A B C D E
7. La lectura me gusta. A B C D E
8. La lectura es sólo para los que buscan buenas calificaciones. A B C D E
9. Nunca encuentras libros lo suficientemente entretenidos para acabarlos. A B C D E
10. La lectura es provechosa para mí. A B C D E

11. Transcurrida una hora, la lectura me resulta aburrida. A B C D E

12. Los libros, en su mayoría, son aburridos. A B C D E

13. La lectura por cuenta propia no te enseña nada. A B C D E

14. Hay muchos libros que espero leer alguna vez. A B C D E

15. Uno debería leer libros, excepto cuando te obligan en la escuela. A B C D E

16. Puedo pasármela sin leer. A B C D E

17. Habría que dedicar parte de las vacaciones de verano a leer. A B C D E

18. El libro es un buen regalo. A B C D E

19. Leer es aburrido. A B C D E

II. Por último en esta tercera parte del inventario requiere de cierta habilidad matemática. Tu labor, en este caso, consistirá en dividir un total de 100 puntos entre las diez opciones siguientes, en función de cuan gratificantes te parezcan como pasatiempos. Recuerda que el total deberá sumar 100.

ACTIVIDADES	PUNTOS
Leer libros	
Leer revistas y diarios	
Mirar la televisión	

Tocar algún instrumento musical	
Hacer algún modelo a escala o desarrollar un hobby	
Escuchar la radio	
Escribir cartas	
Escuchar discos	
Pintar o dibujar	
Dormir o tomar una siesta	
Total	100

Gracias por tu participación.

Anexo 4. Cuentos y novelas que se utilizaron en la intervención

Benedetti, M. (1993). *El césped y otros relatos*. Córdoba: Diario Córdoba

Hesse, H. (1976). *Demian*. México: Editores mexicanos unidos

Pacheco, C. (1993). *La rueda de la fortuna*. México: Ediciones Era

Poe, E. (1994). *Narraciones extraordinarias*. Barcelona: Laertes

Puzo, M. (1970). *El padrino*. Barcelona: Grijalbo.

Anexo 5. Cuestionarios de tipo inferencial

Nombre: _____ Edad: _____ Grado escolar: _____

La noche de los feos

1. ¿Qué admira él de ella?
2. ¿Cómo es el carácter de él?
3. ¿Cómo es el carácter de ella?
4. ¿Crees que la belleza sea un criterio social?
5. ¿Te parece que la belleza sólo alude al físico?
6. ¿Crees que el amor pueda vencer estigmas sociales?

Nombre: _____ Edad: _____ Grado escolar: _____

La desesperanza cae antes que la noche*

1. ¿Qué quiere decir la expresión "se hace chiquito el corazón"?
2. ¿Qué crees que siente Miguel?
3. ¿Cuáles son las características psicológicas de Artemisa?
4. ¿Conoces una historia parecida a la del cuento? ¿Cuál?

Anexo 6

El gato negro Edgar Allan Poe

No espero ni pido que alguien crea en el extraño aunque simple relato que me dispongo a escribir. Loco estaría si lo esperara, cuando mis sentidos rechazan su propia evidencia. Pero no estoy loco y sé muy bien que esto no es un sueño. Mañana voy a morir y quisiera aliviar hoy mi alma. Mi propósito inmediato consiste en poner de manifiesto, simple, sucintamente y sin comentarios, una serie de episodios domésticos. Las consecuencias de esos episodios me han aterrorizado, me han torturado y, por fin, me han destruido. Pero no intentaré explicarlos. Si para mí han sido horribles, para otros resultarán menos espantosos que barrocos. Más adelante, tal vez, aparecerá alguien cuya inteligencia reduzca mis fantasmas a lugares comunes; una inteligencia más serena, más lógica y mucho menos excitable que la mía, capaz de ver en las circunstancias que temerosamente describiré, una vulgar sucesión de causas y efectos naturales.

Desde la infancia me destacué por la docilidad y bondad de mi carácter. La ternura que abrigaba mi corazón era tan grande que llegaba a convertirme en objeto de burla para mis compañeros. Me gustaban especialmente los animales, y mis padres me permitían tener una gran variedad. Pasaba a su lado la mayor parte del tiempo, y jamás me sentía más feliz que cuando les daba de comer y los acariciaba. Este rasgo de mi carácter creció conmigo y, cuando llegué a la virilidad, se convirtió en una de mis principales fuentes de placer. Aquellos que alguna vez han experimentado cariño hacia un perro fiel y sagaz no necesitan que me moleste en explicarles la naturaleza o la intensidad de la retribución que recibía. Hay algo en el generoso y abnegado amor de un animal que llega directamente al corazón de aquel que con frecuencia ha probado la falsa amistad y la frágil fidelidad del hombre.

Me casé joven y tuve la alegría de que mi esposa compartiera mis preferencias. Al observar mi gusto por los animales domésticos, no perdía oportunidad de procurarme los más agradables de entre ellos. Teníamos pájaros, peces de colores, un hermoso perro, conejos, un monito y un gato.

Este último era un animal de notable tamaño y hermosura, completamente negro y de una sagacidad asombrosa. Al referirse a su inteligencia, mi mujer, que en el fondo era no poco supersticiosa, aludía con frecuencia a la antigua creencia popular de que todos los gatos negros son brujas metamorfoseadas. No quiero decir que lo creyera seriamente, y sólo menciono la cosa porque acabo de recordarla.

Plutón -tal era el nombre del gato- se había convertido en mi favorito y mi camarada. Sólo yo le daba de comer y él me seguía por todas partes en casa. Me costaba mucho impedir que anduviera tras de mí en la calle.

Nuestra amistad duró así varios años, en el curso de los cuales (enrojezco al confesarlo) mi temperamento y mi carácter se alteraron radicalmente por culpa del demonio. Intemperancia. Día a día me fui volviendo más melancólico, irritable e indiferente hacia los sentimientos ajenos. Llegué, incluso, a hablar descomedidamente a mi mujer y terminé por infligirle violencias personales. Mis favoritos, claro está, sintieron igualmente el cambio de mi carácter. No sólo los descuidaba, sino que llegué a hacerles daño. Hacia Plutón, sin embargo, conservé suficiente consideración como para abstenerme de maltratarlo, cosa que hacía con los conejos, el mono y hasta el perro cuando, por casualidad o movidos por el afecto, se cruzaban en mi camino. Mi enfermedad, empero, se agravaba -pues, ¿qué enfermedad es comparable al alcohol?- y finalmente el mismo Plutón, que ya estaba viejo y, por tanto, algo enojadizo, empezó a sufrir las consecuencias de mi mal humor.

Una noche en que volvía a casa completamente embriagado, después de una de mis correrías por la ciudad, me pareció que el gato evitaba mi presencia. Lo alcé en brazos, pero, asustado por mi violencia, me mordió ligeramente en la mano. Al punto se apoderó de mí una furia demoníaca y ya no supe lo que hacía. Fue como si la raíz de mi alma se separara de golpe de mi cuerpo; una maldad más que diabólica, alimentada por la ginebra, estremeció cada fibra de mi ser. Sacando del bolsillo del chaleco un cortaplumas, lo abrí mientras sujetaba al pobre animal por el pescuezo y, deliberadamente, le hice saltar un ojo. Enrojezco, me abraso, tiemblo mientras escribo tan condenable atrocidad.

Cuando la razón retornó con la mañana, cuando hube disipado en el sueño los vapores de la orgía nocturna, sentí que el horror se mezclaba con el remordimiento ante el crimen cometido; pero mi sentimiento era débil y ambiguo, no alcanzaba a interesar al alma. Una vez más me hundí en los excesos y muy pronto ahogué en vino los recuerdos de lo sucedido.

El gato, entretanto, mejoraba poco a poco. Cierto que la órbita donde faltaba el ojo presentaba un horrible aspecto, pero el animal no parecía sufrir ya. Se paseaba, como de costumbre, por la casa, aunque, como es de imaginar, huía aterrorizado al verme. Me quedaba aún bastante de mi antigua manera de ser para sentirme agraviado por la evidente antipatía de un animal que alguna vez me había querido tanto. Pero ese sentimiento no tardó en ceder paso a la irritación. Y entonces, para mi caída final e irrevocable, se presentó el espíritu de la *perversidad*. La filosofía no tiene en cuenta a este espíritu; y, sin embargo, tan seguro estoy de que mi alma existe como de que la perversidad es uno de los impulsos primordiales del corazón humano, una de las facultades primarias indivisibles, uno de esos sentimientos que dirigen el carácter del hombre. ¿Quién no se ha sorprendido a sí mismo cien veces en momentos en que cometía una acción tonta o malvada por la simple razón de que no debía cometerla? ¿No hay en nosotros una tendencia permanente, que enfrenta descaradamente al buen sentido, una tendencia a transgredir lo que constituye la Ley por el solo hecho de serlo? Este espíritu de perversidad se presentó, como he dicho, en mi caída final. Y el insondable anhelo que tenía mi alma de vejarse a sí misma, de violentar su propia naturaleza, de hacer mal por el mal mismo, me incitó a continuar y, finalmente, a consumir el suplicio que había infligido a la inocente bestia. Una mañana, obrando a sangre fría, le pasé un lazo por el pescuezo y lo ahorqué en la rama de un árbol; lo ahorqué mientras las lágrimas manaban de mis ojos y el más amargo remordimiento me apretaba el corazón; lo ahorqué porque recordaba que me había querido y porque estaba seguro de que no me había dado motivo para matarlo; lo ahorqué porque sabía que, al hacerlo, cometía un pecado, un pecado mortal que comprometería mi alma hasta llevarla -si ello fuera posible- más allá del alcance de la infinita misericordia del Dios más misericordioso y más terrible.

La noche de aquel mismo día en que cometí tan cruel acción me despertaron gritos de: "¡Incendio!" Las cortinas de mi cama eran una llama viva y toda la casa estaba ardiendo. Con gran dificultad pudimos escapar de la conflagración mi mujer, un sirviente y yo. Todo quedó destruido. Mis bienes terrenales se perdieron y desde ese momento tuve que resignarme a la desesperanza.

No incurriré en la debilidad de establecer una relación de causa y efecto entre el desastre y mi criminal acción. Pero estoy detallando una cadena de hechos y no quiero dejar ningún eslabón incompleto. Al día siguiente del incendio acudí a visitar las ruinas. Salvo una, las paredes se habían desplomado. La que quedaba en pie era un tabique divisorio de poco espesor, situado en el centro de la casa, y contra el cual se apoyaba antes la cabecera de mi lecho. El enlucido había quedado a salvo de la acción del fuego, cosa que atribuí a su reciente aplicación. Una densa muchedumbre habíase reunido frente a la pared y varias personas parecían examinar parte de la misma con gran atención y detalle. Las palabras "¡extraño!, ¡curioso!" y otras similares excitaron mi curiosidad. Al aproximarme vi que en la blanca superficie, grabada como un bajorrelieve, aparecía la imagen de un gigantesco gato. El contorno tenía una nitidez verdaderamente maravillosa. Había una sogá alrededor del pescuezo del animal.

Al descubrir esta aparición -ya que no podía considerarla otra cosa- me sentí dominado por el asombro y el terror. Pero la reflexión vino luego en mi ayuda. Recordé que había ahorcado al gato en un jardín contiguo a la casa. Al producirse la alarma del incendio, la multitud había invadido inmediatamente el jardín: alguien debió de cortar la sogá y tirar al gato en mi habitación por la ventana abierta. Sin duda, habían tratado de despertarme en esa forma. Probablemente la caída de las paredes comprimió a la víctima de mi crueldad contra el enlucido recién aplicado, cuya cal, junto con la acción de las llamas y el amoniaco del cadáver, produjo la imagen que acababa de ver.

Si bien en esta forma quedó satisfecha mi razón, ya que no mi conciencia, sobre el extraño episodio, lo ocurrido impresionó profundamente mi imaginación. Durante muchos meses no pude librarme del fantasma del gato, y en todo ese tiempo dominó mi espíritu un sentimiento informe que se parecía, sin serlo, al remordimiento. Llegué al

punto de lamentar la pérdida del animal y buscar, en los viles antros que habitualmente frecuentaba, algún otro de la misma especie y apariencia que pudiera ocupar su lugar.

Una noche en que, borracho a medias, me hallaba en una taberna más que infame, reclamó mi atención algo negro posado sobre uno de los enormes toneles de ginebra que constituían el principal moblaje del lugar. Durante algunos minutos había estado mirando dicho tonel y me sorprendió no haber advertido antes la presencia de la mancha negra en lo alto. Me aproximé y la toqué con la mano. Era un gato negro muy grande, tan grande como Plutón y absolutamente igual a éste, salvo un detalle. Plutón no tenía el menor pelo blanco en el cuerpo, mientras este gato mostraba una vasta aunque indefinida mancha blanca que le cubría casi todo el pecho.

Al sentirse acariciado se enderezó prontamente, ronroneando con fuerza, se frotó contra mi mano y pareció encantado de mis atenciones. Acababa, pues, de encontrar el animal que precisamente andaba buscando. De inmediato, propuse su compra al tabernero, pero me contestó que el animal no era suyo y que jamás lo había visto antes ni sabía nada de él.

Continué acariciando al gato y, cuando me disponía a volver a casa, el animal pareció dispuesto a acompañarme. Le permití que lo hiciera, deteniéndome una y otra vez para inclinarme y acariciarlo. Cuando estuvo en casa, se acostumbró a ella de inmediato y se convirtió en el gran favorito de mi mujer.

Por mi parte, pronto sentí nacer en mí una antipatía hacia aquel animal. Era exactamente lo contrario de lo que había anticipado, pero -sin que pueda decir cómo ni por qué- su marcado cariño por mí me disgustaba y me fatigaba. Gradualmente, el sentimiento de disgusto y fatiga creció hasta alcanzar la amargura del odio. Evitaba encontrarme con el animal; un resto de vergüenza y el recuerdo de mi crueldad de antaño me vedaban maltratarlo. Durante algunas semanas me abstuve de pegarle o de hacerlo víctima de cualquier violencia; pero gradualmente -muy gradualmente- llegué a mirarlo con inexpresable odio y a huir en silencio de su detestable presencia, como si fuera una emanación de la peste.

Lo que, sin duda, contribuyó a aumentar mi odio fue descubrir, a la mañana siguiente de haberlo traído a casa, que aquel gato, igual que Plutón, era tuerto. Esta circunstancia fue precisamente la que lo hizo más grato a mi mujer, quien, como ya dije, poseía en alto grado esos sentimientos humanitarios que alguna vez habían sido mi rasgo distintivo y la fuente de mis placeres más simples y más puros.

El cariño del gato por mí parecía aumentar en el mismo grado que mi aversión. Seguía mis pasos con una pertinencia que me costaría hacer entender al lector. Dondequiera que me sentara venía a ovillarse bajo mi silla o saltaba a mis rodillas, prodigándome sus odiosas caricias. Si echaba a caminar, se metía entre mis pies, amenazando con hacerme caer, o bien clavaba sus largas y afiladas uñas en mis ropas, para poder trepar hasta mi pecho. En esos momentos, aunque ansiaba aniquilarlo de un solo golpe, me sentía paralizado por el recuerdo de mi primer crimen, pero sobre todo - quiero confesarlo ahora mismo- por un espantoso temor al animal.

Aquel temor no era precisamente miedo de un mal físico y, sin embargo, me sería imposible definirlo de otra manera. Me siento casi avergonzado de reconocer, sí, aún en esta celda de criminales me siento casi avergonzado de reconocer que el terror, el espanto que aquel animal me inspiraba, era intensificado por una de las más insensatas quimeras que sería dado concebir. Más de una vez mi mujer me había llamado la atención sobre la forma de la mancha blanca de la cual ya he hablado, y que constituía la única diferencia entre el extraño animal y el que yo había matado. El lector recordará que esta mancha, aunque grande, me había parecido al principio de forma indefinida; pero gradualmente, de manera tan imperceptible que mi razón luchó durante largo tiempo por rechazarla como fantástica, la mancha fue asumiendo un contorno de rigurosa precisión. Representaba ahora algo que me estremeczo al nombrar, y por ello odiaba, temía y hubiera querido librarme del monstruo si hubiese sido capaz de atreverme; representaba, digo, la imagen de una cosa atroz, siniestra..., ¡la imagen del *patíbulo*! ¡Oh lúgubre y terrible máquina del horror y del crimen, de la agonía y de la muerte!

Me sentí entonces más miserable que todas las miserias humanas. ¡Pensar que una bestia, cuyo semejante había yo destruido desdeñosamente, una bestia era capaz de

producir tan insoportable angustia en un hombre creado a imagen y semejanza de Dios! ¡Ay, ni de día ni de noche pude ya gozar de la bendición del reposo! De día, aquella criatura no me dejaba un instante solo; de noche, despertaba hora a hora de los más horrorosos sueños, para sentir el ardiente aliento de la cosa en mi rostro y su terrible peso -pesadilla encarnada de la que no me era posible desprenderme- apoyado eternamente sobre mi corazón.

Bajo el agobio de tormentos semejantes, sucumbió en mí lo poco que me quedaba de bueno. Sólo los malos pensamientos disfrutaban ya de mi intimidad; los más tenebrosos, los más perversos pensamientos. La melancolía habitual de mi humor creció hasta convertirse en aborrecimiento de todo lo que me rodeaba y de la entera humanidad; y mi pobre mujer, que de nada se quejaba, llegó a ser la habitual y paciente víctima de los repentinos y frecuentes arrebatos de ciega cólera a que me abandonaba.

Cierto día, para cumplir una tarea doméstica, me acompañó al sótano de la vieja casa donde nuestra pobreza nos obligaba a vivir. El gato me siguió mientras bajaba la empinada escalera y estuvo a punto de tirarme cabeza abajo, lo cual me exasperó hasta la locura. Alzando un hacha y olvidando en mi rabia los pueriles temores que hasta entonces habían detenido mi mano, descargué un golpe que hubiera matado instantáneamente al animal de haberlo alcanzado. Pero la mano de mi mujer detuvo su trayectoria. Entonces, llevado por su intervención a una rabia más que demoníaca, me zafé de su abrazo y le hundí el hacha en la cabeza. Sin un solo quejido, cayó muerta a mis pies.

Cumplido este espantoso asesinato, me entregué al punto y con toda sangre fría a la tarea de ocultar el cadáver. Sabía que era imposible sacarlo de casa, tanto de día como de noche, sin correr el riesgo de que algún vecino me observara. Diversos proyectos cruzaron mi mente. Por un momento pensé en descuartizar el cuerpo y quemar los pedazos. Luego se me ocurrió cavar una tumba en el piso del sótano. Pensé también si no convenía arrojar el cuerpo al pozo del patio o meterlo en un cajón, como si se tratara de una mercadería común, y llamar a un mozo de cordel para que lo retirara de casa. Pero, al fin, di con lo que me pareció el mejor expediente y decidí

emparedar el cadáver en el sótano, tal como se dice que los monjes de la Edad Media emparedaban a sus víctimas.

El sótano se adaptaba bien a este propósito. Sus muros eran de material poco resistente y estaban recién revocados con un mortero ordinario, que la humedad de la atmósfera no había dejado endurecer. Además, en una de las paredes se veía la saliencia de una falsa chimenea, la cual había sido rellena y tratada de manera semejante al resto del sótano. Sin lugar a dudas, sería muy fácil sacar los ladrillos en esa parte, introducir el cadáver y tapar el agujero como antes, de manera que ninguna mirada pudiese descubrir algo sospechoso.

No me equivocaba en mis cálculos. Fácilmente saqué los ladrillos con ayuda de una palanca y, luego de colocar cuidadosamente el cuerpo contra la pared interna, lo mantuve en esa posición mientras aplicaba de nuevo la mampostería en su forma original. Después de procurarme argamasa, arena y cerda, preparé un enlucido que no se distinguía del anterior y revoqué cuidadosamente el nuevo enladrillado. Concluida la tarea, me sentí seguro de que todo estaba bien. La pared no mostraba la menor señal de haber sido tocada. Había barrido hasta el menor fragmento de material suelto. Miré en torno, triunfante, y me dije: "Aquí, por lo menos, no he trabajado en vano".

Mi paso siguiente consistió en buscar a la bestia causante de tanta desgracia, pues al final me había decidido a matarla. Si en aquel momento el gato hubiera surgido ante mí, su destino habría quedado sellado, pero, por lo visto, el astuto animal, alarmado por la violencia de mi primer acceso de cólera, se cuidaba de aparecer mientras no cambiara mi humor. Imposible describir o imaginar el profundo, el maravilloso alivio que la ausencia de la detestada criatura trajo a mi pecho. No se presentó aquella noche, y así, por primera vez desde su llegada a la casa, pude dormir profunda y tranquilamente; sí, pude dormir, aun con el peso del crimen sobre mi alma.

Pasaron el segundo y el tercer día y mi atormentador no volvía. Una vez más respiré como un hombre libre. ¡Aterrado, el monstruo había huido de casa para siempre! ¡Ya no volvería a contemplarlo! Gozaba de una suprema felicidad, y la culpa de mi negra acción me preocupaba muy poco. Se practicaron algunas averiguaciones, a las que no

me costó mucho responder. Incluso hubo una perquisición en la casa; pero, naturalmente, no se descubrió nada. Mi tranquilidad futura me parecía asegurada.

Al cuarto día del asesinato, un grupo de policías se presentó inesperadamente y procedió a una nueva y rigurosa inspección. Convencido de que mi escondrijo era impenetrable, no sentí la más leve inquietud. Los oficiales me pidieron que los acompañara en su examen. No dejaron hueco ni rincón sin revisar. Al final, por tercera o cuarta vez, bajaron al sótano. Los seguí sin que me temblara un solo músculo. Mi corazón latía tranquilamente, como el de aquel que duerme en la inocencia. Me paseé de un lado al otro del sótano. Había cruzado los brazos sobre el pecho y andaba tranquilamente de aquí para allá. Los policías estaban completamente satisfechos y se disponían a marcharse. La alegría de mi corazón era demasiado grande para reprimirla. Ardía en deseos de decirles, por lo menos, una palabra como prueba de triunfo y confirmar doblemente mi inocencia.

-Caballeros -dije, por fin, cuando el grupo subía la escalera-, me alegro mucho de haber disipado sus sospechas. Les deseo felicidad y un poco más de cortesía. Dicho sea de paso, caballeros, esta casa está muy bien construida... (En mi frenético deseo de decir alguna cosa con naturalidad, casi no me daba cuenta de mis palabras). Repito que es una casa de excelente construcción. Estas paredes... ¿ya se marchan ustedes, caballeros?... tienen una gran solidez.

Y entonces, arrastrado por mis propias bravatas, golpeé fuertemente con el bastón que llevaba en la mano sobre la pared del enladrillado tras de la cual se hallaba el cadáver de la esposa de mi corazón.

¡Que Dios me proteja y me libre de las garras del archidemonio! Apenas había cesado el eco de mis golpes cuando una voz respondió desde dentro de la tumba. Un quejido, sordo y entrecortado al comienzo, semejante al sollozar de un niño, que luego creció rápidamente hasta convertirse en un largo, agudo y continuo alarido, anormal, como inhumano, un aullido, un clamor de lamentación, mitad de horror, mitad de triunfo, como sólo puede haber brotado en el infierno de la garganta de los condenados en su agonía y de los demonios exultantes en la condenación.

Hablar de lo que pensé en ese momento sería locura. Presa de vértigo, fui tambaleándome hasta la pared opuesta. Por un instante el grupo de hombres en la escalera quedó paralizado por el terror. Luego, una docena de robustos brazos atacaron la pared, que cayó de una pieza. El cadáver, ya muy corrompido y manchado de sangre coagulada, apareció de pie ante los ojos de los espectadores. Sobre su cabeza, con la roja boca abierta y el único ojo como de fuego, estaba agazapada la horrible bestia cuya astucia me había inducido al asesinato y cuya voz delatadora me entregaba al verdugo. ¡Había emparedado al monstruo en la tumba!

Anexo 7

El padrino*

Mario Puzzo

Amerigo Bonasera estaba sentado en la Sala 3 de lo Criminal de la Corte de Nueva York. Esperaba justicia. Quería que los hombres que tan cruelmente habían herido a su hija, y que, además, habían tratado de deshonrarla, pagaran sus culpas.

El juez, un hombre de formidable aspecto físico. Su cara era fría y majestuosa.

Amerigo Bonasera tenía la sensación de que en todo aquello había algo de falso, si bien no podía precisar el qué.

-Actuaron ustedes como completos degenerados dijo el juez, severamente.

Eso, pensó Amerigo Bonasera. Animales.

Los dos jóvenes con el cabello bien cortado y peinado, el rostro claro y limpio. Al oír las palabras del juez, bajaron humildemente la cabeza.

-Actuaron ustedes como bestias –prosiguió el juez-; y menos mal que no molestaron sexualmente a aquella pobre chica, pues ello les hubiera costado estar veinte años entre rejas.

El representante de la justicia hizo una pausa. Sus ojos, enmarcados por unas cejas sumamente pobladas, miraron disimuladamente al pálido Amerigo Bonasera, el juez frunció el ceño como si lo que iba a decir a continuación estuviera en desacuerdo con su particular manera de sentir.

Teniendo en cuenta su edad, su limpio historial, la buena reputación de sus familias... y porque la ley, en su majestad, no busca venganzas de tipo alguno, les condeno a tres años de prisión.

El rostro de Amerigo Bonasera no dejó traslucir en absoluto la decepción y el inmenso odio que le embargaban.

Su joven y bella hija estaba todavía en el hospital, reponiéndose de su mandíbula rota. ¿Y aquellos dos bestias iban a quedar en libertad? ¡Todo había sido una farsa! Miró a los felices padres que ahora rodeaban a sus queridos hijos y pensó que eran plenamente dichosos.

Durante todos sus años de estancia en América, Amerigo Bonasera había confiado en la ley. Y le había ido muy bien. Ahora, se sentía decepcionado pero no quería que las cosas se quedaran así, Bonasera se volvió hacia su mujer y le dijo.

-Nos han puesto en ridículo.

Calló unos instantes. Luego, con voz firme, añadió:

-Si queremos justicia, debemos arrodillarnos ante Don Corleone.

Bonasera fue a la casa del Don.

Amerigo Bonasera siguió a Hagen hasta el despacho de Don Corleone y encontró a éste sentado detrás de una mesa imponente. El Don se conducía con frialdad. No abrazó ni dio la mano al visitante.

Bonasera empezó su petición hábilmente y dando muchos rodeos.

-Debe usted excusar a mi hija, la ahijada de su esposa, por no haber venido hoy. Todavía está en el hospital.

-Todos sabemos la desgracia ocurrida a tu hija –Dijo Don Corleone-. Si puedo ayudarla de algún modo, no tienes más que hablar. Después de todo, mi esposa es su madrina. Nunca he olvidado ese honor.

Bonasera cerró los ojos durante un segundo y luego empezó a hablar. Su voz era apenas audible.

-He dado a mi hija una educación americana. Creo en América. América ha hecho mi fortuna. Le he dado absoluta libertad, pero le he enseñado siempre que no debía hacer nada que pudiera avergonzar a su familia. Se hizo amiga de un muchacho no italiano.

Iba al cine con él, regresaba a casa muy tarde... Pero el muchacho nunca vino a saludarnos, como padres de ella que somos. Lo acepté todo sin protestar; la falta es mía. Hace dos meses se la llevó a dar un paseo en automóvil. Con él iba otro chico. Ambos hicieron beber Whisky a mi hija y luego trataron de abusar de ella. Mi hija resistió. Supo guardar su honra. Entonces le pegaron, como si fuera una bestia. Cuando acudí al hospital, tenía la nariz rota y la mandíbula destrozada. Y no cesaba de llorar.

Bonasera dijo: Ella era la luz de mi vida, era una hija muy cariñosa. Una muchacha muy hermosa. Confiaba en la gente, pero ahora ya no confiará en nadie. Ya nunca volverá ser hermosa.

-Se confesaron culpables. El juez los condenó a tres años de cárcel, pero suspendió la sentencia. Salieron en libertad el mismo día. Yo estaba de pie en la Sala del tribunal, y comprendí que había hecho el ridículo. Ambos al pasar, me sonrieron con sorna. Y fue entonces cuando dije a mi esposa:

Debemos acudir a Don Corleone, si queremos que se haga justicia.

El Don tenía la cabeza inclinada, finalmente habló:

-Eso no puedo hacerlo. No hay nada que hacer

-Pagaré todo lo que me pida –Dijo Bonasera en voz alta y clara.

Tú y yo hace muchos años que nos conocemos, no obstante, no recuerdo cuándo fue la última vez que me invitaste a tu casa para tomar café, a pesar de que mi esposa es la madrina de tu única hija. Seamos francos. Rechazaste mi amistad, no querías deberme nada. -No quería verme envuelto en líos –Murmuró Bonasera.

-Creíste que América era un paraíso. Tenías un buen negocio y vivías muy bien. Nunca te preocupaste de rodearte de buenos y verdaderos amigos.

-Ahora acudes a mí diciendo Don Corleone; quiero que me haga justicia. Y no sabes pedir con respeto.

-América se ha portado bien conmigo. Quería ser un buen ciudadano. Quise que mi hija fuera americana dijo Bonasera, con la voz velada por la angustia y el temor.

El Don aplaudió

-Has hablado bien. Luego, de nada puedes quejarte. América a dictado sentencia. Cuando vayas al hospital, lleva a tu hija un ramo de flores y una caja de bombones. Eso la consolará. ¡Además!, qué puedes hacer, uno de los muchachos es hijo de un político muy influyente.

Sin embargo, mi querido Amerigo, debo admitir que siempre has sido muy honrado, aunque hayas despreciado mi amistad, así pues olvida todo. Esto es América. Perdona. Olvida.

Bonasera temblaba, pero encontró fuerzas para decir con arrogancia.

-Sólo le pido justicia.

-¿Cuál es tu justicia? –Preguntó seguidamente.

-Ojo por ojo –Fue la respuesta de Bonasera

-Que sufran como sufre ella.

Don Corleone, después de largo rato de pensarlo...

-Bien, tendrás justicia. Algún día, un día que tal vez nunca llegue, te llamaré para pedirte algún pequeño servicio. Hasta ese día, considera esta justicia como un regalo de mi esposa, la madrina de tu hija.

Cuándo la puerta se cerró detrás del agradecido empresario, Don Corleone se volvió a Hagen y dijo:

-Encarga este asunto Clemenza y dile que se asegure de emplear gente preparada.

A la mañana siguiente el encabezado de un importante diario de Nevada señalaba “Dos jóvenes, (uno de ellos hijo primogénito del canciller para asuntos económicos de la embajada norteamericana en Marruecos) fueron agredidos y abandonados a las

afueras de Lake Trav. Aunque hasta el momento su condición es estable, el parte médico informa que uno de ellos habría perdido un riñón debido a los terribles golpes recibidos, en tanto que su compañero deberá soportar su juventud confinado a una silla de ruedas”.

***Se eligió sólo una sección de la primera parte del libro**

Anexo 8

REQUIEM CON TOSTADAS Mario Benedetti

Sí, me llamo Eduardo. Usted me lo pregunta para entrar de algún modo en conversación, y eso puedo entenderlo. Pero usted hace mucho que me conoce, aunque de lejos. Como yo lo conozco a usted. Desde la época en que empezó a encontrarse con mi madre en el café de la Larragaña y Rivera, o en este mismo. No crea que los espiaba. Nada de eso. Usted a lo mejor lo piensa, pero es porque no sabe toda la historia. ¿O acaso mamá se la contó? Hace tiempo que yo tenía ganas de hablar con usted, pero no me atrevía. Así que, después de todo, le agradezco que me haya ganado de mano. ¿Y sabe porque tenía ganas de hablar con usted? Porque tengo la impresión de que usted es un buen tipo. Y mamá también era buena gente. No hablábamos mucho ella y yo. En casa, o reinaba el silencio, o tenía la palabra mi padre. Pero el viejo hablaba casi exclusivamente cuando venía borracho, o sea casi todas las noches, y entonces más bien gritaba. Los tres le teníamos miedo: mamá, mi hermanita Mirta y yo. Ahora tengo trece años y medio, y aprendí muchas cosas, entre otras que los tipos que gritan y castigan e insultan, son el fondo unos pobre diablos. Pero entonces yo era mucho más chico y no lo sabía. Mirta no lo sabe ni siquiera ahora, pero ella es tres años menor que yo, y sé que a veces en la noche se despierta llorando. Es el miedo. ¿Usted alguna vez tuvo miedo? A Mirta siempre le parece que el Viejo va a aparecer borracho, y que se va a quitar el cinturón para pegarle. Todavía no se ha acostumbrado a la nueva situación. Yo, en cambio, he tratado de acostumbrarme. Usted apareció hace un año y medio, pero el Viejo se emborrachaba desde hace mucho más, y no bien agarró ese vicio nos empezó a pegar a los tres. A Mirta y a mí nos daba con el cinto, duele bastante, pero a mamá le pegaba con el puño cerrado. Porque sí nomás, sin mayor motivo: porque la sopa estaba demasiado caliente, o porque estaba demasiado fría, o porque no lo había esperado despierta hasta las tres de la madrugada, o porque tenía los ojos hinchados de tanto llorar. Yo no sé cómo le hacía pero cuando él le

pegaba, ella ni siquiera se mordía los labios, y no lloraba, y eso al Viejo le daba todavía más rabia. Ella era consciente de eso, y sin embargo prefería no llorar. Usted conoció a mamá cuando ella ya había aguantado y sufrido mucho, pero sólo cuatro años antes (me acuerdo perfectamente) todavía era muy linda y tenía buenos colores .además era una mujer fuerte. Algunas noches, cuando por fin el Viejo caía estrepitosamente y de inmediato empezaba a roncar, entre ella y yo lo levantábamos y lo llevábamos hasta la cama. Era pesadísimo, y además aquello era como levantar un muerto. La que hacía toda la fuerza era ella. Yo apenas si me encargaba de sostener una pierna, con el pantalón todo embarrado y los zapatos marrones con los cordones sueltos. Usted seguramente creerá que el Viejo toda la vida fue un bruto.

Anexo 9

La desesperanza cae antes que la noche Cristina Pacheco

Desde la mañana en que ocurrió el desalojo, Miguel tiene como única tarea cuidar las pertenencias que quedaron a mitad del camino: el colchón plagado de manchas, el catre vencido, el buró que se volvió depósito de ollas y trastos, un tanque de gas. El niño vigila especialmente el radio, prendas de vestir, un par de zapatos de su madre y un Sagrado Corazón tan natural que "hasta tiene pestañitas".

Sentado en lo alto de su observatorio Miguel escucha a las mujeres de la calle que nunca tuvo nombre: "Por Dios santo que no me imaginé que nos echaran las máquinas... Incansables, levantan muros falsos con montones de muebles y cartones; de las sábanas y manteles rotos, hacen techos. Bajo las mesas, los recién nacidos se agitan, duermen, se mordisquean los puñitos húmedos de lágrimas.

En medio del desorden, se ha ido organizando una rutina. Cada mañana muy temprano sale una comisión para pedir audiencia y justicia al Delegado que ordenó el desalojo. Al atardecer, los hombres y mujeres vuelven malhumorados: "¿Qué les dijeron, cuándo podemos volver a nuestros terrenos?" Con desaliento alguien contesta: "Ni siquiera nos recibió, menos iba a oírnos. A ver si mañana". El día termina pronto: la desesperanza cae antes que la noche.

Las mujeres tendrían más ánimo para luchar si la madre de Miguel, Artemisa, fundadora de la colonia, no hubiera adquirido ese aire silencioso, distante, que la hace parecer un fantasma. "También, pobre: ¿cómo no iba a trastornarse? Imagínese que ella ni supo a qué horas le tiraron su casa. Ese día salió como siempre. Ella trabaja en casas: una distinta cada día. Cuando volvió, que de repente va viendo su casa todita caída y sus chivas por allá, botadas. De ver aquello le dio como un desvanecimiento. Cuando me acuerdo, agarrando al sargento de las piernas para que no les tiraran su casa, se me hace chiquito el corazón..."

En efecto, la mañana del desalojo Artemisa sólo alcanzó a ver los escombros, las máquinas que iban de retirada, avanzando sobre lo que habían sido muros, puertas, ventanas de la casa que construyó con sus propias manos. "Yo me acuerdo bien cómo trabajó la pobre. Venía a las cinco, seis de la tarde, con la espalda hecha pedazos de lavar, se echaba un taco y a darle: puro acarrear cubetas de tierra. Ella misma puso los cimientos y se dio abasto en todo, haga de cuenta un hombre. Todo por la ilusión de su casa..."

Una noche, tendido junto a su madre, Miguel la oye gemir. El llanto, suave, casi dulce, poco a poco se vuelve un alarido. Los perros responden con ladridos incontenibles; los niños lloran asustados. Miguel, hincado junto a su madre, la oye en una especie de confesión:

"¿Ora qué hacemos? ¿A dónde nos vamos? Figúrate nomás, todo el trabajo echado a la basura. Quince mil pesos di por el terreno, me endrogué; y tu padre, con tal de no darle la cara al compromiso, mejor prefirió largarse. ¿Qué hacemos hijo? ¿Adónde jalo contigo? ¿Dónde nos metemos, pues?"

Miguel guarda silencio. Estira la mano y acaricia a su madre. Artemisa sólo tiene una frase para expresarle su amor: "Si fuera yo solita, qué le hacía; pero contigo, m'hijo, ¿qué hago? ¿Dónde te meto?"

Anexo 10

DEMIAN (DOS MUNDOS)

Hermann Hesse

Comienzo mi historia, cuando asistía al colegio latino de nuestra pequeña ciudad. Muchas cosas de aquel tiempo irradian en mí una suave melancolía y gratos escalofríos medrosos; calles oscuras y claras, casas y torres, campanadas de reloj y rostros humanos, habitaciones llenas de comodidad y de cálido bienestar, habitaciones colmadas de misterio y de hondo miedo a los fantasmas. Huele a cálida intimidad, a conejos y criadas, a remedios caseros y a fruta seca. Dos mundos fluían allí confundidos; el día y la noche y venían de dos polos diferentes.

Uno de tales mundos se reducía a la casa paterna, y ni siquiera la abarcaba toda, sino que, en realidad, sólo comprendía a mis padres. Este mundo me era bien conocido: se llamaba madre y padre, se llamaba amor y severidad, ejemplo y escuela. Sus atributos eran un suave resplandor, claridad y limpieza. Las palabras cariñosas, las manos lavadas, los vestidos limpios y las buenas costumbres. En este mundo había caminos rectos que conducían al porvenir; había el deber y la culpa, el remordimiento y la confesión, el perdón y los buenos propósitos. En este mundo debía uno mantenerse para que la vida fuese clara y limpia, bella y ordenada.

El otro mundo comenzaba, sin embargo, en medio de nuestra propia casa y era completamente distinto, olía de otro modo, hablaba de otro mundo, prometía y exigía otras cosas. En este segundo universo había criadas y aprendices, historias de aparecidos y rumores de escándalo; había una gran cantidad de cosas monstruosas, atrayentes, terribles y enigmáticas, cosas como el matadero y la cárcel, hombres borrachos y mujeres de la calle, vacas que parían y caballos que resbalaban; relatos de robos, asesinatos y suicidios. En derredor nuestro existían todas estas cosas espantables, salvajes y crueles; en la calle de al lado, en la casa de al lado, corrían policías y ladrones; hombres borrachos pegaban a sus mujeres, grupos de muchachas salían al anochecer de las fábricas, en el bosque vivía una oculta partida de bandoleros.

En cambio, en nuestra casa había paz, orden y reposo, deber y buena conciencia y era maravilloso que también existiera todo lo demás, lo estruendoso y lo agudo, sombrío y violento, de lo cual uno podía huir en un instante, refugiándose de un salto al lado de la madre.

Aunque muchas veces me pareciese extraño e inquietante y acabase siempre por infundirme miedo y enturbiar mi conciencia. Llegó temporadas enteras en las que quería vivir en el mundo prohibido.

Anexo 11

La noche de los feos

Mario Benedetti

1

Ambos somos feos. Ni siquiera vulgarmente feos. Ella tiene un pómulo hundido. Desde los ocho años, cuando le hicieron la operación. Mi asquerosa marca junto a la boca viene de una quemadura feroz, ocurrida a comienzos de mi adolescencia.

Tampoco puede decirse que tengamos ojos tiernos. Tanto los de ella como los míos son ojos llenos de resentimiento, que sólo reflejan la poca o ninguna resignación con que enfrentamos nuestro infortunio. Quizá eso nos haya unido. Tal vez *unido* no sea la palabra apropiada. Me refiero al odio implacable que cada uno de nosotros siente por su propio rostro.

Nos conocimos en la entrada del cine, haciendo cola para ver en la pantalla a dos hermosos cualesquiera. Allí fue donde por primera vez nos examinamos sin simpatía pero con oscura solidaridad; allí fue donde registramos, ya desde la primera ojeada, nuestras respectivas soledades. En la cola todos estaban de a dos, pero además eran auténticas parejas: esposos, novios, amantes, abuelitos, vaya uno a saber. Todos —de la mano o del brazo— tenían a alguien. Sólo ella y yo teníamos las manos sueltas y crispadas.

Nos miramos las respectivas fealdades con detenimiento, con insolencia, sin curiosidad. Recorrí la hendidura de su pómulo con la garantía de desparpajo que me otorgaba mi mejilla encogida. Ella no se sonrojó. Me gustó que fuera dura, que devolvieron mi inspección con una ojeada minuciosa a la zona lisa, brillante, sin barba, de mi vieja quemadura.

Por fin entramos. Nos sentamos en filas distintas, pero contiguas. Ella no podía mirarme, pero yo, aun en el penumbra, podía distinguir su nuca de pelos rubios, su oreja fresca, bien formada. Era la oreja de su lado normal.

Durante una hora y cuarenta minutos admiramos las respectivas bellezas del rudo héroe y la suave heroína. Por lo menos yo he sido siempre capaz de admirar lo lindo. Mi animadversión la reservo para mi rostro, y a veces para Dios. También para el rostro de otros feos, de otros espantajos. Quizá debería sentir piedad, pero no puedo. La verdad es que son algo así como espejos. A veces me pregunto qué suerte habría corrido el mito si Narciso hubiera tenido un pómulo hundido, o el ácido le hubiera quemado la mejilla, o le faltara media nariz, o tuviera una costura en la frente.

La esperé a la salida. Caminé unos metros junto a ella, y luego le hablé. Cuando se detuvo y me miró. La invité a que charláramos un rato en un café. De pronto aceptó.

La cafetería estaba llena, pero en ese momento se desocupó una mesa. A medida que pasábamos entre la gente, quedaban a nuestras espaldas las señas, los gestos de asombro. Mis antenas están particularmente adiestradas para captar la curiosidad enfermiza, ese inconsciente sadismo de los que tienen un rostro corriente, milagrosamente simétrico. Pero esta vez ni siquiera era necesaria mi adiestrada intuición, ya que mis oídos alcanzaban para registrar murmullos, tosecitas, falsas carrasperas. Un rostro horrible y aislado tiene evidentemente su interés; pero dos fealdades juntas constituyen en sí mismas un espectáculo mayor, poco menos que coordinado; algo que se debe mirar en compañía, junto a uno (o una) de esos bien parecidos con quienes merece compartirse el mundo.

Nos sentamos, pedimos helados, y ella tuvo coraje (eso también me gustó) para sacar del bolso su espejito y arreglarse el pelo. Su lindo pelo.

“¿Qué está pensando?”, pregunté.

Ella guardó el espejo y sonrió. El pozo de la mejilla cambió de forma.

Hablamos largamente. A la hora y media hubo que pedir dos cafés para justificar la prolongada permanencia. De pronto me di cuenta de que tanto ella como yo estábamos hablando con una franqueza tan hiriente que amenazaba traspasar la sinceridad y convertirse en un casi equivalente de la hipocresía. Decidí tirarme a fondo.

“Usted se siente excluida del mundo, ¿verdad?”

“Sí”, dijo, todavía mirándome.

“Usted admira a los hermosos, a los normales. Usted quisiera tener un rostro tan equilibrado como esa muchachita que está a su derecha, a pesar de que usted es inteligente, y ella, a juzgar por su risa, irremisiblemente estúpida.”

“Sí.”

Por primera vez no pudo sostener mi mirada.

“Yo también quisiera eso. Pero hay una posibilidad, ¿sabe?, de que usted y yo lleguemos a algo.”

“¿Algo como qué?”

“Como queremos, caramba. O simplemente congeniar. Llámeme como quiera, pero hay una posibilidad.”

Ella frunció el ceño. No quería concebir esperanzas.

“Prométame no tomarme por un chiflado.”

“Prometo”.

“La posibilidad es meternos en la noche. En la noche íntegra. En lo oscuro total. ¿Me entiende?”

“No.”

“¡Tiene que entenderme! Lo oscuro total. Donde usted no me vea, donde yo no la vea. Su cuerpo es lindo, ¿no lo sabía?”

Se sonrojó, y la hendidura de la mejilla se volvió súbitamente escarlata.

“Vivo solo, en un apartamento, y queda cerca.”

Levantó la cabeza y ahora sí me miró preguntándome, averiguando sobre mí, tratando desesperadamente de llegar a un diagnóstico.

“Vamos”, dijo.

2

No sólo apagué la luz sino que además corrí la doble cortina. A mi lado ella respiraba. Y no era una respiración afanosa. No quiso que la ayudara a desvestirse.

Yo no veía nada, nada. Pero igual pude darme cuenta de que ahora estaba inmóvil, a la espera. Estiré cautelosamente una mano, hasta hallar su pecho. Mi tacto me transmitió una versión estimulante, poderosa. Así ví su vientre, su sexo. Sus manos también me vieron.

En ese instante comprendí que debía arrancarme (y arrancarla) de aquella mentira que yo mismo había fabricado. O intentado fabricar. Fue como un relámpago. No éramos eso. No éramos eso.

Tuve que recurrir a todas mis reservas de coraje, pero lo hice. Mi mano ascendió lentamente hasta su rostro, encontró el surco de horror, y empezó una lenta, convincente y convencida caricia. En realidad, mis dedos (al principio un poco temblorosos, luego progresivamente serenos) pasaron muchas veces sobre sus lágrimas.

Entonces, cuando yo menos lo esperaba, su mano también llegó a mi cara, y pasó y repasó el costurón y el pellejo liso, esa isla sin barbas, de mi marca siniestra.

Lloramos hasta el alba. Desgraciados, felices. Luego me levanté y descorrí la cortina doble.

Anexo 12. Carta descriptiva

*sesión: 1.30 min.

TEMÁTICA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	TIEMPO
Presentación	Propiciar la interacción con el grupo	"Conociéndonos"	Tarjetas, hojas blancas, lápiz, cuentos y libros.	40 min
Evaluación diagnóstica	-Saber qué estrategias utilizan los alumnos para comprender un texto -Conocer su actitud hacia la lectura -Conocer sus intereses entorno a temas y actividades relacionadas con la lectura	Diagnóstico	Texto narrativo y expositivo para 6° del INCOLE, Inventario de intereses hacia la lectura de Ken Dulin, Inventario de actitudes hacia la lectura de Wisconsin, lápices y hojas de registro	1 sesión
Definición de inferencia	Que los alumnos: -Entiendan el significado de inferencia y en qué consiste usar estrategias de inferencia en la lectura.	"¿Qué significa inferir?"	Imágenes, pizarrón y gises	30 min.
Inferencia lexical	Que los alumnos: -Sepan en qué consiste la inferencia lexical -Definan palabras que desconocen a partir del contexto de la historia	"Elaboración de vocabulario"	Cuento: "El gato negro" impreso en hojas, lápices, diccionarios y hojas de registro	2 sesiones
Inferencia causa-efecto	Que los alumnos: -Conozcan en qué consiste la inferencia causa-efecto -Elaboren el final de una historia basado en las acciones de los personajes	"Elaboración del final de la historia"	Libro: "El padrino", hojas, lápices y hojas de registro	2 sesiones
Inferencia emocional	Que los alumnos: -Sepan a qué se refiere la inferencia de tipo emocional -Re-narren una historia agregando información relacionada con las emociones de los personajes	"Re-narración"	Cuento: "Réquiem con tostadas" y hojas de registro	2 sesiones
Inferencia de generalización	Que los alumnos: -Sepan en qué consiste la inferencia de generalización -Contesten un cuestionario inferencial relacionado con la historia	"Cuestionario inferencial"	Cuento: "La desesperanza cae antes que la noche" impreso en hojas, cuestionarios y hojas de registro.	2 sesiones
Inferencia de opinión	Que los alumnos: -Conozcan en qué consiste la inferencia de opinión -Participen en un debate en el que den su opinión acerca de las acciones del personaje y sus posibles consecuencias	"Debate"	Cuento: "Demian" y hojas de registro	2 sesiones
Inferencia de estado	Que los alumnos: -Sepan a qué se refiere la inferencia de estado -Realicen un dibujo que muestre las características físicas y psicológicas de los personajes.	"Dibujo"	Cuento: "La noche de los feos", hojas blancas, colores y hojas de registro.	2 sesiones