



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**PROPUESTA PARA LA INSTRUMENTACIÓN DE  
ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN EL  
PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE LENGUA  
ESPAÑOLA, DE 4º AÑO DE BACHILLERATO**

**TESIS**

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

ÁREA: ESPAÑOL

PRESENTA

**ALMA NORA DE LA CRUZ ARANA**

ASESORA:

**DRA. CRISTINA AZUELA BERNAL**

FEBRERO 2011





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.

El maestro dijo:

- ¿Qué cosa son tachas?

[...] ¿Tachas? ¿Pero, qué cosa son tachas? Pensé yo. ¿Quién va a saber lo que son tachas? Nadie sabe siquiera qué cosa son cosas, nadie sabe nada, nada.

Yo, por mi parte, como ejemplo, no puedo decir lo que soy, ni siquiera qué cosa estoy haciendo aquí, ni para qué lo estoy haciendo. No sé tampoco si estará bien o mal. Porque, en definitiva, ¿quién es aquel que atinó con su verdadero camino? ¿Quién es aquel que está seguro de no haberse equivocado?

Siempre tendremos esa duda primordial.

En lo ancho de la vida van formando numerosos cruzamientos los senderos. ¿Por cuál dirigiremos nuestros pasos? ¿Entre estos veinte, entre estos treinta, entre estos mil caminos, cuál será aquel, que una vez seguido, no nos deje el temor de haber errado? [...] Don Quijote soltaba las riendas al caballo e iba más tranquilo y seguro que nosotros.

(Efrén Hernández, "Tachas")

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| Agradecimientos.....  | 5         |
| Introducción.....   | 6         |
| <b>1. ¿Qué es leer?.....</b>  | <b>9</b>  |
| 1.1. La lectura como actividad cognoscitiva.....  | 9         |
| 1.2. La lectura como construcción de un significado.....  | 12        |
| 1.2.1. Las estrategias de comprensión de lectura.....   | 14        |
| a) Determinación de propósitos.....   | 16        |
| b) Activación de conocimiento previo.....   | 18        |
| c) Formular y responder preguntas.....  | 21        |
| d) Establecer predicciones e inferencias.....   | 23        |
| e) La lectura compartida.....   | 23        |
| f) La lectura independiente.....  | 24        |
| g) Identificar las ideas principales.....   | 26        |
| h) Reconocer los fallos en el proceso de lectura y solucionarlos.....   | 28        |
| 1.3. La lectura como experiencia estética: la competencia literaria.....  | 29        |
| <b>2. El problema de la lectura en el bachillerato universitario.....</b>   | <b>34</b> |
| 2.1. El programa de Lengua Española de la ENP.....  | 34        |
| 2.2. Práctica de la lectura y ejercicio docente.....  | 38        |
| 2.3. Las características del alumnado.....  | 43        |
| <b>3. Propuesta para la mejora de la práctica de la lectura en el contexto de la asignatura de Lengua Española.....</b> | <b>45</b> |
| 3.1. Una alternativa para la mejora del programa de Lengua Española de la ENP.....                                      | 45        |
| a) Objetivos.....   | 46        |
| b) Contenidos.....  | 49        |
| c) Actividades.....   | 51        |
| d) Evaluación.....  | 53        |
| 3.2. La planificación docente.....  | 54        |
| 3.2.1. La noción de secuencia didáctica.....  | 54        |
| a) La fase inicial.....   | 57        |
| b) La fase de desarrollo.....   | 61        |
| c) La fase de cierre.....   | 62        |

|   |           |
|---|-----------|
| d) Evaluación.....  | 63        |
| 3.3. La interacción entre docentes y alumnos: la formación de lectores..... | 64        |
| <b>4. Ejemplo de secuencia didáctica: la narración literaria.....</b>       | <b>66</b> |
| 4.1. Fase inicial.....  | 66        |
| 4.2. Análisis y evaluación de la fase inicial.....                          | 71        |
| 4.3. Fase de desarrollo.....  | 72        |
| 4.4. Análisis y evaluación de la fase de desarrollo.....                    | 89        |
| 4.5. Fase de cierre.....  | 91        |
| 4.6. Análisis y evaluación de la fase de cierre.....                        | 95        |
| 4.7. Recursos didácticos empleados en la secuencia.....                     | 96        |
| Conclusiones.....   | 110       |
| Bibliografía.....   | 113       |

## Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a la UNAM, no sólo por darme la oportunidad de acceder a la educación superior, sino por haberme favorecido con diversas becas para realizar mis estudios de maestría y este trabajo de investigación. De igual modo, reconozco que sin el apoyo de la Dra. Cristina Azuela Bernal la culminación de esta etapa académica no hubiera sido posible. Agradezco también a todas las personas que contribuyeron con asesoría académica, soporte técnico, colaboración burocrática, presión psicológica o apoyo moral para la conclusión de este trabajo.

Finalmente, dedico esta tesis a mis valientes y abnegados alumnos, que padecieron mis experimentos didácticos (casi) sin protestar.

## Introducción

Aunque el título de este trabajo podría sugerir que se trata de un compendio de ejercicios, la intención es distinta. Se pretende que sea una herramienta práctica para los profesores de literatura en el bachillerato, pues tiene como propósito la instrumentación de estrategias de comprensión de lectura como medio para el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos de bachillerato. Para conseguir el propósito anterior, fue necesario efectuar la revisión de diversos factores implicados durante el proceso de la lectura en sí, a lo que se añaden los aspectos de la planificación docente y el diseño de recursos didácticos dirigidos a una asignatura inserta en un plan de estudios específico. Podría pensarse que existe ya mucho material en torno al asunto de la lectura: a nivel nacional se aplican programas de animación o formación; el Estado manifiesta preocupación por los resultados de las pruebas nacionales de rendimiento. Los medios de comunicación muestran estadísticas según las cuales México se encuentra entre los países menos lectores del mundo. Ante toda esta información podemos pensar que la preocupación por este problema es evidente, sin embargo, también cabe cuestionarnos, ¿por qué no se han alcanzado soluciones reales?

Quizá una de las respuestas a la pregunta anterior se relacione con la perspectiva desde la que se ha abordado la lectura en nuestro país. Al comparar nuestras estadísticas con las de otros países centramos nuestra atención en el criterio de la cantidad; así, se genera la idea de que lo que México necesita es incrementar el número de personas que leen. Esto no es necesariamente cierto: la cantidad de materiales impresos que producimos y consumimos diariamente es un buen indicador de que los habitantes del país –al menos de la ciudad– tienen arraigado el hábito de la lectura. Parecería, entonces, que el problema no es *cuánto* se lee, sino *qué* y *cómo*.

En teoría, los mexicanos deberían aprender a leer eficientemente y a discriminar distintos materiales de lectura mediante la enseñanza básica obligatoria. El bachillerato constituye el puente entre la formación básica y la necesaria para acceder a la educación superior, aunque en muchos casos se trata de la etapa terminal en la vida académica de los alumnos en nuestro país. Sin embargo, en la experiencia de la mayor parte de los profesores, cuando los estudiantes ingresan al bachillerato presentan carencias en su formación, que no siempre es sencillo subsanar siguiendo los programas establecidos.

Una de las razones por las cuales la formación lingüística y literaria en el bachillerato no resulta exitosa en todos los casos es porque los programas no son realistas. En general, están diseñados pensando en circunstancias ideales, con alumnos y profesores ideales, y con objetivos difícilmente alcanzables e imposibles de medir. Además, priorizar lo teórico sobre lo

práctico crea en los alumnos la percepción de que se trata de una asignatura de importancia secundaria, que provee conceptos cuya aplicación no es concreta o perceptible para ellos.

Las características del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) dificultan el trabajo docente, pero no son su único obstáculo. Es necesario añadir, también, que otro elemento adverso se relaciona directamente con la formación del profesorado. Quienes se desempeñan como docentes de lengua y literatura en el bachillerato universitario son, por requisito, egresados de las carreras de Letras o Comunicación. Evidentemente, ellos son los especialistas en el uso de la lengua en distintos contextos y poseen el conocimiento acerca de los distintos estilos y corrientes literarios, así como las herramientas teóricas para su análisis. Sin embargo, dichos egresados carecen de las bases (teóricas y prácticas) que les permitan transmitir esos saberes.

En general, la primera opción laboral de un licenciado en Letras es la docencia, frecuentemente en bachillerato. Este nuevo profesor intentará, en una primera instancia, cubrir todos los temas que se le plantean en el programa. Si cuenta con creatividad, paciencia y capacidad de observación, poco a poco generará su propio método didáctico, lo cual irá facilitando su labor y mejorando los resultados de sus alumnos. Esto, claro está, no se conseguirá en un semestre, posiblemente ni siquiera en un año. Cuando un joven estudiante comienza a dar clases, el consejo más recurrente que habrá de escuchar de sus profesores de la facultad será, sin duda, que sólo la práctica hace al maestro.

Esta creencia de que el trabajo docente se perfecciona mediante la técnica de ensayo y error ha sido una de las causas del rezago educativo de nuestro país, al menos en lo que toca al bachillerato, que es el único nivel para el cual –hasta hace apenas unos años– no existía un programa especializado de formación de profesores. Y, si bien la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) representa un gran avance en este sentido, aún debería considerarse la posibilidad de incorporar en los programas de las carreras cuyo perfil laboral pudiera orientarse a la docencia, algunas asignaturas que aportaran a la formación del profesional un sustento didáctico.

Partiendo de todo lo anterior, esta investigación puede constituir una herramienta de consulta para los profesores de Lengua Española, pero más específicamente para quienes se enfrentan por primera vez tanto al plan de estudios de la asignatura como a la experiencia de dar clases. Idealmente, se espera que mediante este trabajo, los nuevos docentes consideren que su práctica puede hacer la diferencia en la formación de los estudiantes, a partir del enfoque comunicativo que, como diversos teóricos plantean, propone hacer cosas con las palabras, en vez de saber cosas acerca de las palabras. De manera específica, se desarrolla



una propuesta para la lectura de textos literarios, centrada en la comprensión e interpretación del texto mismo más que en la memorización de datos contextuales acerca del autor o la obra.

Aunque el diseño didáctico podría ser útil y aplicable por sí solo, se espera que la verdadera herramienta para los profesores principiantes sea la teoría que lo sustenta, expuesta en los tres primeros capítulos del trabajo. En el primero de ellos se presentan perspectivas teóricas distintas, pero complementarias, en torno a la lectura: por una parte, las aportaciones de los estudios de la cognición sobre los procesos psicológicos involucrados en la actividad lectora; en segundo lugar, un panorama sobre la lectura y las estrategias que pueden emplearse para alcanzar la comprensión, a partir del paradigma constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y, finalmente, algunas consideraciones que acotan un poco más el objeto de estudio para ubicarlo dentro del ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura con base en los postulados del enfoque comunicativo.

El segundo capítulo de esta investigación está dedicado a señalar algunos de los factores que más afectan el aprendizaje y la práctica de la lectura, en el contexto de la asignatura de Lengua Española de la ENP. En esta parte se observan aspectos relacionados con los tres elementos directamente vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el plan de estudios, el ejercicio docente y las características del alumnado. En el tercer capítulo se exponen distintas propuestas, dirigidas a cada uno de los ámbitos analizados previamente; de este modo, se sugieren modificaciones al plan de estudios, así como una forma –entre muchas otras- de organizar el trabajo didáctico y de leer el texto literario, en congruencia con los enfoques en los que se sustenta esta tesis.

Finalmente, en el último capítulo se presenta, analiza y evalúa una secuencia didáctica con la que se pretende no solamente generar un recurso que el profesorado pueda integrar a su práctica, sino también proponer un ejemplo de la aplicación de las nociones revisadas a lo largo del trabajo. Aunque la intención ha sido detallar lo más posible la propuesta y describir todos los recursos empleados, no se puede perder de vista que la interacción entre el profesor y los alumnos siempre será distinta y producirá variables que no es posible calcular de antemano. Sea como fuere, esta propuesta teórica y metodológica intenta constituir un punto de partida accesible y útil en el ejercicio de la docencia, así como en la investigación acerca de la didáctica de la literatura.

## 1. ¿Qué es leer?

Para proponer estrategias que faciliten el proceso de la lectura, es necesario partir de una descripción del mismo, a fin de saber cuáles son las habilidades que están implicadas en él, así como las dificultades que puede presentar y las estrategias que pueden emplearse para superarlas. Por tanto, en este capítulo expondremos algunos conceptos básicos para una aproximación al tema, a partir de las aportaciones de la psicología cognitiva y la teoría constructivista. Sin embargo, estas nociones pueden ser demasiado generales cuando se trata de abordar la lectura como un contenido de una asignatura determinada y, más aún, cuando está dirigida a un tipo de texto específico, como el literario, que es el que nos ocupa. Por ello, en este capítulo se comentará la perspectiva disciplinaria en torno a la lectura en general, con base en el enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua.

### 1.1. La lectura como actividad cognoscitiva

Durante los últimos años, la psicología cognitiva ha dedicado buena parte de su atención a la investigación sobre la lectura, con el objeto de explorar los procesos implicados en ella y descubrir los factores que la afectan de manera positiva o negativa. De estos trabajos han surgido múltiples estudios, divididos en dos grandes perspectivas teóricas.

En primer lugar, Fodor postula un esquema de tipo modular, según el cual los sistemas perceptivos y el lenguaje se componen de unidades funcionales autónomas encapsuladas (módulos), de manera que la información recibida fluye de arriba hacia abajo, pero no a la inversa. Así, la identificación de letras y fonemas permitirá el reconocimiento del significado de las palabras y la integración de ellas dentro de una frase, para obtener posteriormente el sentido total del texto en una cadena ascendente de operaciones, partiendo de las más simples hasta alcanzar las más complejas. Cada módulo realiza una sola operación y reacciona inmediatamente ante el estímulo previamente procesado por el nivel inmediato inferior, lo cual implica que no se puede pasar de un módulo a otro si los procesamientos precedentes no se han completado.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Manuel de Vega apunta que los esquemas modulares sólo establecen restricciones acerca de la forma en que se comunican las unidades, pero eso no implica que sean seriales. Sin embargo, es así como son concebidos generalmente.

Estas operaciones automáticas son imperceptibles para el sujeto, que sólo es consciente del producto final, es decir, del significado del texto.

Por otra parte, se ha generado también un modelo interactivo, el cual postula que existe un procesamiento paralelo y una comunicación bidireccional entre cada uno de los diferentes niveles: cada uno puede activarse por la influencia de estímulos provenientes de estratos superiores o inferiores, indistintamente. Cada unidad o módulo sigue manteniendo una función especializada, pero estos pueden intercomunicarse, aunque sólo si son contiguos. También se considera que los procesamientos se activan automáticamente, de manera imperceptible para el sujeto.<sup>2</sup>

Aunque cada una de estas perspectivas cuenta con numerosos partidarios y evidencia empírica suficiente, nuestra propuesta adopta la perspectiva interactiva, pues se considera que una deficiencia en alguno de los niveles inferiores no necesariamente impide el funcionamiento de los superiores sino que, por el contrario, puede suceder que la información obtenida en un nivel complejo de procesamiento (como el sintáctico) pueda resolver un problema más simple (como el léxico). Esto puede observarse cotidianamente, cuando un lector infiere el sentido de una palabra mediante su contexto.

A pesar de las divergencias, existen puntos en los que ambas perspectivas coinciden. El más evidente de ellos es que, tanto en el esquema modular como en el interactivo se reconoce la existencia de niveles de procesamiento, los cuales incluyen diversas operaciones, que dan a la lectura su carácter complejo. Principalmente, podemos distinguir cuatro tipos de procesos, compuestos a su vez por subprocesos; éstos son:

- a) procesos perceptivos,
- b) procesamiento léxico,
- c) procesamiento sintácticos, y
- d) procesamiento semánticos.<sup>3</sup>

Los procesos perceptivos son aquellos que nos permiten recoger un mensaje a través de los sentidos. En el caso de la lectura, por medio de la vista percibimos la información gráfica contenida en una página y la segmentamos en unidades (palabras) coordinando los símbolos con los sonidos que les corresponden en una lengua determinada. A continuación efectuamos el procesamiento léxico, al asociar un concepto con cada una de las unidades lingüísticas, ya sea de manera directa o a través de una ruta fonológica, es decir, empleando el sonido de la palabra para llegar a un significado almacenado en nuestra memoria.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Manuel de Vega *et al.*, *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*, pp. 20-22.

<sup>3</sup> Fernando Cuetos Vega, *Psicología de la lectura*, p. 16.

<sup>4</sup> *Idem.*

Una vez que se han reconocido las palabras en el plano semántico éstas son agrupadas en unidades mayores (frases y oraciones) a través de ciertas claves sintácticas con las que se encuentra familiarizado gracias a su conocimiento de un código determinado. Finalmente, el lector podrá extraer el mensaje completo para integrarlo a sus conocimientos, alcanzando con esto la comprensión. Cabe señalar que, en cada parte del proceso, el sujeto va memorizando los elementos que recibe para integrarlos con los que les suceden y pone en juego competencias diversas, de forma conjunta, articulada y automática; al ser la lectura el producto de la aplicación de todas las operaciones anteriores, si se presentan deficiencias en la realización de alguna de ellas, o si las competencias no están lo suficientemente entrenadas (automatizadas) el sujeto enfrentará dificultades para cumplir su objetivo.<sup>5</sup>

Los procesos anteriores pueden clasificarse, por su complejidad, en dos grupos. Por un lado, encontramos los de bajo nivel, que corresponden a los relacionados con la percepción, principalmente; por otro, los de alto nivel, que recurren a capacidades intelectuales que requieren cierto grado de desarrollo. Los primeros corresponden a la descodificación del texto, mientras que los segundos se refieren a la comprensión.<sup>6</sup> No obstante, si los procesos de bajo nivel no se encuentran suficientemente automatizados, estorbarán a los siguientes; de igual forma, si los de alto nivel no se encuentran suficientemente entrenados, entorpecerán la comprensión. El problema recurrente entre los alumnos de bachillerato es que, con frecuencia, pueden ser capaces de descodificar un mensaje escrito, pero no siempre logran comprenderlo cabalmente; es decir, poseen un cierto dominio de los procesos de bajo nivel (por ejemplo, leen a una velocidad aceptable y con pocos errores, reconocen las palabras y su significado y pueden agruparlas en oraciones), mas no así de los superiores (como serían, por ejemplo, establecer inferencias o elaborar el sentido total del texto).

Con base en la caracterización de los niveles implicados en la lectura, podemos decir que leer no es necesariamente lo mismo que comprender. Mientras que decodificar un texto puede considerarse un simple reconocimiento de los estímulos sensoriales, comprender implica extraer un significado partiendo no sólo del texto explícito, sino también de sus elementos implícitos, el conocimiento del lector y su propia experiencia de vida y de lectura, así como de las circunstancias particulares que entran en juego durante la lectura, tales como la concentración y el nivel de atención, el interés que pudiera haber -o no- en el tema, la claridad del texto mismo e incluso la calidad del soporte físico, que pueden ser determinantes en el éxito o fracaso del proceso.

---

<sup>5</sup> *Idem.*

<sup>6</sup> Carolina Golder y Daniel Gaonac'h, *Leer y comprender. Psicología de la lectura*, p. 10.

Debido a su complejidad, se han distinguido niveles en la comprensión de lectura. Según Barlett<sup>7</sup>, existen cuatro: la comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial, lectura crítica o apreciación. El primero consiste en recuperar la información que el texto transmite explícitamente; el segundo, en poder manipularla internamente a través de distintos procesos como la clasificación y la síntesis; el tercer nivel consiste en establecer relaciones con el conocimiento previo para poder extraer sentidos que no son evidentes en el texto. Finalmente, la lectura crítica implica valorar y comparar lo que el autor dice con las opiniones propias del lector o con lo leído en otras fuentes. Puede decirse que estos niveles se ordenan en una escala ascendente de dificultad, que es importante tener en consideración al realizar un diseño didáctico orientado a desarrollar las habilidades implicadas en la comprensión.

## 1.2. La lectura como construcción de un significado

En la sección anterior de este capítulo se revisaron algunas de las principales características del proceso de lectura, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, cuyas investigaciones han permitido, en gran medida, que la pedagogía modifique su concepción de esta actividad. Al conjugar las nociones anteriores con las premisas del constructivismo, podremos integrar una propuesta didáctica eficiente.

De la misma forma que el enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje considera que la adquisición del conocimiento requiere una interacción entre el sujeto y el objeto, la lectura implica una interacción entre el lector y el texto, guiada, idealmente, por un propósito claro. Mediante esta interacción, el individuo construye el significado del texto a partir de la información que éste le proporciona e integrando sus conocimientos para conseguir una significación, como hemos señalado anteriormente. Este proceso constituye lo que denominamos comprensión y es, básicamente, “la interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto, de sus características y de los conocimientos del lector”.<sup>8</sup>

Por otra parte, desde la perspectiva actual existen, según Hall, cuatro supuestos fundamentales acerca de la lectura:

- 1) La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

---

<sup>7</sup> Aníbal Puente *et al*, *Comprensión de la lectura y acción docente*, p. 18.

<sup>8</sup> Mabel Pipkin Embón. *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?*, p. 37.

- 2) La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto. Al contrario, el lector experto es capaz de deducir información de forma simultánea a través de los diversos niveles totales e integrales tomando en cuenta los elementos grafofonémicos, morfémicos, semánticos, sintácticos, pragmáticos e interpretativos.
- 3) El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, pero limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual.
- 4) La lectura es estratégica, por esa razón, el lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión.<sup>9</sup>

A continuación, revisaremos algunas de las implicaciones más importantes de los cuatro puntos anteriores, las cuales se relacionarán, más adelante, con el diseño de las actividades didácticas.

La lectura supone la interacción entre el lector y sus recursos y el texto y sus características, dentro de un contexto en el que ambos se encuentran. Así, el significado que se produce es siempre particular, pues cada individuo, a medida que lee, va integrando la información que obtiene a la que ya posee. Por lo tanto, puede decirse que el texto aporta sólo una parte del significado, mientras que el resto se genera a través del conocimiento previo del lector y su grado de destreza para interpretar el sentido.<sup>10</sup>

De este modo, para comprender un texto no sólo es necesario poseer ciertas habilidades, sino también la capacidad de administrarlas. Así, la lectura es un proceso estratégico, pues requiere que el sujeto adapte sus recursos según su propósito, el tipo de texto, su grado de familiaridad con el tema o el género y las dificultades que se presenten durante el proceso. El conocimiento de las estrategias necesarias para cada una de las condiciones anteriores proporciona flexibilidad ante distintas situaciones y garantiza el éxito de la comprensión.<sup>11</sup>

Con base en lo que hemos revisado hasta este punto, podemos decir que la comprensión de un texto depende principalmente (aunque no de manera exclusiva) de tres factores. El primero de ellos es la claridad y coherencia del texto en sí; el segundo, el grado de conocimiento previo pertinente del lector y, finalmente, las estrategias empleadas por él para conseguir su propósito o para subsanar los fallos, si los hubiere.<sup>12</sup> Sin embargo, existen otros elementos que es importante considerar y que describiremos en seguida.

---

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>10</sup> Juana R. Pinzás. *Leer pensando. Una visión contemporánea de la lectura*, pp. 16-17.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>12</sup> Isabel Solé. *Estrategias de lectura*, pp. 60-61.

En primer lugar, y como lo señala el constructivismo, el aprendizaje no sólo involucra los aspectos cognitivos, sino también los afectivos. Por lo tanto, la motivación juega un papel trascendental en la enseñanza y la práctica de la lectura. Aunque más adelante se profundizará en este aspecto, podemos partir de la idea básica de que todo aprendiz requiere saber para qué lleva a cabo una actividad y, además, sentirse capaz de realizarla; de no ser así, es probable que pierda el interés y se dé por vencido. Si el profesor señala la utilidad de las prácticas escolares y genera un ambiente de confianza entre cada aprendiz y sus compañeros de grupo, tiene mayores probabilidades de obtener los resultados esperados.<sup>13</sup>

Por otra parte, aunque los programas escolares muestran cada vez más interés en la enseñanza de estrategias para la comprensión de textos, aún queda mucho por hacer en el ámbito de la metacompreensión. Un alumno que es capaz de llevar a cabo las actividades que el profesor le presenta no será, necesariamente, un lector independiente. Para serlo, es esencial que se entrene en el control de su propio proceso, mediante estrategias que le permitan detectar sus problemas de comprensión, encontrar la causa de éstos y generar una alternativa de acción para resolverlos con la guía del profesor, que además de dominar los contenidos de la materia necesitará ser un gestor y facilitador de procedimientos.

Finalmente, es labor del profesor transmitir a sus alumnos la idea de que la lectura es un aprendizaje continuo, en tanto que se trata de una actividad que comprende diversas habilidades que están en constante desarrollo no sólo durante la etapa escolar, sino de manera permanente. La creencia equívoca de que los estudiantes saben leer una vez que pueden decodificar las letras y oralizarlas –generalmente en voz alta– ha generado el rezago educativo que aqueja las aulas públicas y privadas de nuestro país. Por lo tanto, cada lector debe saber que solamente la práctica consciente de la lectura lo convertirá en un experto en esta actividad.

### **1.2.1. Las estrategias de comprensión de lectura**

Aunque existen diversas definiciones de “estrategia”, podemos decir, a grandes rasgos, que se trata de un conjunto de acciones ordenadas y sistematizadas que se dirigen a la consecución de una meta. Dentro del contexto didáctico, se encuentran en el ámbito de los contenidos procedimentales, pues consisten en un “saber cómo”.

---

<sup>13</sup> J. R. Pinzás. *Op. cit.*, pp. 36-37.

Pese a que no siempre somos conscientes de ello, todos contamos con estrategias de lectura, pues hemos aprendido –por recepción o descubrimiento– distintas formas de acercarnos a un texto para lograr su comprensión. Lo importante de nuestra intervención como profesores será, entonces, generar un repertorio de procedimientos, adecuados para distintos propósitos, y desarrollar la capacidad de elegir de entre ellos el que mejor se adapte a cada situación de lectura.

Por otra parte, y como hemos mencionado ya, es importante entrenar a los alumnos en el uso de dos tipos fundamentales de estrategias. El primer tipo es el más conocido y corresponde a las estrategias de procesamiento de la información, es decir, las de comprensión de lectura propiamente dichas. El segundo tipo incluye a aquéllas que permiten monitorear y controlar el proceso de la lectura para resolver sus dificultades y conseguir el objetivo; éstas son las estrategias de metacompreensión. A continuación brindaremos un panorama que nos permita, más tarde, integrar dichos procedimientos en nuestra práctica educativa y, claro está, en la formación de nuestros alumnos. Para ello, seguiremos la propuesta de Isabel Solé, basada en las ideas de Palincsar y Brown,<sup>14</sup> quien clasifica en tres tipos básicos las estrategias de lectura, a partir de sus propósitos:

[...] las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura / durante ella) [...] las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura) [y] las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella).

Como puede verse, la autora incluye entre las estrategias aplicadas durante el proceso aquellas a las que hemos llamado de metacompreensión, sin embargo, en el presente trabajo las revisaremos en una sección aparte.

Antes de que el lector comience su actividad, existen factores que pueden ser determinantes para que alcance la comprensión del texto. La mayoría de los estudiosos del fenómeno de la lectura coinciden en que estos elementos son, principalmente, la existencia –y comprensión– de propósitos claros, la activación y pertinencia de los conocimientos previos y el grado de familiaridad del individuo con el tipo de texto al que se enfrenta. En esta sección

---

<sup>14</sup> I. Solé. *Op. cit.*, pp. 63-64.



revisaremos estas variables y su relación con otras de la misma importancia –tales como la motivación– así como algunas sugerencias didácticas para su trabajo en el aula.

### a) Determinación de propósitos

Aunque, por lo general, los profesores tenemos claro el objetivo que queremos conseguir con la lectura de un texto determinado, la falta de explicitación de éste puede determinar que la actividad carezca de sentido para los alumnos y, más aún, que al realizarla no sepan con certeza si están logrando lo que se requiere. Por obvio que pudiera resultar, es importante, entonces, tener un objetivo claro de lectura y hacerlo evidente para los alumnos antes de comenzar la práctica. Además, es fundamental entrenar a los estudiantes en esta fase del proceso pues, si la efectúan en situaciones reales, les permitirá elegir la estrategia más adecuada para conseguir la comprensión.

De acuerdo con Isabel Solé, existen siete objetivos de lectura que deben entrenarse en el aula, los cuales son determinantes en la vida adulta del individuo.<sup>15</sup> Éstos son:

1. *Leer para obtener una información precisa*: Esto requerirá una lectura rápida pero selectiva, en la cual se descarten los datos irrelevantes.

2. *Leer para seguir instrucciones*: En este caso, leer es un medio sin el cual no puede conseguirse un fin preciso, por lo que se debe garantizar la comprensión y, para ello, suele efectuarse una lectura cuidadosa.

3. *Leer para obtener una información de carácter general*: Comúnmente conocida como lectura de “muestreo”, no busca informaciones concretas ni detalles específicos; por el contrario, su propósito es obtener un panorama del texto para decidir si es útil, interesante o pertinente en un momento determinado. Por lo tanto, puede decirse que esta lectura es delimitada por las necesidades o intenciones del lector en una situación dada.

4. *Leer para aprender*: Cuando el contenido del texto nos es útil para conseguir o ampliar un conocimiento que requerimos, lo común es que nuestra lectura sea lenta, profunda y repetida. En este tipo de situación cabe la posibilidad de generar un panorama a través de un acercamiento inicial para ahondar después en las partes constitutivas del escrito. Además, puede ser útil valerse de notas, subrayados, esquemas y otro tipo de estrategias para reorganizar los contenidos principales.

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, pp. 80-84.

5. *Leer para revisar un texto propio*: En este tipo de lectura, por su naturaleza reguladora, predominan los elementos de metacompreensión. En este caso, el lector es, además, el autor, de modo que no necesita comprender el contenido, sino revisar que el escrito sea lo suficientemente claro como para ser entendido por otros, y que realmente comunique lo que se tenía intención de expresar

6. *Leer por placer*: Los textos que elegimos libremente, por cuestiones personales, son leídos con mucha mayor flexibilidad. Sin embargo, siempre están en juego ciertos criterios que nos permiten elaborar valoraciones acerca de ellos. Por ejemplo, podemos leer una novela como un entretenimiento, pero existirán elementos que nos lleven a determinar si nos pareció buena o no.

7. *Leer para comunicar un texto a un auditorio*: Se trata de una de las situaciones menos comunes, aunque puede presentarse en el ámbito de los medios de difusión masiva, por ejemplo. Además, implica la comprensión previa del texto que se va a leer, de modo que puedan enfatizarse en él las partes adecuadas.

Los propósitos anteriores son los más generales, por lo tanto, no excluyen otros más específicos, como identificar ciertos elementos en un texto, relacionarlo o compararlo con otro, comentarlo, etcétera. Lo único que no debemos perder de vista es que la función del propósito de lectura es encaminar el uso de las estrategias y darle un sentido, de modo que los alumnos comprendan que dicha práctica es útil e interesante, y sobre todo, que son capaces de llevarla a cabo satisfactoriamente, lo cual se relaciona directamente con su grado de motivación

Dentro del diseño didáctico, la lectura es una actividad en sí misma –aunque se relacione o forme parte de otra- que tiene un propósito determinado. Así, los profesores siempre sabemos para qué se debe leer un texto, es decir, qué aporta en el marco de la secuencia de aprendizaje. Como se ha dicho anteriormente, es necesario explicitar dicho objetivo antes de dar inicio a la actividad y hay que corroborar que los estudiantes lo han asimilado de la manera esperada. Pero, además, para generar en ellos el hábito de leer con un propósito claro, es necesario también que éste sea explícito y determinado por el profesor durante la primera etapa del curso. Conforme los alumnos avancen en su proceso de aprendizaje, serán capaces de establecerlo de forma independiente.

Será importante señalar también que un mismo texto puede leerse con más de un propósito o con uno distinto cada vez. Esto será común en la clase de Literatura pues, mientras que en un primer acercamiento el objetivo será enterarse del contenido de un escrito, en los sucesivos se centrará la atención en algún elemento en particular, para comentarlo, analizarlo o relacionarlo con otros, dentro o fuera del propio texto.

Las consideraciones que se pueden hacer a este respecto no son demasiadas: bastará con que el profesor no olvide nunca recalcar la importancia de tener un objetivo de lectura (en este caso, mencionar lo anterior en las primeras sesiones puede ser suficiente para que los alumnos lo recuerden en lo sucesivo); es importante, además, que los objetivos elaborados por el profesor sean siempre claros, simples y específicos; esto los hará prácticos y fáciles de cumplir, lo cual favorecerá la motivación del grupo, que se sentirá confiado al saber con certeza lo que tiene que hacer y satisfecho al ser capaz de conseguirlo. Por otra parte, los objetivos que formule el profesor servirán como modelos para los que generen los alumnos en su práctica individual, por lo cual la importancia de enunciarlos de la manera más adecuada es indiscutible.

### **b) Activación del conocimiento previo**

Como han demostrado los cognitivistas y constructivistas, para aprender no se puede partir de la nada, sino que siempre existen, como base, los esquemas mentales a través de los cuales el individuo concibe la realidad. Así, todo nuevo conocimiento, para ser adquirido e interpretado, debe relacionarse con el conocimiento ya existente.

La práctica de la lectura no es la excepción a lo anterior. Para comprender lo que dice un escrito, el lector emplea la información que posee acerca del tema en particular, del tipo de texto al que se enfrenta y del mundo en general. Por lo tanto, el conocimiento previo desempeña una función muy importante en la actividad lectora y debe ser empleado adecuadamente para contribuir al alcance de la comprensión.

En este sentido, existen varias formas para activar los saberes de los alumnos. Una de las más comunes es informar acerca de los aspectos que pudieran resultar desconocidos para ellos, con el fin de hacer el contenido más asequible; como alternativa, puede iniciarse una discusión abierta –lluvia de ideas– en la que los estudiantes expresen lo que conocen acerca del tema. Por otra parte, si el grupo ha sido expuesto a distintos tipos de textos y se encuentra familiarizado con sus estructuras y características, resultará mucho más sencillo que se centre su atención en lo que puede resultar importante; para ello, puede ser útil la contextualización que el profesor pueda proporcionar a los alumnos –en una primera etapa– o bien, que les solicite identificar el tipo o género textual (literario, en nuestro caso) y sus elementos más importantes, una vez que esto sea una práctica común en el aula.

Sea cual fuere el tipo de conocimiento previo que se pretenda involucrar en la actividad de lectura, una de las estrategias más efectivas para hacerlo es la formulación y verificación de predicciones. Para ello

[...] nos basamos en los mismos aspectos del texto que antes hemos retenido: superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y, por supuesto, en nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto.<sup>16</sup>

La utilidad de este ejercicio alcanza varios niveles; en primer lugar, activa los saberes ya existentes; en segunda instancia, la refutación o confirmación de lo predicho se convierte, en sí misma, en un objetivo claro de lectura; finalmente, la actividad puede planificarse con un texto que rebase las expectativas de los alumnos, esto es, que pueda producirles un efecto de sorpresa, por ejemplo: los lectores principiantes pueden estar acostumbrados a una estructura narrativa en la que se plantea un problema, hay un momento de clímax y, finalmente, el conflicto se resuelve, de modo que el presentarles una historia basada en la contemplación y el monólogo interior o una con final abierto puede resultarles auténticamente novedosa.

Otra estrategia útil como antecedente de la lectura propiamente dicha es la formulación de preguntas previas acerca del texto. No se trata de que el profesor realice un interrogatorio a los alumnos, sino de que ellos generen interrogantes acerca del texto, que responderán a través de la comprensión del mismo. La relación que guarda esta práctica con la formulación de predicciones es evidente. Sin embargo, Isabel Solé añade que, mediante las cuestiones que los estudiantes expresan ante un escrito, tanto ellos como los profesores podemos adquirir conciencia del nivel de conocimiento con el que nos acercamos al texto y el tipo de intervención didáctica que será requerida. Es importante, sin embargo, que las preguntas se relacionen con el objetivo general de la lectura y que sean pertinentes, es decir, que se dirijan a los aspectos medulares del texto y necesarios para su comprensión, no sólo a datos o detalles aislados, o demasiado obvios. Nuevamente, la pertinencia de la pregunta se relaciona estrechamente con la tipología textual, pues los elementos estructurales característicos de una clase determinada de escrito (por ejemplo, el argumento de una narración o el tema de un texto expositivo) serán clave para comprenderlo, por lo tanto, es importante reconocerlos.<sup>17</sup> Este tipo de dinámicas, por otra parte, requieren que exista un

---

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 95.

<sup>17</sup> *Ibid.*, pp. 96-98.

clima de respeto y confianza en el grupo, de modo que todos los integrantes se sientan cómodos para manifestar sus dudas y externar sus hipótesis y respuestas.

Una de las formas más sencillas de explorar y recuperar el conocimiento previo de los alumnos antes de iniciar una lección o realizar una lectura es a través de una lluvia de ideas o basada en el tipo de preguntas a las que hacíamos referencia, orientadas a los aspectos a los que el profesor desea dirigir la atención de los alumnos. Para organizar la información, de manera que el producto de este primer acercamiento se convierta en una herramienta didáctica funcional, se puede recurrir al uso de una tabla KWL (por sus siglas en inglés: *know* –saber-, *wonder* –preguntarse-, *learn* –aprender-)<sup>18</sup>, en la cual tanto los profesores como los alumnos pueden conocer a ciencia cierta lo que ya se sabe, lo que aún genera dudas y lo que se espera aprender. Este tipo de ejercicios y tablas admiten, claro está, variaciones, pero siguen siendo muy útiles, quizá precisamente por su sencillez y concisión.

Existen tres tipos de conexiones que los alumnos deben efectuar con sus conocimientos previos para comprender un texto cabalmente. La primera de ellas es con su propia experiencia, la segunda, con otros textos similares y, finalmente, la tercera, con la realidad. Judi Moreillon propone distintas preguntas para cada una de estas relaciones, que se muestran a continuación, y que pueden ser una guía para la elaboración de distintos cuestionamientos en función de los textos que necesitemos trabajar en nuestra clase.

Algunas preguntas para conectar la lectura con la experiencia del individuo, es decir, con sus sentimientos, vivencias e ideas, son:

- ¿Te has sentido como el personaje de la historia? Describe lo que sucedió y cómo te sentiste.
- ¿Has tenido una experiencia similar? Compara tu experiencia con la del personaje.
- ¿Has escuchado o leído esta información antes? ¿Qué significa esta información para ti?
- ¿Crees que conectar este texto con tus propias experiencias anteriores te ayuda a comprenderlo? ¿Cómo?

Para efectuar conexiones entre textos, puede ser útil preguntar lo siguiente:

- ¿Has leído otro libro o visto alguna película en la que los personajes tienen sentimientos o experiencias similares a los de este texto? Describe en qué se parecen.

---

<sup>18</sup> Judi Moreillon, *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension. Maximizing your Impact*, p. 20

- ¿Has leído otro libro o visto otra película en la que un elemento de la historia (situación, trama, conflicto, tema, estilo...) es similar al de este texto? Describe en qué se parecen.
  - ¿Has leído otro libro o visto una película en la que el escritor usara un lenguaje o estructura similar al de este texto? Describe en qué se parecen.
  - ¿Hacer conexiones con textos que te resultan familiares te ayuda a comprender este texto? ¿Cómo?
- Finalmente, para conectar la lectura con su referente en la realidad:
- ¿Cuál crees que es el propósito del autor al escribir esta historia o presentar esta información?
  - ¿Crees que el autor sugiere alguna idea acerca de cómo son las cosas en el mundo? ¿Qué sabes tú al respecto de eso?
  - ¿Cuál crees que sea la opinión o perspectiva del autor acerca de dicha idea del mundo? ¿Estás de acuerdo con ello? ¿Por qué?
  - ¿Crees que conectar el texto con temas más amplios te ayuda a comprenderlo mejor? ¿Por qué?<sup>19</sup>

Cabe señalar que no todas las preguntas anteriores serán necesarias en todos los casos, o que en ocasiones será necesario complementarlas con otras.

21

### c) Formular y responder preguntas

Como se ha explicado, esta estrategia puede ser útil antes, durante y después de la lectura. Hemos visto que puede ayudarnos a activar el conocimiento previo de los alumnos y es una forma sencilla de interactuar en grupo, sin embargo, existen otras posibilidades de uso de los cuestionamientos. Una de ellas es la que se denomina “lectura dialógica”, que consiste en generar interrogantes durante el ejercicio.<sup>20</sup> Esta estrategia es útil, pero es importante que el profesor tenga en cuenta que se trata de una estrategia de lectura guiada, y que es importante que poco a poco se vaya otorgando a los alumnos el poder de regular su actividad, es decir, de generar y responder sus propias interrogantes mientras se enfrentan a un texto y aun después.

En este sentido, será necesario planificar una actividad en la cual los alumnos sean quienes hagan las preguntas. Es indudable que, al hacerlo, tomarán como modelo las del

---

<sup>19</sup> *Ibid.*, pp. 23-24.

<sup>20</sup> Solé sugiere pegar etiquetas con preguntas a lo largo del texto, lo cual, además de dirigir la atención del lector hacia ciertos aspectos, podía ser útil para generar predicciones.

profesor, por lo cual será necesario enunciarlas con especial cuidado, tal como sucede con los propósitos.

Una buena manera de determinar si las preguntas que hacemos son pertinentes para el aprendizaje de nuestros alumnos es verificar que estén orientadas a la comprensión del texto y que mantengan congruencia con el objetivo planteado. Si pretendemos que los estudiantes sean capaces de distinguir los elementos de la narración –como nos hemos planteado en la secuencia que presentamos-, no valdrá de nada preguntar, por ejemplo, cuántos días estuvo desaparecido un personaje, o qué edad tenía; en ese sentido, puede ser mucho mejor preguntar qué materia enseñaba y cómo se relaciona eso con el título del cuento y los sucesos que componen el argumento, por ejemplo. La diferencia entre los dos cuestionamientos anteriores es muy simple: el primero está dirigido a encontrar un dato específico que, en todo caso, sólo servirá para comprobar que el alumno leyó (de este tipo de reactivos se componen los famosos y temidos “controles de lectura”), mientras que la segunda se dirige a relacionar los distintos elementos del texto (en este caso particular, los personajes, el título y el argumento) para comprender su sentido, lo cual se vincula directamente con el objetivo de la unidad. De manera personal, considero que el uso de las preguntas como estrategia es útil para cualquier tipo de alumno pues los que tienen mayor facilidad para lo verbal encuentran en ella una orientación para sus ideas, mientras que los de inteligencia matemática las toman como parámetros bien establecidos de lo que deben buscar y encontrar; en mi experiencia con alumnos de preparatoria he empleado diagramas de flujo basados en preguntas simples para la lectura, análisis y comentario de textos que, bien mirado, parten de las interrogantes básicas: ¿Qué sucede? ¿Cuál es el tema? ¿Quiénes son los personajes y cómo se les representa? ¿Dónde se sitúa la acción? ¿Qué importancia tiene este espacio para los sucesos de la trama? ¿Por qué o para qué se emplea tal o cual recurso literario? ¿Cómo se relacionan los elementos estructurales del texto con su significado? Una vez que los alumnos verifican la utilidad de estas preguntas, las aplican a sus lecturas posteriores e, incluso, son capaces de ampliarlas, elaborando nuevas interrogantes.

Finalmente, esta estrategia puede ser también un importante indicador de la comprensión, es decir, se convierte en un factor de evaluación. No está de más señalar que debe tratarse de preguntas pertinentes, como se ha explicado previamente en este mismo capítulo.

Solé clasifica las preguntas y respuestas acerca de un texto en tres grandes grupos: las preguntas de respuesta literal, las de piensa y busca, y las de elaboración personal. En el primer caso, la respuesta puede encontrarse, como su nombre lo indica, en algún lugar del texto, lo cual no garantiza que haya que comprenderlo. En el segundo tipo, las respuestas

pueden deducirse si el lector es capaz de relacionar los elementos del escrito y realizar algunas inferencias. Finalmente, la última clase de cuestiones toma como referente lo leído, pero en su respuesta intervienen los conocimientos y las opiniones del lector.<sup>21</sup> En cierto sentido, las primeras deberían usarse sólo como “control de lectura”, es decir, como un comprobante de que el estudiante ha cumplido con la actividad asignada, pero no son, en ningún sentido, un indicador de que el texto haya sido comprendido. Por otro lado, el último tipo de cuestiones puede fracasar a pesar de que el sujeto haya comprendido el texto, si su conocimiento previo sobre la realidad evocada en el escrito no es suficiente para elaborar una opinión personal.

#### **d) Establecer predicciones e inferencias**

Aunque ambas operaciones puedan considerarse como otro tipo de interrogante, o como actividades que se practican durante la lectura, en diversos niveles, pues podemos anticipar o completar el sentido de una oración, de un párrafo, de una página o de un capítulo entero a través de algunos de sus elementos, es fundamental ejercitar esta habilidad y hacer a los estudiantes conscientes de su importancia.

En este caso, también puede ser conveniente usar un organizador gráfico (tabla, esquema, mapa mental o conceptual) en el que los estudiantes registren sus procesos, ideas y conclusiones. En el caso de los textos literarios, y de las narraciones específicamente, se puede usar una matriz de tres columnas: indicio textual, significado de éste, predicción / inferencia de su sentido en el texto. Probablemente, durante los primeros ejercicios, el profesor deba proveer los indicios para que los alumnos sólo completen la tabla, pero siempre con miras a que, conforme avancen en el desarrollo de su habilidad lectora, los propios estudiantes sean capaces de distinguir los elementos textuales que funciona como indicios. Asimismo, las matrices pueden ir incorporando elementos que, sin duda, serán importantes; sugiero, por ejemplo, que el significado se subdivida en literal (dentro de la trama), cultural o ideológico (dentro del contexto histórico) y simbólico.

#### **e) La lectura compartida**

En el marco del constructivismo, Palincsar y Brown elaboraron una propuesta conocida como enseñanza recíproca de la lectura. Este método se basa en la integración de grupos pequeños

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, pp. 137-141.



de aprendizaje cooperativo, cada uno con un tutor-guía, es decir, un miembro cuya competencia sea mayor). De forma natural, mediante el diálogo, los estudiantes intentan, de manera conjunta, alcanzar el objetivo de lectura mediante la aplicación de cuatro estrategias básicas: resumir (auto revisión), formular preguntas (autoevaluación), elaborar predicciones (activación del conocimiento previo) y clarificar dudas (detección de problemas en la comprensión). La actividad se describe en el siguiente orden:

Primero, los participantes leen en forma colectiva o individual un solo fragmento del texto asignado; luego se elaboran preguntas sobre aspectos relevantes del texto y de inmediato se elabora un resumen sobre lo esencial del fragmento leído. Durante el intercambio puede solicitarse la aclaración de algunas partes del texto que no fueron comprendidas claramente por alguno o por varios de los miembros, debido a alguna palabra, idea, etcétera, lo cual es retomado por el grupo para resolverse por medio de comentarios colectivos o a través de una relectura inmediata. Por último, se elaboran algunas predicciones relativas al tema del siguiente fragmento del texto sobre la base de lo leído previamente.<sup>22</sup>

24

En las primeras sesiones el guía es el encargado de dirigir y modelar la actividad, sin embargo, se espera que la participación de los miembros se incremente hasta que todos posean el mismo nivel de dominio de las estrategias, esto es, hasta que consigan independizarse del tutor y responsabilizarse de su propio proceso. Cabe señalar, además, que este tipo de aprendizaje es paulatino, y requiere conocimiento previo de las estrategias, de su aplicación, utilidad y de las situaciones en las que es recomendable usarlas para efectuarse de manera exitosa. Por lo tanto, deben ser precedidas de algunas sesiones de lectura dirigida, pues las tareas compartidas no funcionan como medio de enseñanza de estrategias, sino como puesta en práctica de las mismas.

#### **f) La lectura independiente**

La enseñanza de estrategias para la comprensión de la lectura tiene como fin último dotar a los alumnos con suficientes recursos para controlar su propio proceso y conseguir sus objetivos exitosamente. Por eso, una de las fases más importantes en el aprendizaje es la práctica de la lectura independiente. Durante ésta pueden aplicarse los procedimientos

---

<sup>22</sup> F. Díaz Barriga y G. Hernández. *Op. cit.*, pp. 300-303.

mencionados antes (formulación de predicciones, etcétera) por medio de materiales previamente preparados con preguntas o señalamientos colocados en el lugar del texto donde esperamos que se efectúe determinada acción, sin embargo, no puede perderse de vista que todas las anteriores son actividades con cierto grado de artificialidad, las cuales deben emplearse como apoyo, pero no como sustituto de la lectura de textos reales.<sup>23</sup>

Durante la lectura, una vez que el conocimiento previo se ha activado y el escrito se ha contextualizado para facilitar su interpretación, el sujeto necesitará establecer inferencias de distintos tipos para comprender el texto a cabalidad. Esta operación tiene distintas funciones dentro del proceso; algunas de ellas son:

- a) el llenado de huecos (producto de detalles omitidos u olvidados durante la lectura);
- b) el esclarecimiento del significado de partes del material que le parezcan oscuras al lector (palabras, frases, ideas), la elaboración de interpretaciones hipotéticas posibles sobre cómo entender el mensaje que nos está proporcionando el autor [y] c) el desarrollo de una lectura interpretativa entre líneas advirtiendo ciertas pistas implícitas en el texto.<sup>24</sup>

Aunque la mayoría de estas operaciones son automáticas y se realizan sólo cuando se presenta algún problema (por ejemplo, la interpretación de una palabra desconocida a través del contexto en el que aparece), algunas de ellas requieren la adquisición de los esquemas correspondientes a cada tipo de texto. En este caso, los lectores identificarán con mayor facilidad los elementos que constituyen un escrito y, gracias a esto, construirán una representación textual sin dificultad. Por el contrario, un alumno que no identifica los componentes de un escrito tiene mayor dificultad para generar una interpretación, por lo que tiende a centrarse en enunciados y detalles irrelevantes.<sup>25</sup>

Finalmente, señalaremos dos estrategias comunes entre los estudiantes, aunque no siempre bien empleadas: el subrayado y la elaboración de notas. La primera consiste en remarcar la información considerada relevante por medio de una lectura selectiva; su efectividad radica justamente en la discriminación adecuada de datos y en evitar realizarla de forma mecánica, es decir, esperar a haber comprendido el texto antes de subrayarlo; además, su utilidad es mayor cuando se relaciona con otra actividad, como resumir o releer. En cuanto a la elaboración de notas, implica un nivel más alto de dificultad, pues además de comprender el contenido debemos reorganizarlo, a partir de nuestros objetivos e interpretaciones, es decir,

---

<sup>23</sup> I. Solé. *Op. cit.*, pp. 107-109.

<sup>24</sup> F. Díaz-Barriga y G. Hernández. *Op. cit.*, pp. 291-292.

<sup>25</sup> *Idem.*

en nuestras palabras. Estas notas pueden formar parte, más tarde, de un resumen o paráfrasis, o bien, pueden esquematizarse en cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc. Para que la actividad resulte satisfactoria, lo ideal es que se complemente con un correcto conocimiento de los tipos de textos y sus elementos, además, debe orientarse siempre a cumplir el propósito de lectura fijado previamente.<sup>26</sup> En el caso de los textos literarios, tanto el subrayado como la toma de notas pueden emplearse como un apoyo para la elaboración del comentario literario, al localizar elementos relevantes en el texto que se revisa. En una lectura domiciliaria, por ejemplo, una indicación muy útil para iniciar el comentario grupal del texto en el aula es pedir a los estudiantes que, mientras leen, subrayen, anoten en una orilla o en una etiqueta todo aquello que les haya llamado la atención o les haya generado una duda, redactando explícitamente la pregunta o idea que les suscitó. Esta estrategia funciona a dos niveles: cuando la siguiente clase comienza y el profesor pide a alguien que comente algo acerca del texto, los estudiantes no parten de la nada, sino que tienen claro lo que pueden decir. Por otra parte, las notas que van haciendo durante su lectura comúnmente generan conexiones entre sí que ayudan al alumno a construir un camino independiente hacia la comprensión del texto.

#### **g) Identificar las ideas principales**

Como se señaló en el apartado correspondiente, el literario es un texto en el cual todos los componentes se interrelacionan para vehicular el significado. Así, no puede decirse que haya “ideas principales”, o que se pueda resumir. ¿Es válida esta estrategia, entonces? Yo opino que sí, aunque requiere algunos matices.

En este caso, no podrá esperarse que los estudiantes señalen “lo principal” del texto, sino lo que en esa lectura es importante para conseguir un objetivo. Por ejemplo, en la secuencia que presentamos en esta propuesta se analizan, en distintos momentos, diversos elementos textuales (argumento, tema, verosimilitud, etc.). Así, estos contenidos se relacionan directamente con el propósito del ejercicio y, evidentemente, de la lectura. Si el objetivo del estudiante es, por ejemplo, determinar el argumento del cuento, se orientará a señalar las acciones concretas y descartará la información relacionada con el ambiente, las descripciones de los personajes, etcétera. En este tipo de actividades pueden entrar en juego otro tipo de estrategias, como el subrayado, la toma de notas (como hemos comentado anteriormente) y la elaboración de mapas conceptuales o tablas.

---

<sup>26</sup> *Ibid.*, pp. 293-294.

Para trabajar con la idea principal de un texto es necesario asentar previamente lo que debe entenderse por ella. Siguiendo a Aulls, la idea principal de un texto es el enunciado (o enunciados) más importante(s) que el autor emplea para explicar el tema.<sup>27</sup> Sin embargo, según Van Dijk, existen dos tipos de relevancia que determinarán lo que consideramos principal en un texto: la primera de ellas está en función de la estructura y las señales que el autor emplea para remarcar un elemento de contenido (relevancia textual); la segunda relevancia depende del objetivo de lectura que persiga el lector en una situación dada (relevancia contextual).

Es importante señalar que la idea principal de un texto no siempre se encuentra explícita en él, sino que a veces es necesario inferirla y generarla (lo cual es común al leer literatura). Por otra parte, su identificación sólo es posible una vez que se ha obtenido una representación global del sentido del escrito. De acuerdo con Brown y Day, esto implica la aplicación de una serie de reglas, a saber:

[...] reglas de omisión o supresión –conducen a eliminar información trivial o redundante-, reglas de situación –mediante las cuales se integran conjuntos de hechos o conceptos en conceptos supraordenados– y reglas de selección –que llevan a identificar la idea en el texto, si se encuentra explícita –y de elaboración– mediante las cuales se construye o genera la idea principal.<sup>28</sup>

27

El entrenamiento en la aplicación de las reglas anteriores no consiste simplemente en explicarlas, sino en mostrar su uso en una situación de lectura real. Para hacerlo, puede resultar útil que el profesor recuerde constantemente a los alumnos cuál es el objetivo de la lectura y que, en función de él, realice una actividad de lectura dirigida en la cual los integrantes del grupo puedan apreciar qué se señala como principal y por qué, y cómo se reorganiza la información mediante las reglas mencionadas anteriormente. En una primera etapa, será importante llevar a cabo una discusión de lectura en la cual se converse no tanto sobre la idea principal del mismo como la manera en que se reconoció o elaboró.

A través de las mismas reglas podemos obtener la información necesaria para elaborar el resumen del texto, sin embargo, debemos tomar en cuenta que dicho producto responderá a nuestros propios esquemas de conocimiento, a nuestra interpretación y a nuestro objetivo particular. A pesar de esto, es necesario que el resumen mantenga el significado esencial del

---

<sup>27</sup> I. Solé. *Op. cit.*, pp. 118-121.

<sup>28</sup> *Ibid.*, pp. 121-122.

texto del que procede. Por lo anterior, un resumen será inadecuado si conserva demasiado del contenido del original, o si no aporta la información más relevante de éste.

#### **h) Reconocer los fallos en el proceso de lectura y solucionarlos**

Finalmente, es conveniente decir que no basta con enseñar estrategias de lectura, también es necesario proporcionar a los alumnos opciones que resulten útiles para remediar los problemas que puedan surgir durante el proceso. Es común que nuestros estudiantes nos indiquen abiertamente cuando no entendieron o no están entendiendo la lectura. Aunque generalmente se creería que la función del profesor es disipar la duda al proporcionar la respuesta, lo que se espera, en un aula constructivista, es que el docente muestre al alumno qué puede hacer para obtenerla por sí mismo. Por eso, es importante que nosotros mismos sepamos con claridad qué hacer.

Como hemos visto, los problemas en la comprensión pueden ser globales –cuando no se entiende el sentido total del texto- o locales –a nivel de palabra, oración o párrafo, por ejemplo-. Por lo tanto, será necesario, en primer lugar, localizar el obstáculo. En función del nivel en el que se encuentre podrá aplicarse alguna – o varias- de las siguientes estrategias, que Judi Moreillon enumera en una parrilla de automonitorización de lectura:

- Releer
- Continuar leyendo (ignorar el obstáculo, en espera de resolverlo con ayuda del contexto)
- Detenerse a pensar
- Tratar de visualizar
- Formular una (nueva) pregunta
- Hacer una predicción
- Apoyarse en las ilustraciones u otros recursos paratextuales
- Pedir ayuda / consultar una fuente externa
- Descifrar las palabras desconocidas
- Observar la estructura de la oración
- Hacer una inferencia
- Conectar con el conocimiento previo
- Leer la nota del autor
- Escribir acerca de los segmentos confusos
- Hacer un esfuerzo para pensar acerca del sentido del texto

- Definir / redefinir el objetivo de lectura<sup>29</sup>

Como puede verse, se trata de verificar que el alumno realmente esté ejercitándose en el uso de las estrategias de comprensión de lectura, sin embargo, el impacto que puede tener aprenderlas a través de un obstáculo es invaluable; pocas veces nos damos cuenta del buen funcionamiento de algo cuando opera con normalidad, pero su valor nos impacta mucho más cuando lo vemos, en la práctica, como medio para solucionar un problema específico. Se recomienda, como se dijo antes, que el profesor señale al alumno qué estrategia debe poner en práctica para resolver cierta dificultad durante la primera etapa del curso; con el tiempo, el estudiante comenzará a volverse independiente y, al final, será capaz de evaluar su desempeño como lector, ya sea por sí mismo o apoyándose en una matriz como la que propone Moreillon, que puede adoptar, incluso, la forma de un cartel diseñado por el grupo y ser una herramienta de consulta disponible todo el tiempo, para todos, en un muro del salón de clases.

### **1.3 La lectura como experiencia estética: la competencia literaria**

La enseñanza de la literatura ha sido malentendida durante mucho tiempo. Los enfoques tradicionalistas de educación la concebían como la lectura de los libros y autores canónicos, lo cual la simplificó hasta convertirla en una lista de corrientes literarias y datos históricos. La lectura directa de textos se ha reducido a tal grado que muchos estudiantes conciben la experiencia literaria como la memorización de los nombres de los personajes de una narración o la contabilización de las sílabas de un verso. Así, pocos de ellos adquieren el hábito de leer por placer.

Por otra parte, debemos estar conscientes de las particularidades propias de los textos que presentaremos a nuestros estudiantes, pues éstas pueden influir en la dificultad que tengan nuestros alumnos para acceder a su significado. Así, es fundamental que los profesores brindemos, como punto de partida, una caracterización básica de lo literario, de modo que ellos lo distinguan como un tipo específico de comunicación que responde a sus propias condiciones.

---

<sup>29</sup> Judi Moreillon, *Op. cit.*, pp. 118. La lista que aquí se presenta es una traducción que respeta el sentido de la propuesta de Moreillon, aunque con algunas adaptaciones que retoman las estrategias más importantes que se han revisado anteriormente en este trabajo.

En primera instancia, es fundamental que los alumnos sean conscientes de que la literatura parte de los referentes que identificamos en la realidad cotidiana para crear un mundo que sólo es posible dentro del texto. Así, su contenido es verosímil, pero no necesariamente verdadero, por lo cual el lector debe participar de un pacto de cooperación textual de acuerdo con el cual debe aceptar como posible el universo propuesto en dicha comunicación.

Por otra parte, aunque la materia prima de la literatura sea el lenguaje –lo cual la hace decodificable– la realización de la lengua que lleva a cabo el escritor puede apartarse del lenguaje cotidiano o, incluso, de las normas de lo estrictamente gramatical. Esta ruptura es, evidentemente, intencional y se vincula estrechamente con el sentido total del texto, igual que el resto de los elementos formales, cuidadosamente elegidos y especialmente dotados de significado. Por lo anterior, el texto literario no puede ser resumido, traducido o parafraseado sin perder mucho de su esencia, que está más allá de su contenido.<sup>30</sup> Lo literario se relaciona más con el *cómo* se dice algo en contraposición con lo *que* se dice en sí.

Del mismo modo, un aspecto que no podemos perder de vista en la comunicación literaria es su carácter diferido.<sup>31</sup> El mensaje puede ser recibido en un momento distinto al de su producción, por lo tanto, autor y lector no comparten el mismo horizonte de expectativas, es decir, su conocimiento y experiencia del mundo no son los mismos, lo cual influye de manera determinante en la percepción que tiene este último acerca de la obra. Por una parte, la enseñanza de la literatura deberá permitir contextualizar tal obra al estudiante y así, capacitarlo para comprender el texto, pero también deberá permitir que él reconozca la vigencia de lo que lee dentro de su propia situación histórica, ideológica y personal.

La enseñanza de la literatura debería enfocarse, por tanto, a la capacitación de los lectores con el fin de ayudarlos a distinguir el uso lingüístico particular que implica este tipo de texto para así poder comprenderlo y expresar dicha comprensión cabalmente. Lo anterior constituiría la adquisición de una competencia literaria. Esta competencia debe su importancia al hecho de ser parte de la habilidad comunicativa de cada individuo; de igual manera, es una de las más complejas, pues en ella intervienen diversos factores que no se relacionan solamente con el lenguaje, sino también con la psicología, la historia y la sociología.

Así, para ser verdaderamente formativa, la clase de literatura debería enfocarse en la experiencia de leer, comprender y apreciar una realización particular de la lengua que ha reflejado a través de los tiempos prácticamente todo lo humano. Este encuentro con los textos,

---

<sup>30</sup> Daniela Bertochi. “La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria”, p. 27.

<sup>31</sup> Miguel Ángel Huamán. *Educación y literatura*, pp. 107-108.

cuando ha sido bien guiado, consigue abrir los horizontes de los estudiantes y los convierte en individuos aptos para observar críticamente su realidad, comprenderla y modificarla.

¿Qué saberes son, entonces, los que conforman la competencia literaria? Mendoza señala al menos cuatro:

los conocimientos textuales y discursivos que integran las distintas competencias lingüístico-comunicativas, los saberes lingüísticos para la descodificación: reconocimiento de unidades menores e interrelación de los significados denotativo y connotativo para formular hipótesis gramaticales, semánticas y semióticas, los saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto y los saberes metatextuales, referidos a convenciones comunes y peculiaridades de las tipologías textuales.<sup>32</sup>

Estos saberes entrarán en juego, durante la lectura, para llevar a cabo tres operaciones básicas. La primera será, sin duda, comprender el significado literal del texto –para lo cual se requiere, además, hacer uso de las estrategias de lectura–; en un segundo momento, se ubicará el texto en su contexto, es decir “hacer explícitas las coordenadas lingüísticas, literarias, artísticas, en que se gestó la obra; recuperar su contexto social, político, ideológico”<sup>33</sup> y, finalmente, deberá interpretarse el texto a partir del conocimiento y la experiencia del lector, es decir, establecer un diálogo que le permita al estudiante apropiarse de él verdaderamente, generar una opinión propia acerca de él y saber qué le dice a él en particular. Por lo tanto, el literario es un texto que exige alcanzar todos los niveles de la comprensión de lectura, descritos en la primera sección de este capítulo.

En el éxito de este proceso concurren dos estrategias importantes para desarrollar otras habilidades: la discusión grupal y el comentario escrito, las cuales, además de cumplir una función importante en la adquisición de la competencia literaria, ejercitan las habilidades de expresión oral y escrita, además de fomentar actitudes y valores como la tolerancia, el respeto, la observación crítica y la responsabilidad. Para ello, el profesor deberá ser el primero en asumir que pueden existir opiniones encontradas acerca de los textos y que, como interpretaciones, todas pueden tener tanta validez como la suya, mientras estén sustentadas en la información que el propio texto ofrece. Lo fundamental es que los datos históricos sean solamente una herramienta durante la lectura y que el centro de cada actividad sea siempre el texto y su cabal comprensión.

---

<sup>32</sup>Apud Josefina Prado Aragonés. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, p. 336.

<sup>33</sup> Guadalupe Jover. “La educación literaria en la educación secundaria obligatoria”, p. 95.



Según Teresa Colomer, existen ciertos principios básicos de actuación para la formación de la competencia literaria, que podrían englobar lo que hemos explicado anteriormente. Estos son:

- Hacer experimentar la comunicación literaria [...]. Esto implica crear situaciones que permitan percibir la literatura como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido [...].
- Utilizar textos que ofrezcan suficientes elementos de soporte para obtener su significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas del alumnado [...].
- Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores [...].
- Construir el significado de manera compartida [...]. La discusión entre los compañeros, la información suministrada por el adulto y las referencias [...] entre las obras leídas permiten que los chicos y chicas vayan construyendo los modelos de funcionamiento literario.
- Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas [lo cual] requiere tanto prever el itinerario de este progreso como hacer que los alumnos lo construyan personalmente. Y, a menudo, el poder hacer interpretaciones a través de las pistas textuales no se desarrolla de la mejor manera posible en una escuela que educa en la búsqueda de un solo significado, muy próximo al significado literal, [...] y revelado por el enseñante.
- Prever actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura [...] desde cómo relacionar los conocimientos previos de los lectores, hasta actividades de inferencias e integración de la información, de predicción, de control de la propia comprensión, etc. [...]
- Interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literarias, tanto en su forma oral como escrita [...].<sup>34</sup>

Por último, conviene señalar otro factor que debe influir en la forma en que concebimos la enseñanza de la literatura actualmente: el avance de la tecnología y su influjo en la manera como los adolescentes perciben los estímulos y responden a ellos. En una era en la cual la información se actualiza a cada momento y está disponible para la mayoría de las personas, el profesor que es un mero transmisor de datos puede ser fácilmente remplazado por una computadora con conexión a Internet. Por otra parte, los medios de comunicación y

---

<sup>34</sup> Teresa Colomer. “La adquisición de la competencia literaria”, pp. 19-20.

entretenimiento también son determinantes para las generaciones que actualmente están en nuestras aulas, pues éstas han crecido en medio de una cultura de lo dinámico y lo sensorial. Guadalupe Jover señala que nuestros alumnos

[...] persiguen compulsivamente la gratificación sensorial y necesitan una estimulación permanente. No soportan el aburrimiento pero caen en él con facilidad. No toleran el estatismo, la lentitud, el silencio. Anteponen lo concreto a lo abstracto, la intuición a la reflexión. Están más acostumbrados a contemplar que a pensar.<sup>35</sup>

Lo anterior no puede obviarse: si nuestros alumnos son distintos nos corresponde adecuarnos a sus características y necesidades. Las clases tradicionales de historia de la literatura en las que el libro de texto era el centro de la actividad y donde el alumno se limitaba a conocer las corrientes y autores representativos de distintas épocas ya no comunican nada a unos adolescentes acostumbrados a usar la tecnología para casi todo. Será necesario, por lo tanto, modificar nuestro modelo de enseñanza hasta conseguir uno que resulte práctico, dinámico y estimulante, lo cual no es tarea fácil, sobre todo si se considera que la mayoría de quienes ejercen la docencia en el bachillerato de la UNAM ha aprendido a hacerlo sobre la marcha y no siempre conoce las variables involucradas en el proceso y los recursos que puede emplear. Por ello, considero importante realizar una descripción de los problemas que presenta la práctica de la lectura en las aulas de la ENP, así como los principios básicos de la planificación didáctica. Con esto, será posible establecer un punto de partida para la aplicación de los conceptos expuestos en este trabajo en el programa de Lengua Española, con la intención resolver muchos de los problemas señalados anteriormente.

---

<sup>35</sup> Guadalupe Jover. *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*, p. 85.

## **2. El problema de la lectura en el bachillerato universitario**

Una vez que se han explorado, aunque sea de manera sucinta, algunos puntos de vista complementarios en torno a la lectura, nos centraremos en el análisis de una circunstancia particular: el ejercicio de dicha actividad en la Escuela Nacional Preparatoria, en el marco de la asignatura de Lengua y Literatura Españolas. Para ello, plantearemos nuevamente un triple enfoque, pues observaremos los tres factores principalmente involucrados, a saber, el propio plan de estudios, la acción docente y las características del alumnado.

### **2.1. El programa de Lengua y Literatura Españolas de la Escuela Nacional Preparatoria**

Este primer aspecto es el más amplio y quizá el más estudiado, pero también el más complejo, pues si bien es cierto que existen múltiples propuestas para afinarlo, también lo es que nuestra capacidad de acción es limitada por cuestiones institucionales que no será sencillo modificar. Sin embargo, no está de más observar las claras oportunidades de mejora que presenta este plan de estudios las cuales pues el hecho de que los profesores no podamos influir en su elaboración oficial no significa que no podamos adaptarlo a nuestras necesidades y circunstancias en la práctica cotidiana.

En primer lugar, consideramos que de entrada uno de los cambios básicos que habría que hacer en el programa es la clasificación de la asignatura como teórica. En cierto sentido, resulta una contradicción que se adopten la perspectiva constructivista y el enfoque comunicativo si se cree que la enseñanza de la lengua y la literatura es meramente conceptual. Esta idea y su puesta en práctica influyen en la opinión de los propios alumnos, quienes suponen que la asignatura es solamente secundaria y que les proporcionará información que nunca usarán, excepto para memorizarla y vaciarla en un examen, lo cual produce en ellos la sensación de no aprender nada –o por lo menos, nada que les interese realmente-. Al proponer –o sugerir vagamente– el constructivismo como enfoque metodológico, se contradice la idea de una clase teórica, lo cual representa una inconsistencia dentro del programa. Además, debe revisarse si las estrategias propuestas en el plan de estudios conducen a una auténtica construcción del conocimiento.

Si los profesores consideran que la asignatura es teórica, será difícil motivar a los alumnos y demostrarles la verdadera utilidad de la lengua como base del pensamiento así como de cualquier otro aprendizaje. La clase de Español debe ser un taller donde se desarrollen las habilidades lingüísticas –entre ellas, la lectura– y donde se fomente el gusto por la literatura a

través de su auténtica comprensión. Todo ello no se logra sino con la práctica; a un alumno le será mucho más útil aprender a leer que aprender el concepto teórico de la lectura o, peor aún, asimilar sólo un conjunto de definiciones gramaticales, títulos de libros, nombres de autores y alguna idea apenas esbozada de ciertos estilos y épocas. Una clase de Español verdaderamente constructivista y comunicativa no puede entenderse sino como taller. Por otra parte, la clasificación de la asignatura como teórica ha colaborado a que los profesores den prioridad a la información sobre los procedimientos, como explicaremos más adelante. De esta forma, en ocasiones se sabe mucho sobre el contexto histórico de la obra aunque no se haya leído la obra propiamente, o bien, sólo se conoce la definición de la oración subordinada adverbial, pero no su uso adecuado.

En cuanto al programa en sí, es necesario decir que está dividido en “ejes” (práctica de la lectura, lengua hablada, reflexión sobre la lengua y lengua escrita), lo cual, al concebir cada ámbito como un contenido aislado, también contradice el sentido del enfoque comunicativo, cuya intención es desarrollar las diversas competencias que permiten al individuo comunicarse de manera adecuada y efectiva. El programa de la Escuela Nacional Preparatoria solamente considera la competencia lingüística y literaria, pero no presta atención a las demás. Sobresale, asimismo, el concepto de corrección como único valor deseable, sin considerar en absoluto el de adecuación, lo cual –dentro del enfoque– resulta inoperante. Mientras siga primando la idea de corrección sobre la de adecuación, el programa seguirá siendo fundamentalmente tradicionalista.

Por otra parte, los propósitos generales del curso, de tan amplios, son ambiciosos y vagos. Es evidente que están realizados con las mejores intenciones, pero resultan idealistas si consideramos algunas de las condiciones reales en las cuales se desarrolla la actividad de enseñanza-aprendizaje. Sabemos bien que los profesores se encuentran ante grupos numerosos, compuestos por alumnos de niveles dispares; a ello se suman, como circunstancias adversas, la extensión del programa y la premura con que debe cubrirse. Desde esta óptica, los propósitos resultan inalcanzables, por lo tanto, sería mucho más efectivo modificarlos de manera que se orientaran a dirigir objetivos y acciones más concretas, relacionadas con el desarrollo de habilidades. En este caso, consideramos preferible centrarnos en mejorar la habilidad lectora de los alumnos, lo cual resulta más realista y práctico que la “formación del criterio selectivo para satisfacer el instintivo deseo humano de verdad, de bondad y de belleza en otras obras, a las que el estudiante llegará por interés permanente, para dialogar en el futuro con otros autores”. No por ello negaremos la importancia de la formación del criterio, ni de la motivación necesaria para el acercamiento a

la literatura, pero –al menos en principio- un programa de estudios de bachillerato debería centrarse en el desarrollo de habilidades.

Considero que el programa debe simplificarse, reducirse, pero no en lo procedimental, sino en lo conceptual, contrario a lo que ocurre comúnmente. Sería mucho mejor darle prioridad a la redacción, la lectura, la expresión oral y la investigación documental. Además, algunos de los propósitos generales del curso no son evaluables, al menos no de forma objetiva. Así, el “gusto e interés por la lectura” y la “valoración del goce estético”, estipulados como propósitos generales del curso, nos parecen fuera de lugar, desde una perspectiva estrictamente didáctica.

Una forma de evitar la sobrecarga de contenidos en el programa de cuarto año de bachillerato sería centrar los propósitos y estrategias en la consolidación de la competencia lingüística (gramatical) y literaria (literatura española), mientras que otros contenidos podrían integrarse en los cursos siguientes, como la redacción de comentarios, la investigación, el análisis literario, etcétera. Sin embargo, pretender establecer el primer curso como el momento en el cual el alumno consolidará sus habilidades lingüísticas, de investigación y análisis, es poco realista, por no decir que resulta casi imposible.

El primer año de bachillerato podría construir cimientos básicos, pero más sólidos, si funcionara como un igualador de niveles de comprensión de lectura y gramática básica (aplicada a la redacción). Aunque el programa estipula que al final de este curso el alumno estará listo para analizar los textos que leerá en los cursos siguientes (Literatura Universal y Literatura Mexicana e Iberoamericana) esto rara vez se consigue. De hecho, la primera unidad del plan de estudios ya señala que el alumno realizará el análisis literario de los textos (es decir, hará una valoración crítica), obviando así la necesidad de enseñarle a comprender y, posteriormente, a analizar.

El eje de la lectura en particular propone *analizar* pero dice poco acerca de *comprender*, lo cual no toma en consideración la realidad ni las necesidades de los estudiantes que, en su mayoría, carecen de estrategias de lectura y poseen una habilidad de comprensión deficiente en general. Todos los aspectos que se señalan como consecuencia del descubrimiento del poder de la literatura (destreza para comprender lo que se dice, lo que se sugiere y lo que se oculta; mejor formación humana y estética al comprender cómo piensan o sienten escritores de otras épocas y de otra latitud; desarrollo del pensamiento reflexivo, a través del análisis individual o colectivo de los textos y de los contextos; enriquecimiento del bagaje cultural al conocer mejor la forma de pensar y de sentir de otros seres humanos, consintiendo con ellos o disintiendo de ellos; desenvolvimiento del examen crítico que lo llevará a la libertad de pensar

y de ser, etcétera) son importantes, pero el primero de ellos es suficiente para consumir el tiempo y los esfuerzos de profesores y alumnos.

Por todo lo anterior, se propone, como se verá en el siguiente capítulo, que la atención se concentre principalmente, no sólo en alcanzar la comprensión, sino en mostrarle al alumno cómo pilotear su lectura, de modo que pueda enfrentar y resolver las dificultades que se le presenten, no sólo en los textos del curso, sino en cualquier otro al que se enfrente. Contrario a lo que se esperaría, la comprensión lectora como objetivo se menciona vagamente, lo cual tiene como consecuencia que la atención de los profesores se centre en dos aspectos fundamentalmente: la información contextual y el contenido del texto; de esta forma, la mayor parte de los docentes se sienten satisfechos si sus alumnos son capaces de recordar cuándo se escribió un libro, a qué corriente pertenece y de qué trata. Todo lo anterior puede ser conveniente, pero distrae al alumno de lo que es, en teoría, el propósito real, es decir, la práctica de la lectura. Debería acentuarse la importancia de la actividad de leer y partir de ella para obtener la información periférica. Todo debe partir del texto y de su cabal comprensión.

Operativamente, es menester llevar a cabo una concienzuda discriminación y planificación de los contenidos, pues aunque todas las unidades tienen asignado un número igual de horas, en algunas conviven temas literarios amplios y temas gramaticales complejos, lo cual implica que el profesor debe priorizar la información, en función de su complejidad. Además, y por las cuestiones que hemos observado, en cada unidad será necesario revisar los objetivos y las estrategias, pues en algunas éstos resultan vagos, ociosos o incoherentes, de modo que será necesario reformularlas para orientarlas a la comprensión. Así, habría que delimitar y reorientar algunos temas (como en el caso del texto periodístico, en la segunda unidad, o las figuras retóricas y los géneros literarios, en la quinta unidad), precisar o actualizar algunos términos (por ejemplo, “formas literarias” aplicado a descripción, narración y diálogo, en la tercera unidad); dirigir las estrategias hacia una comprensión que funcione como base para el análisis, equilibrando los extremos en los que incurre el plan de estudios, por ejemplo cuando sugiere un análisis primordialmente formal (en la sexta unidad), para posteriormente volver a lo estrictamente temático, a riesgo de caer en el comentario meramente impresionista (en las unidades séptima y octava). Todo lo anterior requerirá de una minuciosa selección de textos, pues deberán ser los idóneos para la explicación del tema y para el diseño de una secuencia didáctica exitosa.

En conclusión, tal como está planteado el programa, no podríamos garantizar que, al final del ciclo escolar, los alumnos estén realmente listos para el siguiente curso de literatura en el cual, supuestamente, ya deben tener las bases para el análisis literario, pues no se perciben la gradación ni el avance en el proceso de comprensión ni de análisis. Por otra parte, tomar la

lectura como pretexto para enseñar gramática o historia de la literatura produce confusión y no genera ningún avance concreto: es el mismo modelo nocivo de la escuela tradicional que los alumnos ya conocen o que, peor aún, ya no les resulta familiar y les parece obsoleto (con cierta razón). Además, ¿para qué le serviría a un joven del siglo XXI identificar las oraciones activas en un poema de Quevedo? ¿No sería más coherente que aprendiera gramática a partir de estructuras más cercanas a las que él necesita usar y comprender? Será mucho mejor separar lo literario de lo gramatical para producir resultados reales: que los alumnos tengan conciencia de lo que hacen cuando leen, de las dificultades que se les presentan y cómo pueden resolverlas y, finalmente, de las peculiaridades de la lectura de un texto literario. El análisis literario puede dejarse para después: primero es necesario cerciorarse de que se alcanza la comprensión y de que efectivamente los alumnos cuentan con las herramientas necesarias para autogestionar su lectura, lo cual les resultará útil en su formación posterior y en su vida cotidiana.

## **2.2. Práctica de la lectura y ejercicio docente**

Las carencias del magisterio mexicano en, técnicamente, todos los ámbitos no son una novedad. Por el contrario, han sido un tema constante de discusión durante, al menos, los últimos veinte años. Sin embargo, podría decirse que los problemas siguen siendo los mismos, con lo cual los resultados no mejoran o, incluso, tienden a empeorar, como lo demuestran no sólo las estadísticas sino el propio desempeño de los alumnos de todos los niveles educativos. ¿Cómo es que un problema tan comentado y evidente no ha podido ser resuelto, pese a los esfuerzos de diversas instituciones? Caben diversas explicaciones; una de ellas es que se trata de un problema con diversas aristas que se aborda siempre de manera parcial y discontinua. A este respecto, Tatiana Sule señala que las necesidades básicas en lo que refiere a la formación del profesorado de lengua y literatura son las siguientes:

Establecer políticas educativas y lingüísticas que respondan a análisis serios de todos los factores que pueden intervenir en un proceso de reforma, de tal manera que se cuente con el tiempo suficiente para instrumentarla de manera eficaz.

Crear conciencia en toda la sociedad sobre el papel de la lengua en nuestra cotidianidad y la necesidad indudable de contar con todos los medios para la formación eficiente de maestros, a su debido tiempo.

Desarrollar en los maestros la actitud clave en cuanto a que debe convertirse en sujeto activo dentro de su formación y conocer profundamente lo que enseña, en cualquier ciclo. Para ello se requiere, además de la formación inicial, de lo que en nuestros días se denomina un programa permanente de “educación continua” e incluso de “re-educación”, donde se difundan los avances teóricos en las ciencias del lenguaje, la didáctica y la psicopedagogía.

Fortalecer en la universidad los estudios y la investigación en didáctica de la lengua española en general, en su convivencia con las lenguas indígenas, en particular, de tal manera que pueda participar con propuestas en ámbitos extrauniversitarios.

Y revalorar, por supuesto, la figura del maestro de lengua.<sup>36</sup>

Si bien la mayor parte de estos cambios involucran a la sociedad y a las instituciones, uno de ellos es responsabilidad estrictamente de los docentes: la asunción de un compromiso con la didáctica eficiente y la mejora continua de su propia práctica. Aunque suena sencillo, existen varios factores que aún entorpecen este proceso, algunos de los cuales explicaremos a continuación.

Como se ha mencionado al revisar las debilidades del plan de estudios de Lengua y Literatura Española, los profesores de esta asignatura reciben como encomienda cubrir una gran cantidad de temas. Esto, de entrada, genera un dilema: ¿es mejor cumplir con las demandas institucionales y que los alumnos sepan un poco de todo o es preferible darle prioridad a ciertos contenidos que habrán de conocerse con mayor profundidad? No se trata solamente de elegir entre cantidad y calidad: sea cual fuere la elección del docente afectará la formación de los estudiantes, que se enfrentarán en el siguiente curso con un profesor que tomará como punto de partida lo que a su juicio ya deben saber, lo cual puede representar una desventaja en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta situación es frecuente en el bachillerato universitario y produce, en general, dos efectos, nocivos en casi todos los casos: si el profesor opta por cubrir solamente algunos temas del programa a profundidad, se corre el riesgo de que su elección sea totalmente subjetiva (puede elegir, por ejemplo, los contenidos que mejor conoce o los que prefiere, en vez de usar parámetros más objetivos, orientados a la formación de los estudiantes); por otra parte, puede ser también que el docente prefiera cubrir el plan de estudios completo, aunque ello implique hacerlo de manera superficial, debido a las propias condiciones de trabajo de la ENP: los docentes tienen asignados grupos de 50 alumnos, o más, en sesiones de cincuenta

---

<sup>36</sup> Tatiana Sule, “La formación de profesores, un problema mayor”, en Gloria Báez (coord.), *La enseñanza del español: Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*, p. 378



minutos o hasta de dos horas, en el mejor de los casos. Por lo anterior, se termina simplificando las cosas: para facilitar la preparación de las clases y el proceso de evaluación, nuevamente se cae en el modelo tradicional de brindar definiciones y luego pedir su reproducción en el examen. Esto es el inicio de un círculo vicioso pues, a pesar de que el primero de los propósitos enunciados en el plan de la asignatura es el desarrollo de la habilidad lectora, en las estrategias sugeridas en cada unidad se da mayor importancia a la “apreciación de valores estilísticos” de la corriente en cuestión, el conocimiento del contexto histórico de la obra, los temas que se abordan, las preocupaciones de los autores, etcétera. En cambio, las actividades centradas en la lectura se obvian, lo cual ha orientado a los profesores a enfocarse, erróneamente, en los contenidos anteriores, dando por sentado que los alumnos comprenden automáticamente lo que leen. A juzgar por lo anterior, se podría pensar que las únicas dudas por resolver son las de vocabulario. Sin embargo, la práctica nos ha demostrado que esto no es así: los estudiantes no entienden a cabalidad la mayor parte de los textos, por lo cual no podemos recriminarles que los poemas del Siglo de Oro “no les digan nada” o sencillamente no les interesen. Por otro lado, sin la comprensión del texto, todos los datos periféricos resultan ociosos; por ello, tampoco podemos reprochar a los jóvenes que, después de aprender definiciones, fechas y títulos de libros, nos pregunten: “¿Y para qué nos va a servir eso?”. En un sentido estricto, para nada, pues se trata de datos que servirían solamente a un especialista en el tema (un egresado de Letras, por ejemplo). Pero aprender a leer o, mejor dicho, a comprender lo que leen, les servirá para todo: la lectura es una habilidad necesaria no solamente para culminar exitosamente trayectoria académica, sino para relacionarse con el mundo durante el resto de su vida.

Existe, como hemos mencionado, la otra posibilidad: primar calidad sobre cantidad al seleccionar los contenidos fundamentales del programa y desarrollarlos a conciencia en el aula. Esto parecería lo más lógico a la luz del panorama revisado hasta este punto, sin embargo, el éxito de este tipo de curso depende de una sólida formación en didáctica y psicopedagogía que desgraciadamente no todos los profesores poseemos. Ésta insuficiencia es fuente de múltiples problemas, entre los cuales señalaré dos directamente relacionados con la enseñanza de la lengua y la literatura: la falta de una adecuada planificación didáctica y el desconocimiento de estrategias de enseñanza.

Es indudable que en las aulas mexicanas ejercen la docencia profesores altamente calificados, buena parte de ellos egresados de las licenciaturas de la UNAM, pero la mayor parte de ellos carece de conocimientos de psicopedagogía o didáctica de su especialidad. Así, inician su práctica imitando a sus propios profesores de bachillerato, casi todos tradicionalistas. Poco a poco, gracias a los programas de formación continua, pueden adquirir

los conocimientos necesarios para planificar un curso o diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje, sin embargo esto generalmente ocurre a destiempo o de manera intermitente, de modo que cuando el profesor ha conseguido armarse de una metodología más o menos sólida han pasado algunos años, varias generaciones de alumnos y al menos un par de reformas educativas.

Así, las novedades didácticas tardan en llegar a las aulas y, mientras eso sucede, los cursos carecen de una secuenciación adecuada, lo cual genera en los alumnos la impresión de que los temas son unidades aisladas que no se vinculan entre sí: una prueba que hay que pasar y nada más. Por otra parte, esta segmentación impide que los estudiantes sean conscientes de sus propios progresos, lo cual afecta negativamente su nivel de motivación. A esto se suma la falta de diversidad en las actividades de clase, lo cual completan el cuadro tradicionalista que fulmina el interés de los alumnos en la asignatura –y en la literatura en general-. Un curso de Lengua y Literatura que no cuente con suficiente sustento didáctico será, seguramente, un conjunto de reglas ortográficas y gramaticales, ejercicios de repetición, la exposición de diversos datos históricos y la memorización como única actividad cognitiva realizada por el estudiante.

Como si esto fuera poco, es necesario comentar otro problema común en la impartición de las asignaturas de contenido literario: la selección de los materiales de lectura y la manera en la que se aborda dicha actividad. Al respecto, Rosaura Herrejón presenta un estudio interesante acerca de los gustos de los jóvenes y su relación con los materiales de lectura a los que los enfrentamos los profesores: a través de un cuestionario aplicado a 80 alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria 2 “Erasmus Castellanos Quinto” determina los intereses temáticos así como las inclinaciones a ciertos géneros de los participantes en la encuesta. Con base en las respuestas obtenidas, la profesora agrupa los intereses de los estudiantes en cinco secciones:

1. Gusto por lo épico, los enfrentamientos, la lucha, la representación del poder, de la soberanía y la autoridad.
2. Por aquello que les produzca emociones fuertes e intensas (miedo, suspenso, intriga).
3. Atracción por lo oculto, lo misterioso, lo desconocido, lo diferente.
4. Inclinación por aquello que estimule su imaginación, sus fantasías, su creatividad; así como que les permita crear una realidad distinta a la suya.

5. Tendencia a lo que hablen de ellos, de su forma de ver la vida, de sus pensamientos y emociones; buscan aquello que les ayude a expresar lo que son y lo que quieren decir.<sup>37</sup>

Otras aportaciones interesantes en este estudio son, por ejemplo, que a los jóvenes les interesa mucho más el siglo XX que cualquier otra época, y que prefieren los textos mexicanos por encima de otros. Lamentablemente, la selección de los materiales de lectura de un curso no siempre está basada en las inclinaciones de aquellos a quienes está dirigido, sino a criterios que poco tienen que ver con ellos, que pueden ser institucionales (respetar el orden cronológico de las obras planteado por el programa, leer las obras cumbre del canon literario de determinadas épocas) o bien, personales (relacionadas con el horizontes de lectura o con los gustos del profesor). En casos aún más desafortunados, la selección de los libros no depende de ninguno de los factores anteriores, sino de otros mucho más arbitrarios como su disponibilidad o algún tipo de convenio comercial entre las editoriales y los colegios. Como consecuencia, los textos que leen los adolescentes, en el contexto escolar, se encuentran muy lejos de lo que ellos elegirían libremente como esparcimiento.

Sumado a esto, por las necesidades de los procedimientos escolares, el profesor requiere volver la lectura una actividad obligatoria y sujeta a un plazo fijo. Para condicionar el cumplimiento de ella, se vale también de recursos coercitivos, como los socorridos “controles de lectura” compuestos por preguntas muy específicas sobre detalles del texto, cuya finalidad es detectar –no siempre con éxito– si alguno de los estudiantes no va al corriente con los avances estipulados. No hace falta decir que esto afecta negativamente el acercamiento de los alumnos a la literatura, pues lejos de hacer de la lectura una actividad placentera la convierten en una obligación. Un cuento deja de ser divertido cuando, en vez de distendernos para disfrutarlo, sólo nos concentramos en memorizar los detalles que pueden preguntarnos en el examen, será difícil que relacionemos la lectura con el placer.

Es comprensible que muchos de los factores anteriores no dependen directamente del profesor o no están bajo su control, pero no está de más reflexionar en torno a aquellos que sí lo están. La propuesta y el diseño didáctico que se presentarán más adelante en este trabajo intentan ser una forma de resolver algunos de los problemas detectados, aunque sea en pequeña escala.

---

<sup>37</sup> Rosaura Herrejón García, “Y el interés de los gustos de los jóvenes, ¿no importa?”, en Gloria Báez, *Op. cit.*, p. 310.

### 2.3. Las características del alumnado

La revisión de los obstáculos que encuentra la formación literaria en el bachillerato no estaría completa si no se hicieran algunas consideraciones acerca del perfil de aquellos a quienes está dirigida y que deberían ser sus participantes más activos. Por ello, haremos a continuación una exploración de algunas de las cuestiones que afectan negativamente la motivación y el desempeño de los estudiantes en su proceso de acercamiento a la literatura.

Como ya se ha señalado, el primer obstáculo afectivo ante la lectura surge cuando los adolescentes la perciben como una imposición escolar: se trata de otra asignatura que necesitan aprobar, con los requisitos que le son propios a todas ellas, como las tareas y los exámenes. Sumado a esto, las generaciones que actualmente estudian el bachillerato –los llamados “nativos digitales”– están cada vez menos familiarizados con el libro como objeto y como soporte físico de información o como medio de entretenimiento. En principio eso dificulta el acercamiento y a ello se suma una característica de los adolescentes contemporáneos: su preferencia por los estímulos sensoriales, que entorpece en cierto grado su capacidad de cooperar con el texto. Lo anterior es evidente para quien ejerza la docencia en la actualidad, pero se trata de males menores perfectamente reversibles. Los problemas verdaderamente graves del alumnado no son sino consecuencias de los vicios magisteriales a que aludíamos en la sección anterior.

La mayoría de los estudiantes que ingresan al bachillerato llegan con un concepto erróneo de la literatura: suelen considerarla preceptiva moral, ejercicio gramatical o mera fantasía, lo cual les impide profundizar, pues han aprendido a ver el texto como pretexto para otras cosas. Esto, evidentemente, lo han aprendido de sus profesores de literatura: prácticas nocivas como pedirles a los estudiantes que extraigan del texto “el mensaje” del autor (malentendiendo “mensaje” como “moraleja”), usarlo para ejemplificar la normativa lingüística o etiquetarlo como algo que no se relaciona con la realidad son, precisamente, las que determinan los prejuicios con los que los individuos se acercarán a los libros a lo largo de su vida y que son consecuencia de la falta de fundamentos pedagógicos del profesorado, que no elige las estrategias de enseñanza adecuadas para los contenidos literarios.

Algo muy semejante sucede cuando los estudiantes han participado siempre de cursos en los que se da prioridad a la historia de la literatura por encima de la actividad lectora. No solamente tienden a considerar la asignatura como algo complejo y tedioso, sino que adoptan la falsa creencia de que los textos literarios se relacionan únicamente con tiempos y lugares

muy distantes, en vez de considerar que representan emociones y circunstancias universales y, por lo tanto, cercanas.

Los problemas anteriores están estrechamente ligados con las circunstancias en las que nacen y se desarrollan las generaciones a partir de los años noventa, con la irrupción de la tecnología en técnicamente todos los ámbitos de la vida cotidiana. Sin embargo, hay otras cuestiones que es necesario examinar, las cuales han persistido durante mucho más tiempo y que provienen de los métodos tradicionalistas de enseñanza de la literatura.

No es difícil deducir que muchos de los malos hábitos de lectura que tienen nuestros alumnos los han aprendido en clase. Cuando los profesores presentan un texto literario y, para iniciar una discusión de grupo, simplemente preguntan a los alumnos qué opinan o si les gustó, reafirman en ellos la creencia de que ésta es la forma de leer literatura y, por lo tanto, no se necesita ninguna estrategia. Acostumbrados a esta lectura “impresionista”, no consideran que la literatura sea un tipo de texto especial.

Puede ocurrir también que los profesores orienten las opiniones de los estudiantes para que coincidan con las suyas, mediante la penalización (verbal o numérica) de una respuesta que difiriera. De este modo, los adolescentes aprenden que sus comentarios deben reflejar lo que el maestro quiere oír, acostumbrándose a que en la interpretación de un texto existen respuestas correctas e incorrectas. Quienes no logren con facilidad llegar a las “correctas” sentirán que la materia “se les dificulta” y la rechazarán, junto con la lectura.

En el extremo opuesto, los exámenes basados en datos convierten la actividad de lectura en algo trivial. Desde mi punto de vista, este tipo de pruebas se cuentan entre los ejercicios más riesgosos y perjudiciales durante esta etapa formativa pues desmotivan a los alumnos ya sea que los aprueben o no. Si su resultado es satisfactorio, refuerzan la idea de que la materia es fácil y memorística: no es necesario comprender, basta con recordar los detalles; no es raro que un alumno obtenga una alta calificación incluso sin leer, si sus compañeros le cuentan de qué trata el texto o si los reactivos son de opción múltiple. Por otra parte, puede suceder que alguien que realmente guste de leer y tenga un buen nivel de comprensión repruebe porque las preguntas son exageradamente difíciles o porque no retuvo la información específica, sino el sentido global. Esto es igualmente desalentador: ¿para qué leer, si de cualquier forma no se consigue aprobar? Sea cual fuere el caso, pareciera que la lectura es innecesaria para la clase de literatura, por ilógico que pudiera parecer.

Los anteriores son los problemas más evidentes, quizá por su frecuencia, y los más importantes. Con base en ellos se plantearán, en el siguiente capítulo, algunas propuestas para su solución gradual y sostenida en la práctica cotidiana.

### **3. Propuesta para la mejora de la práctica de la lectura en el contexto de la asignatura de Lengua y Literatura Españolas**

Después de haber descrito algunos de los problemas que presenta la práctica de la lectura en el bachillerato universitario, se pretende sentar las bases para una propuesta dirigida a resolver algunas de las dificultades que, según hemos visto, más obstaculizan la formación – literaria, en este caso- de los alumnos de la ENP. Nuevamente, dividiremos esta propuesta en tres segmentos: el que se relaciona con el plan de estudios, el que atañe al ejercicio docente y, finalmente, el concerniente a la interacción entre profesores y alumnos en el proceso de la formación de lectores.

#### **3.1. Una alternativa para la mejora del programa de Lengua Española de la ENP**

Existe la falsa creencia de que un maestro es alguien que lo sabe todo sobre una materia y simplemente se para ante un grupo e improvisa un discurso del que cada alumno debe obtener conocimiento. Esta idea es completamente errónea y su mayor peligro radica en que, muchas veces, son los propios docentes los que la han mantenido. Lo primero que debemos saber en esta profesión es que la enseñanza, para ser efectiva, debe ser intencional, planificada y constantemente evaluada. A cada una de esas características le corresponden distintas actividades, que son las que dan cuerpo a lo que deberíamos entender por práctica docente. El primer paso será, pues, el diseño de un plan de estudios basado en un modelo didáctico que contemple lo que nosotros consideramos importante en la acción educativa. Carlos Lomas y Andrés Osoro proponen un modelo sencillo pero completo, que emplearemos en este trabajo, cuyos elementos son:

1. Los fines de la enseñanza de la lengua y de la literatura [...] y la selección de los objetivos de aprendizaje.
2. Los contenidos de la enseñanza [...]: tipología, selección y ordenación.
3. Las actividades de enseñanza y aprendizaje: tipos de actividades, criterios de selección y ordenación.
4. La evaluación de los aprendizajes y la evaluación de la enseñanza.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Carlos Lomas y Andrés Osoro. “Enseñar lengua y literatura en la Educación Secundaria”, p. 161.

En la descripción del programa presentada en el capítulo anterior se señalan algunas de sus áreas problemáticas y se sugieren ciertas modificaciones. En esta propuesta se indicarán específicamente los cambios considerados pertinentes para que el curso de Lengua Española del cuarto año de bachillerato, impartido no sólo en la Escuela Nacional Preparatoria, sino en las instituciones del Sistema Incorporado de la UNAM, cumpla con el objetivo de desarrollar la competencia literaria de los estudiantes, desde una perspectiva constructivista y de acuerdo con el enfoque comunicativo. Para ello, consideraremos como punto de partida los elementos señalados en el modelo de Lomas y Osoro, concentrándonos en el eje designado como “Práctica de la lectura”, actualmente enfocado casi exclusivamente a la revisión histórica de la literatura española. Aunque el programa sugiere utilizar una serie de textos para ejemplificar los temas de lingüística y redacción explicados en clase, nuestra perspectiva no contemplará dicho ejercicio. Por lo tanto, delimitaremos nuestros alcances al entrenamiento en estrategias para la comprensión, aplicadas a la lectura de los textos literarios.

#### a) Objetivos

Uno de los problemas más evidentes del plan de estudios revisado en este trabajo radica en los propósitos que lo orientan. Éstos son poco concretos y carecen de unidad, en sentido didáctico, pues no presentan un orden gradual orientado al desarrollo de habilidades ni se dirigen de manera clara a lograr el resultado que se señala como el esperado, es decir, que los egresados sean capaces de elaborar un comentario literario.

Los objetivos de un curso no son más que los resultados concretos que se espera obtener como producto de la acción didáctica. Se enuncian como verbos pues son, en su mayoría, *capacidades* que el alumno desarrollará, en función de los contenidos de la asignatura. Daniela Bertochi<sup>39</sup> propone una clasificación de los objetivos de la enseñanza literaria que han de ser alcanzados de manera gradual durante el curso:

1. Distinguir, argumentando, entre textos literarios y textos no literarios.
2. Distinguir, sobre la base de la estructura temática y lingüística del texto, los principales géneros literarios [...] y reconocer algunas formas específicas.
3. Identificar algunas características principales de cada género literario y utilizarlas para mejorar la comprensión de los textos que se van leyendo.

---

39 Daniela Bertochi. *Op. cit.*, pp. 33-35.

4. Identificar, a grandes rasgos, y en textos específicos, algunas de las variables que intervienen en la producción y el disfrute del texto literario.

Aunque pueda parecer que esta reducción simplifica la labor, no es así: como antecedente lógico de los cuatro puntos anteriores existe una serie de habilidades implicadas en ellos que Bertochi enumera en el mismo trabajo y que pueden clasificarse en dos grandes grupos: la identificación y valoración de los elementos estructurales de un texto (tema, trama, personajes, tiempo, espacio, narrador y punto de vista) y el reconocimiento e interpretación de los instrumentos literarios, tales como las figuras retóricas y otro tipo de elementos estilísticos. Sin embargo, no se puede perder de vista que, como base de las capacidades anteriores tendrá que encontrarse siempre la comprensión literal del texto, que será el punto de partida de cualquier otro tipo de actividades relacionadas con él y que sólo podrá conseguirse mediante el uso de las estrategias adecuadas.

Una propuesta didáctica orientada al desarrollo de la competencia literaria deberá plantearse, por lo tanto, propósitos que orienten el curso a construirla gradualmente. Dentro de este trabajo, y partiendo de la clasificación de Bertochi, sugerimos, como objetivos generales del eje de la lectura dentro del curso de Lengua Española, los siguientes:

1. Desarrollar la capacidad de comprensión de lectura, a través del aprendizaje y la práctica de estrategias adecuadas.
2. Distinguir las características particulares de la literatura como fenómeno comunicativo.
3. Identificar los elementos de contenido del texto literario (por ejemplo, tema y argumento).
4. Reconocer los elementos estructurales básicos de cada género literario.
5. Ubicar los textos literarios dentro de su contexto histórico, social, ideológico y artístico.
6. Interpretar el sentido de los recursos retóricos, estilísticos y estructurales y su relación con el contenido de la obra.
7. Analizar los textos literarios a través de comentarios escritos u orales, empleando los elementos teóricos aprendidos durante el curso.

Los objetivos anteriores se distribuirán y graduarán a lo largo del ciclo escolar; de ellos se derivarán los objetivos específicos, referidos a acciones particulares y concretas dirigidas a la consecución de éstos. Es importante notar que los cuatro primeros se relacionan directamente con la comprensión de la lectura, los dos últimos con la teoría literaria y sólo uno con la historia de la literatura, en contraste con los propósitos vigentes en el plan de estudios, que prácticamente se enfocan en ésta última.



## b) Contenidos

Como se ha señalado previamente, el plan de estudios de la asignatura de Lengua Española, del bachillerato universitario es excesivamente amplio, pues abarca la producción literaria de cinco siglos, a través de las obras de diversos autores de todos los géneros, sin perder de vista su respectivo contexto. Sin embargo, es común que los alumnos, al acreditar la materia, aún no sepan mucho sobre cómo leer y comentar un texto literario. Esto se debe a que en el programa predominan los contenidos temáticos e históricos, por encima de los elementos literarios propiamente dichos. Además, para muchos estudiantes, la asignatura se vuelve árida, como consecuencia de la falta de pertinencia de las lecturas pues, por su extensión, su grado de complejidad o la ausencia de gradación –de las más sencillas a las más complicadas– resultan poco accesibles para ellos.

Está claro que, una vez que hemos diseñado nuestros objetivos, los contenidos que incluiremos en el curso tendrán que ser coherentes con los resultados que esperamos obtener. Dentro de ellos, algunos serán más amplios y relevantes; éstos constituirán el eje de nuestra propuesta. Por otra parte, el éxito de nuestra planificación dependerá también de una secuenciación adecuada. Lo más recomendable será partir de lo más general a lo más particular, y, dentro de cada momento del curso, comenzar con los contenidos que el alumno reconoce con más facilidad, para después integrar los que pueden resultarle menos familiares o, incluso, completamente ajenos. Esta organización de los elementos teóricos se empleará también, en la propuesta didáctica, para la selección y secuenciación de los textos; por lo tanto, se considera más accesible para el alumno comenzar con la lectura de textos sencillos de la literatura española contemporánea –cercaños a él en lenguaje y contenido– y finalizar con el comentario de los textos representativos del Siglo de Oro –mucho más complejos y lejanos en contexto.<sup>40</sup>

En concreto, las modificaciones que se proponen para el programa de Lengua Española son las siguientes:

- a) *Incorporación de contenidos de teoría literaria*, que permitan al alumno obtener paulatinamente los elementos necesarios para la apreciación y el análisis del texto literario. Los contenidos teóricos que se proponen son, a grandes rasgos, las características particulares del texto literario y de cada uno de sus géneros. En cuanto

---

40 C. Lomas y Osoro. *Op. cit.*, pp, 170-172

a los conceptos relacionados con la teoría literaria debe tomarse en cuenta que no han de revisarse como definiciones, sino como aspectos que, al observarse, pueden enriquecer nuestra interpretación del texto. Se considera pertinente partir de la narración por ser un género con el que la mayoría de los estudiantes está familiarizada, mientras que la lírica se deja al final, por considerarse más compleja y menos usual para ellos.

- b) *Selección adecuada de obras y fragmentos*, secuenciados en función de su complejidad y de la familiaridad que tengan los alumnos con su contenido o la accesibilidad del mismo.
- c) *Reducción de los temas*, restringiendo el curso a la lectura cuidadosa de algunos textos de autores representativos de cada época y corriente de todos los géneros, y considerando los aspectos históricos y contextuales estrictamente necesarios.
- d) *Organización de los temas en secuencias didácticas* que favorezcan un desarrollo paulatino de la habilidad de lectura, así como la adquisición de las herramientas necesarias para el comentario literario, invirtiendo el orden cronológico de las unidades.

Por otra parte, el eje de la acción didáctica serán las lecturas, por lo tanto, su adecuada selección y ordenación es determinante para alcanzar los propósitos establecidos. Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, el alumno comprenderá con mayor facilidad aquellos textos “que conecten con los conocimientos y las experiencias previas [...], ante los que puedan sentirse competentes a la hora de alcanzar los objetivos de lectura planteados, y de los que puedan recibir algún tipo de gratificación”.<sup>41</sup> Guadalupe Jover propone algunas líneas temáticas que pueden resultar atractivas para los adolescentes, entre las que figuran los amores difíciles, la sed de aventuras, mudarse de casa, conflictos entre el bien y el mal, la paz y la guerra, utopías y contrautopías, el ser humano y la naturaleza,<sup>42</sup> etcétera, que pueden orientar nuestra selección. Sin embargo, hay otros factores que debemos tomar en cuenta para elegir las lecturas que harán nuestros estudiantes en clase. Daniela Bertochi propone los siguientes parámetros:

- Mayor/menor acercamiento a la “cultura” del alumno, entendiendo como “cultura” el manejo de sus experiencias, tanto lingüísticas como no lingüísticas, y de sus modelos de referencia [...]

---

41 Guadalupe Jover, “La educación literaria en la enseñanza obligatoria”, p. 87.

42 Guadalupe Jover, *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*, pp. 129-133.

- Mayor/menor adaptación del texto a las reglas propias del género: cuanto más innovador es un texto respecto a las corrientes literarias, tanto más difícil puede resultar su lectura, ya que el alumno no tiene “expectativas” que puedan ayudarle a descifrar el texto [...]
- Es importante también que en el currículum se presente una cierta variedad de géneros, tanto en lo que respecta a la narrativa, a la poesía, al teatro [...] o a los textos literarios no “fantásticos” [...]
- Un último factor que conviene considerar es la relación entre textos “completos” y fragmentos extraídos de antologías: teniendo en cuenta la importancia de presentar al alumno textos completos [...] no hay duda de que también los fragmentos de antologías constituyen un instrumento útil para la lectura “intensiva”, que tiene como finalidad la adquisición de capacidades específicas y de estrategias de lectura, a condición de que el criterio de selección no sea el de presentar fragmentos más o menos ilustres, representativos, divertidos o interesantes, sino que el texto propuesto al alumno mantenga, en cualquier caso, una cierta plenitud que pueda caracterizarlo como texto. En la práctica didáctica, esto podría traducirse en la presentación de una secuencia (narrativa, descriptiva o de diálogo) de una novela o de un relato largo, o incluso un capítulo entero. El problema, sea cual sea el caso, no es el de la extensión material, sino precisamente, el de la cualidad de completo y el de la coherencia interna”.<sup>43</sup>

En esta propuesta todas las actividades de lectura en el aula deberán orientarse a la adquisición de estrategias de comprensión, de manera que lo recomendable será usar textos breves que puedan revisarse con mayor profundidad. Aunque en algún momento del programa sea necesario leer una novela como actividad domiciliaria, es importante seleccionar fragmentos de ella que cumplan con los requisitos necesarios para comentarse en clase y que sirva, además, para mostrar los conceptos teóricos, al tiempo que se consigue la contextualización histórica que el programa exige. Lo anterior no es tarea fácil: requiere que el profesor se dé a la tarea de leer con cuidado, para seleccionar, de entre todas sus opciones, la ideal para un momento específico del curso, pero este esfuerzo es determinante para el éxito de la práctica docente.

---

43 Daniela Bertochi *Op. cit.* pp. 30-31.

### c) Actividades

Una vez que hemos decidido qué enseñar y para qué hacerlo, debemos definir cómo. En este caso, las actividades corresponden a esa fase de la planificación didáctica. En el plan de estudios de la asignatura de Lengua Española, podemos encontrar sugeridas algunas “actividades de aprendizaje”, sin embargo, las que aparecen en él ya no se relacionan con nuestra propuesta, en primer lugar, porque parten de que el alumno ya es capaz de hacer un análisis literario –como se menciona en la primera unidad-, mientras que en este trabajo consideramos que nuestros estudiantes aprenderán a elaborarlo durante el curso; en segundo término, en el programa de la asignatura predominan las actividades de lectura guiada, lo cual es incompatible con nuestra visión, que se enfocará, principalmente en el entrenamiento en estrategias de comprensión mediante su puesta en práctica. Finalmente, deseamos las sugerencias del plan de estudios porque, como hemos visto, no concuerdan con la perspectiva constructivista, en la que el alumno genera su propio conocimiento, ni con el enfoque comunicativo, según el cual el contexto histórico de una obra es solamente una información más, ancilar e incluso prescindible para su apreciación, mientras que la lectura en sí debe ser el eje de la adquisición y desarrollo de la competencia literaria. Como alternativa, proponemos que el curso de Lengua Española sea un espacio para ayudar a los alumnos a mejorar su capacidad de comprensión de la lengua escrita mediante el entrenamiento en diversas estrategias y a través de actividades de lectura compartida e independiente, aplicadas a los textos (la mayoría de ellos, fragmentos) seleccionados para cubrir los contenidos marcados en el programa. Al diseñar actividades didácticas en acuerdo con el enfoque comunicativo y el constructivismo, es necesario tener en cuenta en qué consiste una actividad y cómo podemos insertarla en nuestra planificación para conseguir los propósitos que hemos asentado anteriormente.

En principio, como señalan Carlos Lomas y Andrés Osoro, debe considerarse que

una actividad es un fenómeno complejo en el que se ponen en juego competencias o procesos mentales de diverso tipo y que puede exigir la realización de pasos sucesivos que podrían denominarse ejercicios o ‘subactividades’ y que en su conjunto conformarían una secuencia de actuaciones que constituye [su] desarrollo completo<sup>44</sup>

---

44 Lomas y Osoro. *Op. cit.*, pp. 173-174.

Así, todas las acciones llevadas a cabo por los alumnos deberán permitirles poner en práctica las habilidades que se pretende que desarrollen, incorporando sus conocimientos previos y los que van adquiriendo. En este caso, las actividades deberán dirigirse a la comprensión de la lengua escrita y al desarrollo de la competencia literaria. Para ello, deberán incluir la aplicación de estrategias de comprensión de lectura y la identificación de los diversos elementos que caracterizan y dan sentido al texto literario como forma específica de comunicación; lo anterior permitirá al alumno, no sólo comprender el sentido literal de lo que lee, sino también interpretar significados ulteriores, a partir de las herramientas teóricas de análisis. La adquisición y práctica de estas capacidades pueden resultar favorecidas por el trabajo colectivo y se verán reafirmadas al aplicarse de manera individual.

Por otra parte, las actividades deben ordenarse de manera secuencial y mantener la coherencia con los propósitos generales del curso y los contenidos del mismo, así como con la metodología que se haya seleccionado. Por ejemplo, si se pretende obtener un producto específico (como un comentario literario, una antología o un portafolio de reseñas), las actividades deberán dirigirse a la elaboración de éste, de modo que sean efectivas y congruentes con el curso. Para esto, es útil dividir el curso en unidades didácticas que guarden una lógica interna y representen el ciclo completo de aprendizaje de un contenido. En esta propuesta, adoptaremos como herramienta de planificación la secuencia didáctica, cuyas características y fases explicaremos en el apartado siguiente. En función de esto, Lomas y Osoro señalan que cada unidad deberá contener:

- a) Actividades de exploración de conocimientos previos. De acuerdo con uno de los principios básicos del aprendizaje significativo, debemos asegurar que los nuevos aprendizajes se relacionen con lo que los alumnos ya saben sobre el tema que es objeto de trabajo en el aula. De especial interés será la identificación de los errores conceptuales o de las carencias de procedimientos con las que se encuentran los alumnos.
- b) Actividades introductorias. El sentido de este tipo de actividades es trazar un panorama general del tema que es objeto de trabajo en cada periodo o unidad de aprendizaje para proporcionar el marco adecuado a las destrezas o aprendizajes concretos que se desarrollan en ese periodo, cumpliendo a la vez una función motivadora del interés y de la atención de alumnos y alumnas
- c) Actividades de desarrollo o profundización. Con ellas se trata de responder a los problemas o interrogantes que se hayan suscitado sobre el tema en la exploración de conceptos previos o en las actividades introductorias, además de responder a las

posibles derivaciones o alternativas que puedan surgir en la ejecución de las diferentes actividades que conforman la lección o unidad didáctica.

- d) Actividades de conclusión. Se trata de actividades orientadas a poner en práctica los nuevos aprendizajes, a la realización de una tarea relacionada con el objetivo final de la unidad didáctica o lección o a la recapitulación de los contenidos fundamentales que se hayan tratado en su desarrollo.
- e) Actividades de evaluación y autoevaluación. Aunque la evaluación debe estar integrada en el conjunto de actividades de aprendizaje, también cabe pensar en actividades dirigidas específicamente a realizar esas valoraciones, especialmente cuando se trate de favorecer la autoevaluación o coevaluación de los alumnos y de las alumnas.<sup>45</sup>

Cada una de las anteriores corresponde, como veremos posteriormente, a una fase de la secuencia didáctica, lo cual permite ver claramente cuál es su importancia para la enseñanza y el aprendizaje efectivo tanto de contenidos como de procesos.

#### d) Evaluación

Idealmente, la evaluación es el momento de la acción educativa durante el cual tanto el profesor como el alumno obtienen un panorama de su desempeño; el primero puede medir si su actuación ha sido efectiva y el segundo sabe en qué medida ha conseguido el propósito esperado. Se esperaría que esta información los capacitara para efectuar las acciones necesarias para mejorar sus resultados. Por lo anterior, la evaluación no tendría que limitarse a un examen o trabajo escrito cuyo objetivo sea obtener una buena calificación, en el cual sólo se vacíen datos no significativos para el alumno, sino que debe ser un proceso constante, presente en cada una de las actividades de la enseñanza y aprendizaje, de manera que la planificación didáctica, lejos de ser un modelo fijo, se convierta en un esquema flexible, abierto a ser modificado para incrementar su efectividad. Para ello, es necesario que cada una de las actividades tenga un objetivo concreto y que esté diseñada para brindar al profesor suficientes datos sobre el proceso seguido y el resultado obtenido, de modo que pueda medirse si el objetivo fue alcanzado o no. Además, es deseable que esto resulte claro también para los alumnos, de manera que sean capaces de percibir sus aciertos y errores en la actividad, para reconocer sus propias fortalezas y debilidades, lo cual les permitiría mejorar sus actuaciones posteriores. Lo que no debe olvidarse es que las bajas calificaciones de los

---

45 Lomas y Osoro. *Op. cit.*, p. 175.

alumnos, en mayor o menor medida, reflejan la necesidad de realizar modificaciones en la práctica docente, de modo que la evaluación funciona en ambos sentidos.

### **3. 2. La planificación docente**

Como se mencionó anteriormente, uno de los principales problemas que presenta la práctica de la lectura en el bachillerato universitario radica en la escasa formación con la que cuentan los docentes para ejercer su labor. En la propuesta presentada en este trabajo adoptaremos como herramienta de planificación la secuencia didáctica, por lo cual se considera necesario definir dicho concepto, así como los elementos que lo componen. Si el diseño didáctico es una realización particular que puede resultar práctica para algún profesor, pero no para todos, la noción de secuencia puede convertirse en un recurso invaluable en el cual los docentes pueden basarse para generar sus propios diseños, de acuerdo con su enfoque y sus circunstancias. Para ejemplificar la aplicación de esta estrategia de planificación, describiremos poco a poco las decisiones a partir de las cuales se elaboró el diseño que se presenta en el capítulo siguiente, de manera que pueda resultar una guía útil acerca del proceso que antecederá el trabajo en el aula.

54

#### **3.2.1. La noción de secuencia didáctica**

Una vez que hemos hecho la planificación general del curso, las secuencias didácticas pueden ser útiles para elaborar el diseño de secciones más específicas y para planear acciones concretas, pues funcionan como esquemas efectivos para tomar decisiones acerca de la acción docente, ponerlas en práctica y, más tarde, evaluarlas. Una secuencia es, pues, *un proceso completo de aprendizaje de un contenido determinado, o de realización de un objetivo particular, por medio de actividades que contribuyan a ello*. “Estas tareas y actividades estarán en función de si se trata de la fase inicial (cuando se inicia un proceso de aprendizaje), de la fase de desarrollo (de comprensión, ejercitación, aplicación... de los distintos contenidos), o de la fase de cierre [...] (de síntesis y de estructuración de los aprendizajes).”<sup>46</sup> Esos son los tres momentos que conforman una secuencia, sin importar su duración temporal. Se trata, por tanto, de una unidad de planificación, que supone la reflexión en torno a las intenciones didácticas y su puesta en práctica, y permite diseñar actividades

---

<sup>46</sup> N. Giné, A. Parcerisa (coords.) *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: elementos y aplicación*, p. 17.

justificadas, coherentes, útiles y acordes con las necesidades particulares de nuestros alumnos. Por lo tanto, como toda programación, debe cumplir con las características enunciadas por Francisco Carvajal:

- a. Coherencia: [con] los criterios reflexionados, debatidos, consensuados y asumidos en otros niveles de planificación; la consonancia es ineludible.
- b. Contextualización: este diseño didáctico tendrá que adaptarse a las características socioculturales y ambientales del contexto, teniendo en consideración particular, ahora, la singularidad del aula.
- c. Intencionalidad: [...] reflexionar sobre [los propósitos] y explicitarlos será previo a otras tareas.
- d. Utilidad [...] real [y viabilidad para] su aplicación.
- e. Realismo: no podemos perder de vista que, a la fase de diseño didáctico, sigue su puesta en práctica y la evaluación de lo que ocurre en el aula –enseñanza y aprendizaje-, por lo que quizá no interese derrochar energías en el proceso de diseño, evitando excesivo formalismo.
- f. Cooperación [entendida como] trabajo compartido en el seno del equipo docente.
- g. Variedad: [...] distintas estrategias que contemplamos y prevemos en la unidad de programación.<sup>47</sup>

55

Por otra parte, para llevar a cabo la planificación de una secuencia, es necesario tener en cuenta una serie de estrategias que explicaremos y ejemplificaremos a continuación. En esta práctica, seguiremos el modelo propuesto por el autor antes citado.<sup>48</sup>

Inicialmente, Carvajal señala que es necesario establecer un eje vertebrador de la unidad de programación que responda a los intereses y necesidades de aprendizaje del alumnado y a los determinados por el plan de estudios. En nuestra propuesta, dicho eje será el desarrollo de la capacidad de comprensión de lectura en general y la apreciación de la literatura en particular, es decir, la aplicación de estrategias de comprensión y la formación de la competencia literaria.

Una vez que se ha cubierto el requisito anterior, corresponde realizar la clarificación conceptual, es decir, “la selección / secuenciación del conocimiento, [la explicitación de] los

---

<sup>47</sup> Francisco Carvajal et al. “Programación de aula, ¿para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula”, pp. 48-50.

<sup>48</sup> *Ibid.*, pp. 50-54.



conceptos y relaciones implicados en el objeto de trabajo, así como aquellos aspectos que se dominan o desconocen [junto con] la extensión máxima del tema [...] en ese momento y en previsión de futuros tratamientos”.<sup>49</sup> En este caso, abordaremos la primera unidad del programa que, siguiendo nuestra propuesta, se dedicará a la lectura de textos literarios españoles de la segunda mitad del siglo XX. En cuanto a los contenidos teóricos, será importante comenzar a sensibilizar a los alumnos ante las características particulares del discurso literario, así como a darles una visión introductoria de los elementos principales del género revisado. De acuerdo con nuestros fines, nos enfocaremos en el diseño de la secuencia correspondiente a la narrativa, para lo cual hemos elegido tres textos de José María Merino.

Una vez que se han aclarado, seleccionado y definido los conceptos básicos que se usarán en el segmento que se está diseñando, es preciso determinar nuestras pretensiones y acotarlas, lo cual corresponde a limitar los alcances del objeto de estudio. En este primer momento del curso no resulta necesario ahondar en ninguno de los conceptos anteriores, que se irán desarrollando paulatinamente a lo largo del curso; bastará con que el alumno pueda identificarlos en el texto, sin profundizar todavía en el análisis de su efecto de sentido como elementos estructurales.

En cuanto se ha delimitado lo anterior, se puede iniciar, en sí, el diseño y la secuenciación de las tareas. A este respecto, Carvajal comenta:

Desde el punto de vista del diseño, las actividades son propósitos de acción con objeto de generar situaciones de aprendizaje, en los que se describen lo que han de hacer los protagonistas del proceso (profesorado y alumnado) y los medios y recursos que hay que utilizar; por otra parte, deberían poner en funcionamiento las capacidades de acción y de reflexión de los que aprenden, la generalización y aplicación de lo aprendido y la expresión de lo explorado, observado, experimentado, indagado, aprendido mediante distintos lenguajes. [...] El plan de actividades [...] debe ser] una guía de acción que requiere un desarrollo abierto, [...] debería contemplar, asimismo, distintos niveles de dificultad para hacer efectiva la atención a la diversidad y el trato diferencial individualizado, pero sin olvidar la dimensión social del aprendizaje. [...] En relación con la distribución del espacio y del tiempo, acordaremos que debe responder a criterios de flexibilidad, coherencia con los demás elementos y funcionalidad respecto a ellos. [...] Si la estructura de tareas ha de contar con distintos agrupamientos, tiene difícil justificación el que la distribución del espacio y del

---

<sup>49</sup> Francisco Carvajal. “Programación de aula...”, p. 51.

mobiliario permanezca inamovible a lo largo de un curso, e incluso de una jornada. [...] la distribución del tiempo habrá de mantener coherencia y estar en función de tales actividades: tiempos para las actividades del grupo-clase, de grupos reducidos, de trabajo individual; tiempos para la planificación del trabajo de los grupos, para el diseño de estrategias de recogida de información, para la indagación, para la exploración..., para la comunicación de los resultados del trabajo, para la heteroevaluación y para la autoevaluación. Y si planteamos el trabajo desde un enfoque globalizador, difícilmente se comprenderá la rigidez de horarios [...].<sup>50</sup>

Con esto en mente, podremos diseñar actividades que se dirijan a la consecución de nuestros objetivos didácticos, que sean un vehículo adecuado de los contenidos necesarios para ello y, naturalmente, que sean congruentes con nuestro enfoque metodológico; éstas serán puestas en práctica durante la clase, en lo que se conoce como la fase interactiva del aprendizaje, es decir, la del trabajo conjunto de alumnos y profesor. Esta etapa de la acción docente, que no es la última, pues aún debe ser sujeta a evaluación, es la que debe concebirse en forma de secuencia, como veremos a continuación.

Como se mencionó anteriormente, una secuencia, para ser tal, debe cumplir con tres etapas: la inicial, la de desarrollo y la de cierre. En la primera, el profesor y los alumnos deben “ponerse en situación de aprender”, en la siguiente se realizan concretamente los aprendizajes y en la última se estructuran y consolidan.<sup>51</sup> La duración de cada etapa debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes y maestros pero, por lo general, la más extensa es la de desarrollo. A continuación haremos una descripción breve de cada una de estas fases y ejemplificaremos su diseño aplicándolo a la unidad didáctica que hemos seleccionado.

#### **a) La fase inicial**

En la primera parte de una unidad de trabajo hay ciertas actividades necesarias para el desarrollo posterior de la secuencia, las cuales –muchas veces por desconocimiento o por premura- suelen omitirse a pesar de su importancia. Durante esta etapa habrá de presentarse el tema de manera explícita, de manera que se despierte el interés de los alumnos y genere expectativas positivas. Por otra parte, será necesario asentar claramente los objetivos, de

---

<sup>50</sup> Francisco Carvajal et al. “Programación de aula...”, pp. 55-57.

<sup>51</sup> Giné N., Parcerisa A. (coords.). *Op. Cit.*, p. 36.

manera que el estudiante comprenda lo que se espera de él, así como los aprendizajes que obtendrá al final del proceso.

Dolors Quinquer propone una serie de requisitos que deben ser observados en el diseño de actividades para la presentación de contenidos y objetivos:

- Que den pie a actividades de carácter simple y concreto para que todo el alumnado pueda realizarlas fácilmente, sea cual sea su punto de partida.
- Que presenten unas pocas ideas, las más básicas y representativas de los contenidos del tema.
- Que fomenten la participación.
- Que sean manipulativas o bien presentadas a nivel de aplicación, con ejemplos.
- Que conecten con los intereses y el contexto que los estudiantes para que puedan darles sentido.
- Que utilicen lenguaje cercano al alumnado, que les resulte fácilmente comprensible.<sup>52</sup>

La autora señala, además, que después de esto será necesario generar una dinámica de participación oral que nos permita recoger información importante acerca del punto de partida de los alumnos, es decir, acerca de sus conocimientos previos -que pueden ser imprecisos- y de las hipótesis formuladas en este primer momento -que habrán de refutarse, complementarse o verificarse en el transcurso de la secuencia-. Los elementos mencionados por ellos en este ejercicio habrán de ser referidos durante el proceso, ya sea para ampliarlos, corregirlos, complementarlos o redefinirlos.

Una vez que se ha llevado a cabo lo anterior, será el momento para la puesta en común de las ideas iniciales del grupo acerca del contenido en particular. Según Quinquer:

éste es el momento de presentar globalmente de manera simplificada los contenidos por desarrollar (por ejemplo, mediante un mapa conceptual), así como los aprendizajes que se pretende conseguir con su estudio, aunque lo más adecuado es que sean los mismos estudiantes quienes expliciten cuáles creen que son las demandas. Es posible que llegados aquí se hayan modificado los contenidos iniciales, puesto que el contraste con la realidad del aula habrá indicado la conveniencia de incluir o eliminar determinadas cuestiones en la programación o incluso rebajar o ampliar las perspectivas iniciales. Se inicia entonces el desarrollo propiamente dicho del tema

---

<sup>52</sup>Dolors Quinquer. “¿Qué estoy estudiando? ¿Qué aprenderé en esta lección?”, p. 32.

mediante actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación o autoevaluación [...].<sup>53</sup>

Será fundamental que en este momento del proceso, es decir, en la fase inicial, se produzca la motivación necesaria para desarrollarlo satisfactoriamente. Es evidente que, en general, los profesores consideramos que es difícil conseguir dicha motivación, y más aún en los estudiantes de las generaciones recientes, que muestran menor nivel de tolerancia a la frustración y cada vez menos interés en las asignaturas que no consideran prácticas. Sin embargo, todo depende de factores básicos que está en nuestras manos proporcionarles: en primer lugar, será fundamental hacer patente la importancia de los contenidos y las actividades de clase; por otra parte, es necesario establecer metas alcanzables y diseñar ejercicios en los cuales el desempeño de los alumnos sea siempre favorable (si los enfrentamos constantemente a retos que no pueden superar, terminarán por rendirse y rechazarán la materia, mientras que, si sienten que se les facilita la adquisición del conocimiento y que, además, “son buenos”, se sentirán mucho más motivados para hacer cosas cada vez más complejas). Finalmente, no podemos olvidar el valor de los comentarios positivos así como la importancia de señalar a nuestros estudiantes sus aciertos y las fortalezas de nuestros estudiantes, lo cual también tendrá un impacto favorable en su actitud hacia la clase.

Al ser la fase inicial el punto de partida del resto de las actividades y, sobre todo, del aprendizaje, no debemos dejar fuera de ella la evaluación diagnóstica, indicador de la situación actual de los alumnos, que nos permitirá definir de dónde comenzamos y hasta qué punto podemos llegar, es decir, partir de los conocimientos previos de nuestro grupo en particular para definir la amplitud del contenido y el grado de dificultad de las actividades. Además, como explica Dolors Quinquer, la evaluación debe ser, en sí misma, un ejercicio que ayude a que los estudiantes:

- Anticipen qué es lo que se tratará, qué se pretende, cuáles son las finalidades, para poderse implicar activamente desde el principio del proceso formativo.
- Actualicen sus ideas y conocimientos previos sobre la temática que se tratará.
- Adecuen su planificación para ajustar su manera de comportarse al enfoque y a las necesidades de las tareas que se desarrollarán.
- Refuercen su motivación.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Dolors Quinquer. *Op. cit.*, p. 33.

<sup>54</sup> Giné, N., Parcerisa, A. (coords.). *Op. cit.*, p. 37.

Sin embargo, no servirá de mucho si se trata simplemente de un cuestionario que asigne un número, o de una actividad en la que sólo se caiga en vaguedades. El verdadero objetivo de la evaluación diagnóstica es permitirnos conocer a nuestros alumnos y adaptar nuestra acción docente a sus características y necesidades particulares.

Recapitulando, si la fase inicial se lleva a cabo de manera satisfactoria, obtendremos de ella suficiente información para elegir las actividades y estrategias que más favorezcan el aprendizaje de nuestros alumnos, y partiremos de sus propios conocimientos para actualizarlos y dirigirlos a nuestro objetivo didáctico, del cual ellos deberán ser partícipes.

Para ejemplificar lo anterior, se presenta una secuencia formativa dirigida a la enseñanza de ciertos contenidos de la primera unidad del programa de Lengua y Literatura Españolas. El programa indica que debemos revisar la literatura española de la segunda mitad del siglo XX y determina el objetivo de “conocer algunas características de la literatura española contemporánea a través de la lectura de textos”. Como hemos mencionado antes, esto es solamente una etapa en la formación literaria; no podemos perder de vista los objetivos teóricos y metodológicos que determinamos anteriormente, así que la primera decisión que se toma en esta parte del curso es de contenido: ¿cuáles de los que seleccionamos son pertinentes en este momento didáctico? Por tratarse de una etapa introductoria, se considera adecuado iniciar con una noción básica sobre el texto literario. Por otra parte, en esta primera unidad resultará útil realizar un primer acercamiento a los elementos estructurales básicos del género que se revisa, aunque en esta etapa del curso no se hará todavía un análisis profundo de ellos.

Para los fines de este trabajo, delimitaremos aún más nuestro ejemplo: diseñaremos una secuencia enfocada únicamente a los textos narrativos, por tratarse de los más conocidos por nuestros estudiantes (es más frecuente que lean cuentos o novelas que obras de teatro, por ejemplo). La elección de tres textos de un solo autor, José María Merino, se fundamenta principalmente en dos razones; la primera de ellas es que en la narrativa de dicho escritor pueden detectarse fácilmente ciertos elementos fantásticos, lo cual nos resultará útil para transmitir la noción de verosimilitud; por otra parte, dicho escritor ha sido reconocido por sus aportaciones a la literatura juvenil, lo cual puede resultar interesante para los alumnos de bachillerato.

Durante la fase inicial de la secuencia, el primer momento de la acción didáctica corresponde a la presentación del tema y a la evaluación diagnóstica. Una vez hecho lo anterior, será necesario transmitir a los alumnos los objetivos de la misma, que en este caso son: tener un acercamiento a la narrativa de José María Merino, distinguir los elementos del género narrativo e identificar las particularidades del texto literario; en cuanto a los objetivos

metodológicos, sólo existe uno, válido para todas las unidades del curso: desarrollar la competencia literaria junto con la capacidad de comprensión de lectura, a través del aprendizaje y la práctica de estrategias adecuadas. Finalmente, será importante retomar la información vertida en la evaluación diagnóstica para determinar las áreas –metodológicas o de contenido- a las que tanto profesores como alumnos deberán dedicar especial atención con el fin de alcanzar los propósitos.

#### **b) La fase de desarrollo**

Como hemos dicho anteriormente, la fase de desarrollo de la secuencia es la más larga, pues en ella se construyen los significados y se fomentan las capacidades de los alumnos. En ella se realizan las actividades planificadas para lograr el objetivo didáctico y se consigue la interacción real con -y entre- los estudiantes. Será, pues, la parte medular del proceso formativo que, si bien debe ser congruente con el plan elaborado previamente, debe admitir también modificaciones para resolver las contingencias que pudieran presentarse y que no se contemplaron durante el proceso de diseño. Así, como se señala en un trabajo de Giné y Parcerisa, las actividades incluidas en esta fase deberán permitir al profesor:

- Detectar los tipos de errores que cometen educandos y educandas.
- Ayudar a los educandos y educandas a gestionar sus errores para superarlos, en un ambiente donde el error se considere algo necesario para aprender; no algo que evitar a toda costa y que esconder.
- Detectar los obstáculos que dificultan el aprendizaje.
- Ayudar a educandos y educandas a reforzar sus éxitos o aciertos.<sup>55</sup>

Lo anterior no es tarea fácil, pues requiere una evaluación y autorregulación constante por parte de todos los participantes en las tareas de aprendizaje, es decir, los estudiantes y los profesores. Habrá que tener en cuenta, por lo tanto, que los alumnos deberán compartir con nosotros los criterios de evaluación y apropiarse de ellos, de manera que efectúen una revisión auténtica y útil de su propio proceso -o del de sus compañeros, en las tareas de coevaluación-, lo cual enriquecerá su experiencia de aprendizaje. Por otra parte, estas tareas no deben ser usadas por el profesor como un método para señalar errores, sino como una oportunidad para

---

<sup>55</sup> *Ibid.* pp. 38-39.

mostrar los aciertos y las áreas que aún requieren mejoría. De esta manera se mantendrá la motivación, necesaria para culminar el proceso de manera satisfactoria.

En la secuencia que estamos usando como ejemplo, la fase de desarrollo deberá estar compuesta por actividades en las cuales los alumnos partan de su propia noción de la narración, para detectar su estructura en los textos que se les presentan. Por otro lado, será necesario incorporar actividades dirigidas a contextualizar las lecturas en su momento histórico y literario. Sin embargo, es importante señalar que todo lo anterior debe tener como punto de partida la comprensión literal de lo leído, la cual habrá de conseguirse a través del uso de estrategias. Así, la lectura será una actividad en sí misma, mientras que la enseñanza de los contenidos de la unidad requerirá acciones particulares en cada caso y cada una de ellas deberá contemplar un momento de evaluación.

### **c) La fase de cierre**

La última fase de la secuencia formativa suele ser la más breve y a la que se le presta menor atención; en algunos casos, incluso, se le omite, por falta de tiempo. Sin embargo, su importancia radica en que es la etapa donde se recapitulan los aprendizajes y se evalúan los resultados obtenidos una vez completado el proceso previsto. Ello no limita este momento de la acción didáctica a una mera sumarización o a la aplicación de un examen; por el contrario, deberá ser una fase en la cual tanto el alumno como el maestro puedan estar conscientes de su propio desempeño y detecten qué y cómo pueden mejorar. La comprobación más clara de que se alcanzó el objetivo planificado puede ser que, en una última verbalización, los estudiantes sean capaces de enunciar y manipular los contenidos de la misma forma en la que el profesor los concibió mientras los diseñaba. Esto parecería una meta ambiciosa, pero es alcanzable y es, además, una manera de mantener el realismo y la concreción de nuestro diseño si la tenemos en cuenta durante todo el proceso.

En la fase de cierre de la secuencia que proponemos en este trabajo, se buscará que los alumnos puedan leer de manera independiente un texto sencillo y comprueben que han comprendido su sentido literal, además, habrán de ser capaces de identificar en él los elementos estructurales y contextuales revisados en la unidad. Finalmente, en la actividad de evaluación final, tanto el profesor como el alumno deberán adquirir conciencia de las principales dificultades que presentó el aprendizaje, pero también del progreso conseguido durante la secuencia en cuestión.

#### d) Evaluación

Como se ha mencionado en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, la evaluación no debe entenderse como un requisito con el que se cumple al final de un periodo determinado, con el único objetivo de asignar a cada alumno una calificación numérica en función de la cual aprobará o reprobará la materia. Por el contrario, desde una perspectiva auténticamente formativa, se considera que es un proceso constante, presente en todas las fases de la acción educativa, que consiste en la recolección de información y el análisis de la misma a partir de un juicio crítico que permita tomar decisiones acerca de nuestra actuación, en función de su efectividad y de las necesidades particulares que hemos detectado. La evaluación, por lo tanto, nos servirá para saber el punto de partida de nuestros alumnos (diagnóstico), los errores y obstáculos que se presentan durante el aprendizaje y, finalmente, la situación del alumno al finalizar el proceso, con lo cual conoceremos si el objetivo inicial fue alcanzado o no.

Cabe señalar, por otra parte, que evaluar no necesariamente implica hacer un examen. La adopción de una perspectiva constructivista da cabida a todo tipo de actividades en sustitución del tradicional cuestionario. Más aún, dentro de la secuencia deberán planificarse actividades cuya finalidad sea específicamente evaluativa. Así, no existirá contradicción entre la forma de trabajo en el aula y la manera en la que el alumno obtiene una calificación –lo cual es frecuente en las aulas, por desgracia-, sino que se mantendrá la congruencia con el enfoque activo necesario para la construcción del aprendizaje.

En el diseño didáctico que se propone en este trabajo se señalan los elementos y parámetros de evaluación que pueden observarse para determinar el éxito de cada una de las actividades que componen la secuencia. Se esperaría que, en vez de emplearse como medidas para la asignación de una calificación numérica, funcionaran como indicadores de los aspectos que requieren mayor atención, tanto en la actuación de los alumnos como en la práctica docente. La evaluación continua, como se presenta en esta propuesta, permite que los alumnos externen y aclaren dudas, detecten las dificultades que enfrentan durante el proceso y adquieran los conocimientos factuales o procedimentales que requieran para superarlas. La evaluación final debería ser, de acuerdo con esto, un sumario de los saberes desarrollados y afinados durante la secuencia, y no la única oportunidad que tiene un alumno para medir su desempeño.



### 3.3. La interacción entre docentes y alumnos: la formación de lectores

Como hemos mencionado en el capítulo anterior, las clases de literatura distan mucho de ser espacios para la formación de lectores; si bien las modificaciones en el plan de estudios y una correcta planificación docente pueden simplificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, eso no implica necesariamente que mejoren la experiencia literaria de los estudiantes. Por ello, cabe hacer algunas observaciones en torno al ambiente propicio para generar no sólo lectores competentes, sino aficionados a la lectura.

No podemos evitar que la asignatura, al estar dentro de un marco institucional, sea una obligación impuesta. Lo que sí podemos hacer es evitar los métodos de evaluación tradicionales, básicamente cuantitativos y enfocados en un sistema de castigos y recompensas. Para lograrlo, habría que considerar ampliar el repertorio de actividades, buscando que éstas sean útiles para el desarrollo de habilidades lingüísticas, pero también lúdicas y significativas.

Esto no es tarea fácil por el perfil de los alumnos actuales, que hemos descrito anteriormente. Sin embargo, una flexibilización de nuestro ejercicio como docentes puede ser de gran ayuda. Si, como sabemos, los adolescentes de las generaciones recientes requieren estímulos sensoriales para mantener el interés, no está de más valernos de películas, videos, imágenes y música para capturar su atención o acercarlos a los temas que pudieran parecer áridos o ajenos. Comparar algunos cantos de la *Ilíada* con su versión cinematográfica da lugar a un debate acerca de las diferencias entre el cine y la literatura que puede despertar su interés en esta última. Otra estrategia puede ser pedirles que busquen, entre sus propios referentes musicales, cinematográficos o televisivos, un ejemplo en el que se trate el mismo tema que en la lectura hecha en clase, desde una perspectiva diferente. Cuando los estudiantes encuentran que un poema de Safo de Lesbos se asemeja a una canción de su artista favorito, son capaces de identificarse con la poeta y descartan la creencia de que los textos literarios no tienen nada que ver con ellos.

Otro recurso que debería incorporarse –y no satanizarse– en la clase de literatura es Internet. Existen muchas formas de explotarlo: desde el uso de los libros electrónicos y la consulta a sitios de tema literario, hasta la lectura de autores aficionados que toman como punto de partida las características de las nuevas tecnologías (por ejemplo, quienes se especializan en escribir “nanoficciones” de 140 caracteres, para ajustarse a la extensión máxima autorizada por *Twitter* para las publicaciones). Esto último, además de mantener a los alumnos actualizados, sirve para mostrarles que la literatura puede vincularse con la tecnología.

En cuanto a las malas prácticas educativas de las que hemos hablado en el capítulo anterior, no hay mucho que decir. Todo podría resumirse a una de ellas, que debe evitarse a toda costa: usar el texto como “pretexto” para algo más, sea esto extraer una lección moral, una oración subordinada o un dato histórico. En la clase de literatura los alumnos deberían leer para experimentar el poder evocador de las palabras y, de este modo, involucrar en esta actividad su imaginación, emociones, creencias y conocimientos. Es cierto que todo esto debe partir de la comprensión, que debe sentar una base objetiva o “puesta en común” (si leemos *Las Mil y Una Noches* tanto alumnos como profesores debemos estar de acuerdo en que se trata de una joven que relata historias a un sultán para salvar su vida y la de otras mujeres), pero lo que no debemos perder de vista como profesores es que, una vez alcanzada la comprensión literal, caben interpretaciones infinitas, perfectamente válidas aunque no siempre concuerden con la nuestra (siguiendo el ejemplo anterior, habrá quien perciba las diferencias en la representación de los hombres y las mujeres y lo relacione con la desigualdad de género en la cultura musulmana, mientras que a otros les llamará más la atención el elemento mágico que aparece técnicamente en todas las historias de Scherezada). Nuestra asignatura debería ser un espacio abierto y tolerante, donde quepan todas las opiniones, gustos y perspectivas, al mismo tiempo que sirva para mostrar a los alumnos que leer es un ejercicio placentero, lúdico y además cargado de significado.

Es cierto que todo lo anterior parece mucho pedir: durante años ha prevalecido la enseñanza tradicionalista y es difícil romper con un esquema tan arraigado. Sin embargo, el tener presentes estas consideraciones sin duda será motivo de una reflexión que, de ser constante, irá permeando poco a poco en nuestra práctica, hasta dirigirnos al cambio que tanto necesita nuestro sistema educativo.

#### 4. Ejemplo de secuencia didáctica: la narración literaria

##### Objetivo general:

El alumno reforzará sus conocimientos acerca de la narración literaria, para diferenciarla del resto de los tipos textuales, por medio de las deducciones que realice con base en algunas lecturas y con la orientación del profesor.

##### Objetivos específicos:

El alumno distinguirá los elementos característicos de la narración mediante la lectura de dos cuentos de José María Merino, para observar su función dentro de los respectivos textos.

El alumno identificará las particularidades de los textos literarios, con el fin de diferenciar los escritos que se les presentan durante la secuencia de otro tipo de narraciones.

El alumno obtendrá información acerca del contexto histórico y literario de José María Merino, a través de la consulta de material de apoyo, para poder entender los textos leídos en clase dentro de su marco de referencia.

**Duración total de la secuencia:** 250 minutos, aproximadamente.

#### 4.1. Fase inicial

66

##### Actividad 1. Presentación del tema / Activación de conocimientos previos

**Objetivo:** El alumno conocerá el tema a revisar, a través de una enunciación explícita por parte del profesor, para dirigir la atención del grupo a una situación de aprendizaje que parta de su conocimiento previo.

| Contenidos                                     | Duración   | Subactividad 1: Enunciación explícita del tema  |
|--|------------|---|
| Presentación del tema: la narración literaria. | Un minuto  | El profesor iniciará la clase diciendo que el tema a revisar es la narración. Conviene que lo anote en el pizarrón, de manera que sea visible todo el tiempo. |
| Recursos didácticos                            | Evaluación |   |
| Pizarrón.<br>Plumón.                           | Ninguna.   |   |

| <b>Contenidos</b>  | <b>Duración</b>   | <b>Subactividad 2: Elaboración oral de narraciones</b>  |
|--|---|---|
| Motivación del grupo y conexión con el tema de la clase. | 10 minutos  | Durante el pase de lista, el profesor puede pedir a algunos alumnos -o a todos, si el grupo es pequeño- que relaten brevemente la peor travesura que han hecho. |
| <b>Recursos didácticos</b>                               | <b>Evaluación</b>   |   |
| Relatos orales.  | Los alumnos elaborarán y escucharán narraciones breves. El aspecto a evaluar será la pertinencia de su participación, es decir, que el discurso que elaboren sea narrativo. |   |

| <b>Contenidos</b>                    | <b>Duración</b>  | <b>Subactividad 3: Lluvia de ideas</b>  |
|--------------------------------------|--|---|
| Activación de conocimientos previos. | 5 minutos  | Al terminar de escuchar las historias, el maestro preguntará al grupo si lo que han escuchado son narraciones. Se esperaría que todos respondieran que sí, aunque si alguien dice que no será necesario pedirle que justifique su opinión, de manera que pueda empezar a evaluarse el conocimiento previo. La siguiente pregunta que servirá para orientar la participación de los alumnos será: “¿cómo distinguimos una narración de otro tipo de discursos?” Con esta pregunta se iniciará una lluvia de ideas, cuyas respuestas se vaciarán en la Tabla 1. |
| <b>Recursos didácticos</b>           | <b>Evaluación</b>  |   |
| Pizarrón o rotafolio, plumones.      | Los alumnos identificarán las características de la narración que ya conocen y expresarán oralmente el concepto previo que tienen del tema abordado. |   |

| Contenidos                                | Duración   | Sub-actividad 4: Tabla 1: SPA (qué sé, qué me pregunto, qué me gustaría aprender)  |
|---|--|--|
| Organización de los conocimientos previos | 3 minutos  | Para ello es conveniente que la tabla sea visible para todo el grupo –para lo cual se puede usar un proyector o un rotafolio- y que se cuente con suficiente espacio para capturar en la sección “Sé...” la mayor cantidad de información vertida por los alumnos. En este sentido, nunca debe perderse de vista que las interrogantes que se están respondiendo serán básicamente tres: qué es una narración literaria, qué características tiene y qué elementos la componen. En la sección, “me pregunto” podremos colocar la información que se menciona pero de la cual no existe certeza, ya sea porque el propio alumno que la menciona duda o porque el grupo presenta desacuerdo al respecto. |
| Recursos didácticos                       | Evaluación   |  |
| Tabla 1                                   | Los alumnos verterán en una tabla la información que ya conocen (organizadores previos) así como las dudas que tienen acerca del tema, lo cual permitirá al profesor unificar el punto de partida del grupo. |  |

68

## Actividad 2. Evaluación diagnóstica

**Objetivo:** El alumno pondrá a prueba su conocimiento previo acerca de la narración literaria a través de la aplicación de éste en un ejercicio de lectura, con el fin de distinguir la información correcta de la errónea o imprecisa.

| Contenidos  | Duración    | Actividad: Lectura   |
|---|-------------|--|
| Aplicación de los organizadores previos en la lectura de textos | 10 minutos. | Una vez que se han llenado las dos primeras secciones de la tabla, el profesor presentará al grupo los textos 1, 2 y 3. En este caso, deberá también proporcionarles el objetivo de la lectura, que será identificar cuál de éstos es una narración. Para ello, lo más recomendable sería proyectarlos uno a uno y, al finalizar la lectura, preguntar si el texto es una narración y si cumple con las características que ellos mencionaron durante la lluvia de ideas. En este caso, cada uno de los rasgos mencionados se convierte en |

|                                   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|
|                                   |   | <p>una pregunta que habrá de responderse con base en la lectura de cada uno (por ejemplo: ¿el texto tiene personajes?). En esta fase será importante descartar la información errónea y comenzar a puntualizar y complementar aquella que es útil –con lo cual comienza la construcción de un nuevo aprendizaje a partir del conocimiento previo-. De los tres textos, sólo el primero pertenece a un género distinto a la narración, puesto que el segundo es una noticia y el tercero un cuento. Cuando los alumnos hayan llegado a esta distinción, el profesor les preguntará cuál de los dos textos es una narración literaria y pedirá que justifiquen su respuesta. Esta diferenciación será sencilla, pues la noticia es un género con el que están más familiarizados, de modo que pueden llegar a la respuesta correcta por eliminación. Sin embargo, uno de los rasgos más sobresalientes del texto 3 es el uso de elementos fantásticos, lo cual también puede orientar su elección. Es posible que en la tabla ya se haya mencionado el carácter ficcional de la literatura, pero es en este momento cuando el profesor debe matizarlo hasta llegar al concepto de verosimilitud, que deberá agregarse en la sección “Me pregunto” de la tabla 1. También es importante aprovechar la lectura del texto de José María Merino para decir que se trata de un autor español contemporáneo y aún activo, representante de la narrativa ibérica de la segunda mitad del siglo XX que estaremos leyendo en la presente unidad.</p> |
| <p><b>Recursos didácticos</b></p> | <p><b>Evaluación</b></p>  |   |
| <p>Tabla 1, textos 1, 2 y 3.</p>  | <p>Durante esta actividad el profesor orientará la lectura y monitoreará la comprensión de los textos, pidiendo a los alumnos que identifiquen los aspectos distintivos de los textos narrativos. Por otra parte, en esta lectura también se aprovechará para descartar o matizar los conceptos imprecisos o erróneos que los alumnos poseen. En este caso, se evaluará su capacidad para reconocer la calidad de sus conocimientos previos al aplicarlos durante su lectura.</p> |   |

### Actividad 3: Establecimiento de objetivos

**Objetivo:** El alumno participará junto con el profesor en el proceso de enunciación de los objetivos de aprendizaje que deberá perseguir durante la secuencia, con el fin de que le resulte clara la finalidad de las actividades a realizar y pueda monitorear su propio desempeño en todos los momentos del proceso.

| Contenidos  | Duración  | Subactividad 1. Tabla 1 SPA  |
|---|---|--|
| Enunciación de los objetivos de aprendizaje de la secuencia | 3 minutos   | Una vez que se han llenado las dos primeras secciones de la Tabla 1 y se ha comenzado a mencionar y matizar los conceptos que habrán de desarrollarse en la secuencia, es un buen momento para hacerlos explícitos a través de la formulación de objetivos. Es importante que se involucre a los alumnos en la verbalización de los mismos, que corresponderá a la última sección de la tabla (“Voy a aprender”) de modo que vean la relación de los contenidos con sus conocimientos previos y con la revisión de las imprecisiones que éstos pudieran tener. Para ello será necesario retomar las observaciones que el profesor ha hecho para aclarar, afinar, y precisar las deducciones de los alumnos. Es importante que los alumnos copien la tabla, de modo que puedan consultarla después. |
| Recursos didácticos   | Evaluación  |  |
| Tabla 1   | Los alumnos deberán completar, junto con el profesor, la tercera sección de la Tabla 1. Al final, el docente deberá cerciorarse de que para todos los integrantes es claro que durante la secuencia se explicará lo que es una narración literaria, se distinguirán sus elementos característicos, se identificarán las particularidades de los textos literarios y se conocerán algunos rasgos de la narrativa española contemporánea, ejemplificadas en los relatos de José María Merino. |  |

## 4.2. Análisis y evaluación de la fase inicial

La fase inicial de la secuencia se divide en tres partes. En la primera, el profesor menciona el tema explícitamente y lo vincula con un referente cotidiano, como una anécdota personal. Se intenta además indagar qué saben los alumnos al respecto de la narración y se organiza gráficamente esta información. Aunque las actividades anteriores son sencillas y útiles, su debilidad es que dependen directamente de la participación de los alumnos y pueden complicarse si nos encontramos ante un grupo que, inicialmente, no muestra interés por la asignatura o tiene otros problemas actitudinales. Sin embargo, se ha comprobado que resultan muy provechosas para alumnos que gustan de los conocimientos estructurados.

En seguida, para la evaluación diagnóstica se presentan tres textos con los que el alumno tiene relativa familiaridad, de modo que no les resulta complejo reconocer la narración y algunos de los elementos de ésta que ellos mismos mencionaron durante la actividad anterior. Sin embargo, uno de los principales problemas detectados es que los lectores avanzados no tienen problema para reconocer que los dos primeros textos presentan errores de redacción y ortografía, lo cual sirve para mostrar que el internet no siempre es una fuente confiable o debidamente cuidada, pero con alumnos que aún manifiestan dificultades para discriminar la información esto puede suscitar confusiones, pues creen que si un texto es llevado al aula se convierte automáticamente en un modelo a seguir. Por ello, se sugiere a cada profesor elegir los textos que mejor convengan, según las características de cada grupo.

La última parte de esta fase corresponde al establecimiento de objetivos, actividad fundamental para que el alumno sea consciente desde el principio del propósito que orienta las acciones realizadas durante la secuencia. A pesar de la importancia de este ejercicio, no se puede dejar de señalar que no siempre cuenta con el éxito esperado, pues los estudiantes están acostumbrados a que las indicaciones vengan del profesor y, en general, se comprometen poco en esta etapa, ya sea que no participen, o bien, que digan lo que creen que el profesor quiere oír. Esta actitud habrá de modificarse gradualmente si la práctica de este tipo de ejercicios es consistente y si el profesor ayuda al grupo a comprender su funcionalidad dentro del proceso.



### 4.3. Fase de desarrollo

#### Actividad 1. Definición de narración

**Objetivo:** El alumno conocerá la definición de narración literaria con el fin de adoptarla como un organizador de la información previa y como un punto de partida para el resto de las actividades de aprendizaje.

| Contenidos              | Duración   | Actividad: Construcción de la definición  |
|-------------------------|------------|---|
| Definición de narración | 15 minutos | <p>Para iniciar la fase de desarrollo, el profesor deberá orientar una actividad en la cual los alumnos, en conjunto, construyan la definición de narración. Cada profesor puede tener su propia definición de narración, sin embargo, la que se propone para esta secuencia es la siguiente: <i>“relato comunicado por un narrador, compuesto por una serie de eventos relacionados de manera lógica, que suceden en un tiempo y un espacio, y en los que participan personajes a través de sus acciones.”</i> Ésta será el punto de partida para la presente actividad.</p> <p>El profesor pedirá a los alumnos que formen equipos de cuatro integrantes. A cada uno le dará un conjunto de palabras sueltas (se recomienda que se escriban en una superficie manipulable, resistente y llamativa: pueden estar escritas en hojas de colores y enmicadas por separado, de manera que cada equipo tenga una pequeña “baraja”). El conjunto de palabras que se sugiere es el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Relato</li><li>b) Exposición</li><li>c) Comparación</li><li>d) Serie de eventos</li><li>e) Serie de atributos</li><li>f) Serie de datos</li><li>g) Narrador</li><li>h) Testigo</li><li>i) Especialista</li><li>j) Tiempo</li><li>k) Definiciones</li></ul> |

|                            |   |  |
|----------------------------|---|--|
|                            |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>l) Espacio</li> <li>m) Contexto histórico</li> <li>n) Realismo</li> <li>o) Personajes</li> <li>p) Conceptos</li> <li>q) Acciones</li> <li>r) Descripciones</li> </ul> <p>La indicación para los alumnos será que, de entre el conjunto, elijan sólo siete palabras que <i>necesariamente</i> aparecerían en una definición de narración. Una vez que lo hayan hecho, se les pedirá que cada equipo proponga su propia definición, usando las palabras seleccionadas. Cada equipo compartirá con el grupo su propuesta, lo cual permitirá afinar las imprecisiones que pudieran existir, hasta obtener una definición satisfactoria.</p> |
| <b>Recursos didácticos</b> | <b>Evaluación</b>   |  |
| Tarjetas con palabras.     | El alumno colaborará para construir la definición y, al comentarla, el profesor indagará si existen dudas y verificará que el alumno reconozca en ella la integración de los conocimientos previos que sirvieron como punto de partida. |  |

73

### Actividad 2. Las características de la narración literaria

**Objetivo:** El alumno identificará las características del texto literario en un relato de José María Merino, para distinguirlo de otro tipo de narraciones.

| Contenidos   | Duración   | Sub-actividad 1: Exposición del profesor   |
|--|------------|--|
| Las características del texto literario: verosimilitud, ruptura, carácter diferido y codificación. | 10 minutos | Este contenido deberá ser, en primer lugar, explicado a los alumnos por el profesor, aunque no de manera tan detallada, pues cada uno de los conceptos habrá de retomarse más a fondo en otros momentos de la secuencia. Sin embargo, es conveniente que el alumno reciba una breve introducción a estos elementos, a reserva de que profundice en su conocimiento más adelante. En este primer momento, la información básica que deberá brindarse será la siguiente: el texto literario es un tipo especial de discurso, cuya naturaleza puede sintetizarse en cuatro elementos que lo |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | <p>definen. Dichas características son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Verosimilitud: La literatura crea un mundo propio con referentes que imitan al mundo real, o que lo distorsionan de manera deliberada, pero que siempre lo toman como punto de partida.</li> <li>b) Ruptura: el discurso literario se distingue por presentar una elaboración lingüística intencionalmente distinta de la cotidiana, con una intención (significado).</li> <li>c) Carácter diferido: se refiere a la distancia, grande o pequeña, que puede existir entre los contextos espaciales, temporales e ideológicos en los que se produce y se recibe la comunicación, y el impacto que esta distancia tiene en la recepción del texto. El lector debe tener en cuenta que el contexto del autor es distinto del suyo, lo cual influye en el contenido y forma del texto, así como en la percepción que se tiene de él.</li> <li>d) Codificación: uso intencionado de los recursos estilísticos y estructurales de un texto con la finalidad de transmitir un contenido determinado, enfatizando la perspectiva del autor y produciendo un efecto determinado, relacionado directamente con la intención de la obra.</li> </ul> |
| <p><b>Recursos didácticos</b></p>                         | <p><b>Evaluación</b></p>  |  |
| <p>Exposición del profesor.<br/>Participación grupal.</p> | <p>Durante la exposición el profesor deberá monitorear la comprensión y pedir a los alumnos que ejemplifiquen los conceptos explicados a partir de sus lecturas personales, o bien, que comenten los ejemplos propuestos.</p> |  |

| Contenidos  | Duración  | Sub-actividad 2. Discusión de lectura. Tablas 2, 3, 4 y 5 de comprensión de lectura / identificación de elementos  |
|---|---|--|
| Lectura de una narración literaria e identificación de sus características. | 15 minutos  | <p>Los alumnos volverán a leer el Texto 3 ("Pie"). En seguida, el profesor les presentará tablas con distintos fragmentos de la obra, a partir de los cuales ellos deberán completar la información requerida con la orientación del profesor. En esta tabla, el alumno deberá poner en juego la comprensión literal del texto, así como su capacidad de elaborar su sentido total y de inferir su significado ulterior, involucrando no sólo su conocimiento del texto, sino la información recién adquirida acerca del género y su propio conocimiento del mundo. Así, la tabla no solamente servirá para ejemplificar cada una de las particularidades del texto literario, sino también como ejercicio de comprensión de lectura. Las matrices que componen la tabla son las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) significado literal</li> <li>2) función dentro de la trama</li> <li>3) significado connotativo o simbólico</li> <li>4) relación con el asunto del texto</li> <li>5) característica del texto literario que ejemplifica (verosimilitud, ruptura, codificación, carácter diferido)</li> </ol> |
| Recursos didácticos   | Evaluación  |  |
| Texto 3. Tablas 2, 3, 4 y 5.  | <p>El alumno deberá participar oralmente y elaborar, con la colaboración de sus compañeros de grupo, las respuestas necesarias para completar el ejercicio. En caso de existir lagunas en la comprensión, el profesor deberá remitirlo al texto nuevamente y sugerirle procesos remediales, como remitirse al contexto de la frase o enunciarla de una manera distinta. En cuanto a las preguntas que se relacionan con elementos externos al texto, el profesor podrá usarlas para monitorear la comprensión de los conceptos explicados y complementar los aspectos que no resulten satisfactorios, así como para detectar fortalezas o debilidades en los procesos inferenciales de los alumnos.</p> |  |

### Actividad 3. Tema y argumento

**Objetivo:** El alumno identificará el argumento y el tema como elementos de la narración literaria.

| Contenidos                 | Duración          | Sub-actividad 1. Exposición del profesor: definición de argumento   |
|----------------------------|-------------------|---|
| Definición de argumento    | 3 minutos         | El profesor retomará, en primer lugar, la definición de narración para explicar que su primer componente, es decir, <b>la serie de acontecimientos que dan forma al relato</b> , es el argumento o trama. Este concepto es simple, la única puntualización importante que requiere es la de las acciones reales y aquéllas que se refieren al monólogo interior, sub-historias que sirven para contextualizar y, en fin, toda aquella información que no añade nada a la trama, pero que ayuda a comprenderla. Es importante enfatizar que el argumento es el esqueleto de la narración, compuesto por las acciones que la conforman, y que es un componente fundamental del <b>contenido</b> del texto. Para ejemplificar, puede ser útil retomar las tablas 2, 3, 4 y 5, que señalan que ciertas frases tienen una función dentro de la trama, que bien puede ser de nudo o de catálisis. |
| <b>Recursos didácticos</b> | <b>Evaluación</b> |   |
| Exposición del profesor.   | Ninguna.          |   |

76

| Contenidos                                    | Duración   | Sub-actividad 2. Lectura individual: las acciones del relato   |
|---|------------|--|
| Identificación del argumento de la narración. | 5 minutos. | A continuación, el profesor indicará a los integrantes del grupo que realicen una lectura individual del texto 3, en la cual subrayen con un color los verbos que representan acciones concretas en el relato y con otro los verbos que corresponden a estados, cualidades o acciones que no cumplen una función en la |

|                              |  |   |
|------------------------------|--|---|
|                              |  | trama. Evidentemente, será necesario que todos los alumnos cuenten con una copia del texto. |
| <b>Recursos didácticos</b>   | <b>Evaluación</b>  |   |
| Texto 3. Colores o plumones. | El alumno deberá ser capaz de identificar los verbos dentro del relato, así como las funciones que cumplen dentro del mismo. |   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Contenidos</b>  | <b>Duración</b>                             | <b>Sub-actividad 3. Lectura compartida: elaboración del argumento</b>   |
| Verificación de la comprensión: elaboración del argumento. | 10 minutos                                  | El profesor verificará, junto con el grupo, cuáles son los verbos que representan las acciones de la trama y aclarará las dudas que pudieran existir al respecto. Enseguida, pedirá al grupo que se organice en parejas para elaborar el argumento del texto, partiendo de los verbos señalados. Será importante indicarles que dicha elaboración deberá ser efectuada con sus propias palabras y conservando solamente los elementos esenciales. |
| <b>Recursos didácticos</b>                                 | <b>Evaluación</b>                           |   |
| Texto 3, subrayado.  | Enunciación del argumento del cuento leído. |   |

77

|                     |                 |   |
|---------------------|-----------------|---|
| <b>Contenidos</b>   | <b>Duración</b> | <b>Sub-actividad 4. Exposición del profesor: tema</b>   |
| Definición de tema. | 5 minutos       | Una vez que los alumnos han identificado y enunciado el argumento del cuento, el profesor explicará que otro elemento de <b>contenido</b> es el tema del texto. Éste se definirá como <b>el asunto (o los asuntos) implicados en la narración, que orientan su sentido ulterior</b> . Se trata, pues del asunto representado en la ficción, que orienta la composición narrativa y en torno al cual se codifica el resto de los elementos. Puede ser que el lector encuentre indicios de cuál es el tema del texto a partir del título, o puede ser que |

|                            |                   |  |
|----------------------------|-------------------|--|
|                            |                   | tenga que inferirlo a partir de los elementos textuales. En cualquier caso, lo común es que el tema sea un elemento recurrente en el texto, pues todos sus componentes se orientan a representarlo. Por otra parte, es importante que el profesor comente a los alumnos que la perspectiva que nos presenta un texto acerca de un asunto determinado podrá ser influida por factores como el contexto, la ideología o la historia personal del autor, que determinarán la visión del mundo que éste nos transmita a través de su obra. Así, los temas de la literatura no son tantos, mientras que los enfoques son infinitos. |
| <b>Recursos didácticos</b> | <b>Evaluación</b> |  |
| Exposición del profesor.   | Ninguna.          |  |

| <b>Contenidos</b>                     | <b>Duración</b> | <b>Sub-actividad 5. Discusión de lectura: identificación del tema</b>   |
|---------------------------------------|-----------------|---|
| Identificación del tema de un relato. | 10 minutos      | En primer lugar, el profesor preguntará si el título del texto 3 brinda algún indicio acerca del tema. Si a los alumnos se les dificulta responder, les pedirá que releen el texto. Nuevamente, se retomarán las Tablas 2, 3, 4 y 5. El profesor pedirá a los alumnos que revisen la matriz “relación con el contenido literal del texto”. Se iniciará una discusión acerca de la relación que ellos pudieron hacer de las frases seleccionadas con el sentido total que elaboraron a partir de su lectura. Finalmente, se buscará un elemento recurrente en las frases o en las relaciones que ellos establecieron. Una vez que el grupo haya llegado a un acuerdo acerca del asunto que se orienta el texto, el profesor guiará una relectura, cuyo objetivo será buscar elementos que confirmen la interpretación planteada. De no existir suficientes, el docente repetirá el proceso junto con el grupo, hasta que se elabore una respuesta satisfactoriamente fundamentada. |

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Recursos didácticos</b>   | <b>Evaluación</b>   |
| Texto 3. Tablas 2, 3, 4 y 5. | El alumno deberá ser capaz de distinguir los elementos importantes del texto y emplearlos para reconocer el tema de la narración. |

| <b>Contenidos</b>                                    | <b>Duración</b>  | <b>Sub-actividad 6: Lectura domiciliaria</b>   |
|--|--|--|
| Identificación del tema y el argumento de un relato. | Variable.  | <p>Los alumnos leerán individualmente, como tarea, el Texto 4, “Las palabras del mundo”, de José María Merino, con las siguientes indicaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Después de hacer una lectura inicial (de conocimiento), deberán buscar de una a tres frases que, para ellos, contengan la idea más significativa dentro del relato.</li> <li>2) Por otra parte, deberán enunciar el argumento del cuento.</li> </ol> <p>El profesor deberá indicarles, asimismo, que subrayen las dudas de vocabulario que tuviesen y que traten de resolverlas usando un diccionario.</p> |
| <b>Recursos didácticos</b>                           | <b>Evaluación</b>  |  |
| Texto 4.   | El alumno presentará por escrito su propia elaboración del argumento de “Las palabras del mundo”, así como la enunciación justificada del tema del relato. |  |

79

| <b>Contenidos</b>                          | <b>Duración</b> | <b>Sub-actividad 7: Discusión de lectura</b>   |
|--|-----------------|--|
| Verificación de la comprensión de lectura. | 20 minutos      | Para verificar la comprensión, el profesor iniciará una discusión de lectura en la clase siguiente, durante la cual, en primer lugar, se resolverán las dudas de vocabulario que pudieran persistir, y después se compararán los distintos argumentos elaborados por el grupo, hasta generar uno de manera colaborativa –corrigiendo o complementando de esta forma aquellos que los alumnos |



|  |   |   |
|--|---|---|
|  |   | hubieran realizado de manera individual-. Finalmente, se leerán las frases elegidas por los estudiantes, preguntándoles por qué creen que engloban la idea principal. Es muy probable que existan coincidencias, así que se elegirá la frase o frases más recurrentes y a partir de su comentario el profesor orientará al grupo para que encuentre si existen elementos comunes que pudieran señalar cuál es el tema –o temas- del texto. Se hará una lista en la que se jerarquizarán los temas identificados por los estudiantes, corroborando que dichos asuntos aparezcan en el relato y, evidentemente, descartando las interpretaciones imprecisas que pudieran existir. En el Anexo puede encontrarse una propuesta estandarizada de respuestas a este ejercicio, así como un glosario. |
| <b>Recursos didácticos</b>                             | <b>Evaluación</b>   |   |
| Argumentos redactados por los estudiantes.<br>Texto 4. | Los alumnos participarán en una discusión de lectura en la cual compararán sus interpretaciones del texto para corregir sus errores de manera colaborativa –en conjunto con sus pares- y orientada por el profesor. |   |

80

#### Actividad 4. Los elementos estructurales de la narración

**Objetivo:** El alumno identificará los componentes de la narración en un texto del autor asignado, para reconocer los elementos mencionados en la definición brindada por el profesor y su respectiva función en el relato.

| Contenidos  | Duración   | Sub-actividad 1: mapa cognitivo de preguntas guía   |
|---|------------|---|
| Los elementos estructurales de la narración y su función. | 10 minutos | El profesor pedirá al grupo que vuelva a consultar la definición de narración. Una vez que se haya leído en voz alta, el profesor planteará la siguiente pregunta: si el argumento es la serie de acontecimientos que dan forma al relato, pero sólo es una parte del mismo, ¿cuáles serían los otros elementos que lo conforman, según la definición? Se espera que los alumnos identifiquen en la definición los siguientes términos: espacio, tiempo, narrador y personajes. A continuación, el profesor |

indicará a los alumnos que realicen en sus cuadernos un mapa cognitivo, que él mismo diseñará en el pizarrón. El tipo de mapa a emplear será uno de categorías. En la parte central se anotará el tema, en este caso, narración, y de ella saldrán seis líneas. En dichas líneas se anotarán los elementos a revisar una vez que todo el grupo los ha identificado a partir de la definición, es decir: tema, argumento, espacio, tiempo, narrador y personajes. Enseguida, les brindará una lista de preguntas y les pedirá que las clasifiquen según el elemento del mapa con el que se relacionan. En este caso, el profesor puede leer una pregunta, esperar a que el grupo la clasifique, aclarar las dudas que surgieran y, luego, leer la siguiente. Evidentemente, las preguntas de todos los elementos deberán estar mezcladas entre sí.

Las preguntas que se sugieren son:

**Tema**

¿Cuál es el asunto que se trata o representa en el relato?

**Argumento**

¿Qué sucede en el relato?

**Espacio**

¿Dónde suceden los acontecimientos?

¿Cómo son los lugares que aparecen en el texto?

¿Dentro del relato se describe algún objeto? Si es así, ¿cuál es su importancia?

**Tiempo**

¿En cuánto tiempo suceden los eventos del argumento?

¿En qué época se ubica el relato?

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | <p>¿En qué orden suceden los hechos y en qué orden se narran?</p> <p>¿Qué dura más, el relato o los sucesos?</p> <p><b>Personajes</b></p> <p>¿Quiénes son los personajes?</p> <p>¿Cómo son física, psicológica, moral, ideológicamente los actores y cuál es su función en los eventos del relato?</p> <p><b>Narrador</b></p> <p>¿Qué persona gramatical se usa para contar la historia?</p> <p>¿El narrador participa en las acciones, es un testigo o es externo a ellas?</p> <p>¿El narrador es objetivo o subjetivo?</p> <p>¿El narrador sabe más, menos o lo mismo que los personajes?</p> <p>¿El narrador dice todo lo que sabe?</p> |
| <b>Recursos didácticos</b>              | <b>Evaluación</b>  |  |
| Preguntas del profesor. Mapas mentales. | Participación oral: identificación de los elementos principales de la definición y clasificación de las preguntas. |  |

| <b>Contenidos</b>  | <b>Duración</b> | <b>Sub-actividad 2: Actividad posterior a la lectura: preguntas</b>   |
|--|-----------------|---|
| Identificación de los elementos de una narración de José María Merino. | 15 minutos      | Para llevar a cabo esta actividad, el profesor pedirá al grupo que se divida en equipos de cuatro integrantes. Una vez organizados, los miembros de cada equipo deberán asignarse alguno de los cuatro elementos estructurales de |

|                            |  |  |
|----------------------------|--|--|
|                            |  | la narración, es decir, espacio, tiempo, narrador y personajes. La indicación será, entonces, que cada equipo deberá responder a las preguntas incluidas en el mapa cognitivo, con base en su lectura del cuento “Las palabras del mundo”. A continuación, deberá buscar en el texto un fragmento breve que sirva para validar su respuesta. |
| <b>Recursos didácticos</b> | <b>Evaluación</b>  |  |
| Texto 4. Mapa mental.      | Respuestas a las preguntas con citas pertinentes del texto para ejemplificar los elementos de la definición. |  |

| <b>Contenidos</b>  | <b>Duración</b> | <b>Sub-actividad 3: Exposición intercalada profesor / alumnos</b>  |
|--|-----------------|--|
| Definición y ejemplificación de los elementos de la narración. | 10 minutos      | <p>Una vez que los equipos hayan respondido las preguntas y elegido las citas, el profesor explicará brevemente en qué consiste cada uno de los elementos de la narración y cuál es su importancia. En este momento del ciclo escolar no vale la pena ahondar en conceptos que habrán de revisarse en otro momento, pues la intención de esta secuencia es únicamente esbozar las características de la narración. Las definiciones que se proponen para cada uno de los elementos estructurales son las siguientes:</p> <p><b>Espacio:</b> Compuesto por los escenarios –reales o ficticios- donde suceden los acontecimientos del relato. No sólo sirve para ubicar la historia, sino que además puede producir un ambiente que impacte al lector, darnos información acerca del contexto social, psicológico e ideológico de los personajes e incluso tener alguna función simbólica dentro del texto. En ocasiones puede suceder que dentro de la dimensión espacial sobresalgan ciertos objetos, dotados de una importancia particular.</p> <p><b>Tiempo:</b> Elemento que brinda unidad y lógica interna al relato. Se relaciona con la duración de los hechos, su extensión en el relato,</p> |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | <p>el orden en el que se narran y la época en la que se ubican. La manipulación que haga el autor de cada uno de los aspectos anteriores influye en el efecto que produce el relato en el lector, así como en su sentido y verosimilitud, al brindarle un marco contextual.</p> <p><b>Personajes:</b> Son los actores, es decir, quienes participan de las acciones de la trama, pero además, por sus características físicas, psicológicas, ideológicas o morales, sirven para hacer la historia creíble, para apoyar la representación del tema y para crear un efecto determinado en el lector.</p> <p><b>Narrador:</b> Es el vehículo de la historia, a través del cual recibimos toda la información. El efecto que produce en el texto depende de su objetividad o subjetividad, así como de la cantidad de información que él mismo posea. Los factores anteriores se ven modificados por su grado de participación en la historia, y se pueden reflejar en la persona gramatical empleada.</p> <p>La dinámica de exposición que se propone es que el profesor exponga las definiciones anteriores y luego anime a los alumnos a compartir las respuestas que generaron en la subactividad anterior, las cuales serán complementadas o matizadas por el docente, y que servirán para ejemplificar los conceptos revisados. Así, la explicación del profesor se complementa con la lectura de cada uno de los estudiantes y se enriquece en la discusión grupal.</p> |
| <b>Recursos didácticos</b>  | <b>Evaluación</b>  |  |
| Mapa mental.<br>Texto 4.<br>Respuestas y ejemplos de los alumnos. | Participación oral: ejemplos pertinentes para cada una de las definiciones explicadas. |  |

### Actividad 5. Las particularidades de la narración literaria

**Objetivo:** El alumno aplicará los conocimientos adquiridos en momentos anteriores de la secuencia para distinguir la función de los elementos estructurales y su relación con la literaturidad del texto.

| Contenidos   | Duración  | Sub-actividad 1: Exposición del profesor   |
|--|---|--|
| La relación entre los elementos estructurales de la narración y las características del texto literario. | 5 minutos   | El profesor hará una breve recapitulación de las definiciones presentadas al principio de la secuencia, motivando a los alumnos a participar, con el fin de activar sus conocimientos previos. La exposición del profesor deberá enfocarse en los conceptos de verosimilitud, codificación y ruptura, pues el carácter diferido se abordará por separado, en la actividad siguiente. |
| <b>Recursos didácticos</b>   | <b>Evaluación</b>   |  |
| Exposición del profesor  | Participación oral: interpretación válida del uso de los elementos estructurales de la narración en un sentido literario. |  |

85

| Contenidos   | Duración   | Sub-actividad 2. Philips 6/6   |
|--|------------|--|
| La relación entre los elementos estructurales de la narración y las características del texto literario. | 20 minutos | El profesor pedirá al grupo que se divida en equipos de seis miembros. A continuación, les indicará que dialoguen entre ellos durante seis minutos y respondan, usando los ejemplos que seleccionaron en la actividad anterior para ilustrar los elementos estructurales de la narración, las siguientes preguntas acerca de las particularidades del texto literario: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Verosimilitud:</b> ¿cómo apoya al argumento cada uno de los elementos estructurales?</li> <li>b) <b>Codificación:</b> ¿qué efecto producen las características de los elementos estructurales en el lector? ¿Cómo</li> </ul> |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | <p>contribuyen a la representación del tema?</p> <p>c) <b>Ruptura:</b> ¿de qué forma el sonido, el orden o el significado de las palabras o frases usadas en el texto son distintas a las empleadas en el lenguaje coloquial?</p> <p>Terminado el tiempo cada equipo habrá de comunicar sus conclusiones al resto del grupo y al profesor, de quienes recibirá retroalimentación. Lo esperable sería que los ejemplos y las respuestas fueran distintos en cada equipo, aunque es posible que algunos aparezcan más de una vez. De cualquier modo, después de escuchar los comentarios, los equipos vuelven a reunirse para dialogar durante seis minutos y hacer las puntualizaciones pertinentes, las cuales vuelven a comentarse ante el grupo al finalizar el tiempo de discusión. El objetivo final será obtener una interpretación adecuada de la relación entre los elementos estructurales de la narración y la literariedad del texto. Los resultados de las discusiones de cada equipo servirán para que tanto el profesor como el resto del grupo puedan ahondar en los conceptos revisados, así como expresar y despejar dudas.</p> |
| <p><b>Recursos didácticos</b></p>               | <p><b>Evaluación</b></p>   |   |
| <p>Texto 4.<br/>Anotaciones de los alumnos.</p> | <p>Participación oral y notas elaboradas durante las discusiones de cada equipo.</p> |   |

**Actividad 6. La narración literaria y el carácter diferido**

**Objetivo:** El alumno contextualizará los textos leídos a partir de su conocimiento previo con el fin de comprender la importancia de tomar en cuenta el carácter diferido de la lectura de textos literarios.

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Contenidos</b>  | <b>Duración</b>   | <b>Subactividad (domiciliaria) 1: Sobre lo contemporáneo: la cápsula del tiempo</b>   |
| Las características de la época contemporánea  | Variable  | <p>Manteniendo la organización del grupo en equipos, el profesor le planteará a los alumnos la siguiente cuestión: deberán imaginar que su misión es crear una cápsula del tiempo, es decir, una caja que contenga información suficiente para que alguien que la encontrara dentro de mil años pudiera hacerse una idea de cómo es la vida en la época contemporánea. Los estudiantes podrán incluir en su cápsula cualquier tipo de material (CD con video o audio, fotos, recortes de periódicos o revistas, etc.); el único contenido obligatorio será un escrito de, al menos, una cuartilla, en el que expliquen por qué seleccionaron dichos elementos y cómo sirven para representar los tiempos que vivimos. Este planteamiento puede ser muy general si se presenta así, por lo que se recomienda que el profesor dirija la atención de los alumnos hacia las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Qué diferencias hay entre la forma de ser de las personas y las actividades cotidianas en la actualidad y las de otras épocas? ¿Qué ideas o actividades caracterizan al individuo contemporáneo?</li> <li>b) ¿Cuáles son los avances y aportaciones más importantes realizados en esta época? ¿Qué ámbitos han recibido mayor atención?</li> <li>c) ¿Cuáles son los problemas que más preocupan a la humanidad en estos días? ¿Qué impacto tienen estas preocupaciones en la vida cotidiana y en la cultura?</li> </ul> <p>Cada equipo habrá de exponer ante el grupo, en la clase siguiente, su cápsula, junto con las conclusiones plasmadas en el escrito.</p> |
| <b>Recursos didácticos</b>   |   | <b>Evaluación</b>   |
| Los elementos seleccionados por los alumnos como representaciones de lo contemporáneo. | En esta actividad se evaluará, más que la manufactura, la reflexión manifestada por los estudiantes, así como la pertinencia de los ejemplos que presenten. |   |



| Contenidos   | Duración   | Sub-actividad 2: Carácter diferido: exposición / Discusión de lectura  |
|--|--|--|
| El carácter diferido de la producción y la recepción de la comunicación literaria.   | 20 minutos   | <p>Los alumnos expondrán, en equipo, las conclusiones a las que hayan llegado. Durante las exposiciones, el profesor irá anotando los aspectos de la época contemporánea más recurrentes en las aportaciones de los estudiantes. A partir de esto, se buscará llegar a un acuerdo sobre lo más relevante o característico, según la perspectiva del grupo. Una vez hecho esto, el profesor moderará una discusión en la cual el grupo responda a lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Cuáles de esas características pueden notarse en los cuentos leídos? Justificar apreciación.</li> <li>b) ¿Cómo se relacionan esas características con el contexto histórico del autor (en este caso, la España posmoderna)?</li> <li>c) ¿Con cuáles situaciones, ideas y sentimientos representados en el texto podemos identificarnos y cuáles parecen ajenos? ¿A qué puede deberse esto?</li> <li>d) ¿Qué aspectos se vuelven más comprensibles al conocer el contexto histórico? ¿Cómo cambia esa información nuestra percepción del texto?</li> </ul> <p>El profesor deberá orientar la discusión al uso de los conceptos revisados en la secuencia y al uso de ejemplos extraídos de los cuentos leídos en ella, haciendo las aclaraciones y puntualizaciones necesarias.</p> |
| <b>Recursos didácticos</b>   |  | <b>Evaluación</b>  |
| Cápsulas del tiempo. Notas hechas en el pizarrón (“puesta en común”). Textos 3 y 4. Respuestas a las preguntas de la actividad 4, sub-actividad 2. | Participación oral: asociación del contexto histórico con el contenido de los cuentos leídos y su recepción. |  |

#### 4.4. Análisis y evaluación de la fase de desarrollo

La primera actividad que se lleva a cabo durante esta etapa es la construcción del concepto de narración, a partir de elementos dados por el profesor que el alumno tiene que identificar y vincular entre sí. Aunque pareciera un recurso muy simple, este ejercicio es uno de los más satisfactorios de la secuencia. En primer lugar, los estudiantes responden positivamente cuando se introducen elementos poco cotidianos en el aula, en este caso, las “barajas”. Además, el proceso de decidir qué elementos corresponden a la narración y justificar su elección resulta muy productivo pues las tarjetas son útiles como base para la organización del conocimiento. Así, la definición se dirige hacia las expectativas de la clase, pero parte del conocimiento previo de los alumnos (mediante el cual consiguen identificar los componentes adecuados) así como de la organización que ellos mismos les otorgan.

En contraste con lo anterior, la siguiente actividad no resulta tan exitosa pues, aunque los alumnos comprenden e identifican los conceptos que el profesor expone, no les resultan especialmente significativos pues los perciben como una larga lista de elementos teóricos. Se recomienda, en prácticas posteriores, concentrarse en uno solo de ellos y exponerlo tomando un texto concreto como base. Como consecuencia de la deficiencia señalada, la actividad siguiente tampoco cumple a cabalidad con su propósito. Durante la aplicación, se observó que el llenado de tablas funciona bien con lectores expertos, pero para los principiantes resulta complejo y confuso. Se recomienda convertir las matrices en preguntas más simples y fomentar la participación de todo el grupo en la resolución del ejercicio, para evitar que los lectores menos hábiles se sientan perdidos y aprovechar la experiencia de los más avanzados.

La actividad tres está compuesta por una serie de sub-actividades que siguen un ciclo: exposición, práctica de lectura y revisión. El éxito de esta actividad radica en la simplicidad de la explicación del profesor, la concreción de las instrucciones que brinde a los alumnos y la constante revisión de la práctica, a manera de taller, para aclarar las dudas que surgieran durante el proceso. Finalmente, se asigna una actividad domiciliaria que está diseñada como réplica del trabajo efectuado en clase. De cualquier forma, la revisión de éste ejercicio se realiza en la siguiente sesión, de manera grupal, para que todos los estudiantes puedan hacer comentarios y, así, enriquecer el proceso de sus compañeros.

La cuarta actividad de la fase de desarrollo corresponde la identificación de los elementos de la narración a través de una serie de preguntas que los alumnos habrán de organizar en un mapa cognitivo. El ejercicio cierra con la exposición de las respuestas de los alumnos, complementadas o precisadas por el profesor. En la práctica, la elaboración del mapa ha mostrado ser muy productiva porque es un recurso que puede consultarse con

facilidad en otros momentos del curso, además de ayudar a estructurar conocimientos aparentemente difusos.

Por su parte, las preguntas funcionan satisfactoriamente también, pues dirigen la atención del alumno a aspectos concretos y sirven como guía, aunque para los lectores inexpertos pueden resultar complejas, de manera que habrá que acompañarlos más cercanamente en el proceso o reunirlos en un equipo con lectores más hábiles. Las respuestas que los alumnos dan a las preguntas del mapa sirven al profesor para evaluar la comprensión tanto del texto como de los elementos narrativos; además, el exponerlas sirve para ampliarlas, pues el grupo puede ayudar a complementarlas. Sin embargo, la actividad puede volverse mecánica y tradicionalista si el alumno se limita a buscar información para cumplir con un requisito. El profesor deberá cuidar que no se pierda la motivación, indicando que la actividad les permitirá enriquecer su comprensión y señalándoles sus propios avances. Este ejercicio cierra cuando el docente enriquece las deducciones de los alumnos mediante una exposición meramente complementaria. Así, los saberes parten de lo que los propios estudiantes construyeron y no de una fuente externa de información.

A pesar de que al diseñar la quinta actividad de esta sección de la secuencia se repite el desacierto cometido anteriormente en el acercamiento a las particularidades del texto literario (es decir, primero se exponen los conceptos y se deja el texto para después), luego de esto se lleva a cabo un ejercicio de interacción (Phillips 6/6), que en la práctica resulta muy eficiente, pues las preguntas orientan la atención hacia aspectos muy concretos que permiten al alumno percatarse de lo que distingue a la narración literaria de otro tipo de textos. En aplicaciones futuras, se recomienda omitir la segunda actividad de esta fase y mantener solamente ésta, aunque alterando el orden, de manera que se parta de las deducciones de los alumnos y se cierre con la exposición del profesor, cuya función sería hacer la suma de los hallazgos de los estudiantes.

Finalmente, la fase de desarrollo culmina con una actividad exitosa y enriquecedora: al elaborar una cápsula del tiempo y compartirla con el grupo, los alumnos reflexionan en torno a su realidad inmediata y muestran no sólo su perspectiva sobre la realidad externa, sino también un poco de su auto-concepto y sus preocupaciones. Al llevar a cabo este ejercicio, algunos de los aspectos más mencionados fueron la velocidad con la que sucede todo, la soledad, el uso excesivo de la tecnología, la individualidad y las preocupaciones económicas y ecológicas del hombre actual, lo cual dio material para la lectura de los cuentos y para establecer un vínculo afectivo entre los textos y los alumnos, que consiguieron identificarse con algunos de los sucesos del relato o características de los personajes, sobre todo al notar que están solos, no son felices y no encuentran soluciones reales a sus problemas.

#### 4.5. Fase de cierre

##### Actividad 1. Lectura: aplicación de los elementos adquiridos

**Objetivo:** El alumno sintetizará los conceptos revisados a lo largo de la secuencia, con el fin de identificar el proceso seguido y los nuevos conocimientos adquiridos mediante el mismo.

| Contenidos                               | Duración  | Sub-actividad 1: Recapitulación de los contenidos  |
|--|-----------|--|
| Enunciación de los contenidos revisados. | 5 minutos | <p>El profesor indicará a los alumnos que es momento de hacer una revisión de lo hecho durante la unidad /secuencia. Para ello, les pedirá que retomen las notas que hicieron a lo largo del proceso. Por medio de preguntas, el profesor los orientará para que enuncien uno a uno los conceptos revisados y los procedimientos seguidos. Con sus respuestas, el docente irá elaborando una lista en el pizarrón, que habrá de resultar aproximadamente como sigue:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Lectura de textos narrativos.</li><li>2. Definición de narración.</li><li>3. Identificación de las particularidades del texto literario en “Pie”, de José María Merino.</li><li>4. Enunciación de los elementos estructurales de la narración:<ol style="list-style-type: none"><li>a) Tema</li><li>b) Argumento</li><li>c) Espacio</li><li>d) Tiempo</li><li>e) Narrador</li><li>f) Personajes</li></ol></li><li>5. Identificación de los elementos estructurales de la narración en “Las palabras del mundo”, de José María Merino.</li><li>6. Relación entre los elementos estructurales de “Las palabras del mundo” con sus particularidades como texto literario.</li></ol> |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | 7. Contextualización de los textos y el autor dentro de su contexto histórico.                   |
| <b>Recursos didácticos</b>  |  | <b>Evaluación</b>  |
| Pizarrón, plumones, apuntes y ejercicios realizados por los alumnos a lo largo de la secuencia. |  | Participación oral: enumeración de los pasos seguidos y los conceptos revisados en la secuencia. |

| <b>Contenidos</b>                                 | <b>Duración</b> | <b>Sub-actividad 2: Práctica de lectura: “Viajero aparente”</b>  |
|---|-----------------|--|
| Lectura independiente de una narración literaria. | 10 minutos      | El profesor presentará al grupo un nuevo texto del autor estudiado: “Viajero aparente” (texto 5). Los estudiantes lo leerán y manifestarán sus dudas de vocabulario, las cuales habrán de ser resueltas con ayuda del contexto o del profesor. Una vez que el contenido literal del texto sea claro para el grupo, se podrá dar paso a la siguiente actividad. |
| <b>Recursos didácticos</b>                        |                 | <b>Evaluación</b>  |
| Texto 5.  |                 | Participación oral.  |

92

### Actividad 2. Evaluación final: lectura independiente

**Objetivo:** El alumno aplicará los conceptos y habilidades involucradas en el proceso anterior, para evaluar su propio desempeño y el funcionamiento de la secuencia didáctica.

| <b>Contenidos</b>  | <b>Duración</b> | <b>Actividad</b>   |
|--|-----------------|--|
| Evaluación de los aprendizajes adquiridos en la secuencia. | 20 minutos      | El profesor aplicará al grupo una prueba individual (Prueba 1 Evaluación final), que consiste en un ejercicio de lectura independiente semejante a las que se realizaron en equipo o como lecturas dirigidas |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | durante la fase de desarrollo. El alumno tendrá permitido consultar sus apuntes para resolver esta evaluación. |
| <b>Recursos didácticos</b>  |  | <b>Evaluación</b>  |
| Apuntes y ejercicios realizados por los alumnos durante la secuencia. |  | Prueba escrita.  |

### Actividad 3. Aclaración de dudas / Verificación del cumplimiento de los propósitos

**Objetivo:** El alumno completará su proceso al corregir los errores que pudieran persistir, notar sus áreas de oportunidad y evaluar su propio desempeño.

|   |                 |   |
|---|-----------------|---|
| <b>Contenidos</b>   | <b>Duración</b> | <b>Subactividad 1. Aclaración de dudas</b>  |
| Cierre de la secuencia: aclaración de dudas y verificación de propósitos. | 10 minutos      | A partir de la finalización de la Prueba 1, el profesor y el grupo irán respondiendo y corrigiendo las respuestas en conjunto. Este último ejercicio de discusión será útil para que las dudas que prevalecieron hasta este punto se aclaren, así como para evaluar el desempeño individual de cada alumno. |
| <b>Recursos didácticos</b>  |                 | <b>Evaluación</b>   |
| Texto 5, respuestas a la Prueba 1.  |                 | Evaluación escrita (prueba 1) y participación oral.   |

| Contenidos   | Duración            | Subactividad 2: Verificación del cumplimiento de propósitos de aprendizaje   |
|--|---------------------|--|
| Cierre de la secuencia:<br>aclaración de dudas y verificación de propósitos. | 5 minutos           | El profesor dedicará la última parte de la secuencia a comentar con el grupo la tabla 1. Lo primero será revisar cuáles de los conocimientos previos fueron útiles, cuáles se descartaron, qué dudas se aclararon en el proceso y cuáles aún pueden complementarse. Una vez hecho esto, volverán a leerse los propósitos de aprendizaje. El profesor preguntará al grupo si cada uno de los objetivos se cumplió y a través de qué actividades. En este último momento el docente puede explorar la perspectiva del alumno, al preguntarle qué actividades le parecieron más útiles, cuáles se le dificultaron, etc. |
| <b>Recursos didácticos</b>   | <b>Evaluación</b>   |  |
| Tabla 1.   | Participación oral. |  |

#### 4.6. Análisis y evaluación de la fase de cierre

La última parte de la secuencia (diseñada para dividirse en cinco sesiones de 50 minutos) se puede realizar completa en la última clase de la semana. Se compone de tres actividades relativamente sencillas cuyo único fin es ayudar a los alumnos a ser conscientes de sus logros, pero también de los aprendizajes que aún necesitan reforzar. Así, en el primer momento de esta etapa se hace una recapitulación de los contenidos, que sirve para organizarlos pero también como un recurso motivante para los alumnos que, al ver lo extenso de la lista, sienten la satisfacción de “haber aprendido mucho”. A continuación se lleva a cabo una lectura breve, repitiendo el proceso que se ha llevado a cabo durante la semana; con base en este texto, los alumnos realizan un ejercicio de manera independiente al resolver la Prueba 1. La práctica revela que en general pueden presentar todavía ciertas dificultades, sobre todo en la identificación del tema, sin embargo, al recurrir a los apuntes y ejercicios son capaces de aplicar las estrategias usadas anteriormente (preguntas, subrayado, elaboración del argumento), con lo cual se obtienen resultados satisfactorios. Sin embargo, hay que señalar que el texto en este caso les parece más difícil, lo cual genera cierta inseguridad y entorpece su desempeño, por lo cual se recomienda seleccionar uno más adecuado para futuras aplicaciones de este diseño didáctico. Por otro lado, la revisión de la Prueba en grupo ayuda a subsanar algunos problemas, pero puede ser desmotivante para los alumnos menos hábiles.

El cierre de esta fase –y, por lo tanto, del proceso- consiste en la aclaración de dudas y la verificación del cumplimiento de los propósitos asentados en la Tabla 1. Estas actividades no consiguen el éxito esperado pues los alumnos tienen poca costumbre de analizar su propia actuación y no siempre saben manifestar dudas, así que en general se abstienen de participar o lo hacen con poco entusiasmo.



#### 4.7. Recursos didácticos empleados en la secuencia

Tabla 1: La narración literaria: ¿Qué sé, qué me pregunto, qué voy a aprender?

| La narración literaria: ¿Qué es? ¿Qué características tiene? ¿Qué elementos la componen? |                |                         |
|--|----------------|-------------------------|
| Sé...  | Me pregunto... | Me gustaría aprender... |
|  |                |                         |

## Texto 1: Pie (anatomía)

En [anatomía](#), el **pie** es una estructura biológica utilizada para la locomoción que se encuentra en muchos [animales](#).

El ser humano usa sus piernas y pies para la locomoción [bípeda](#). Las estructuras del pie y la mano humanas son variaciones en la anatomía de los mismos cinco dígitos, en común con muchos otros vertebrados, y una de las dos estructuras de huesos más complejas del cuerpo.

El pie está dividido en tres partes:

- [Tarso](#), con siete huesos.
- [Metatarso](#), con cinco huesos.
- [Falanges](#), con catorce huesos.

La parte superior o dorsal del pie se llama *empeine* y la inferior *planta*. El pie se mueve sobre la pierna con el auxilio de músculos extensores y flexores. Los primeros que constituyen la [pantorrilla](#) se implantan en la extremidad posterior del calcáneo por medio del [tendón de Aquiles](#). Los segundos están situados delante de la pierna. Existen además músculos elevadores que hacen girar el pie hacia fuera o dentro. El [podólogo](#) es el especialista del pie. Es el encargado de la recepción, atención y administración de medicamentos hacia el paciente afectado de alguna patología en esta zona del cuerpo.

Fuente: Wikipedia, [http://es.wikipedia.org/wiki/Pie\\_\(anatom%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Pie_(anatom%C3%ADa)), sin fecha de publicación, [consulta: 24 de marzo de 2009].

## Texto 2: “Madre encuentra a su hija esposada de mano y pie”

Apodaca, NL.- Tremenda sorpresa se llevó un ama de casa, al encontrar a su hija esposada luego de que la pequeña jugaba con ese objeto que utilizan los policías para someter a los delincuentes, por lo que de inmediato pidió el apoyo de las autoridades.

El caso fue reportado en la calle María Curie número 168 cruce con Henry Ford, en la colonia Residencial Los Robles, en el municipio de Apodaca.

Se trata de Hannia Jazmín Cabrera Mata, de siete años de edad, quien estaba esposada de la muñeca derecha junto con el tobillo del mismo lado, todo por una simple travesura.

La señora Claudia Verónica Cabrera Mata, de 36 años, realizó la llamada de auxilio a la Central de Radio de la policía apodaquense, acudiendo los elementos de la unidad 107 al mando de los oficiales Alan Correa y Raúl William Pérez, quienes utilizando sus llaves de cargo, liberaron a la menor.

Lejos de estar asustada, la pequeña Hannia Jazmín sonreía a las cámaras de televisión, manifestando que uno de sus hermanitos mayores le había dicho que se amarrara con las esposas.

Al parecer las esposas eran de un policía de San Nicolás de los Garza que las regaló a una sobrina y la niña las llevó con Hannia, con las consecuencias ya descritas.

Fuente: Milenio (edición en línea) <http://www.milenio.com/node/186978>, 20 de marzo de 2009. [Consulta: 24 de marzo de 2009.]

### Texto 3: "Pie"

De soltero ha pasado a solterón y está bien acostumbrado a dormir solo. Una noche lo despierta la sensación de un contacto insólito, uno de sus pies ha tropezado con la piel cálida y suave de un pie que no es suyo. Mantiene su pie pegado al otro y extiende su brazo con cuidado para buscar el cuerpo que debe de yacer al lado, pero no lo encuentra. Enciende la luz, separa las ropas de la cama, allí dentro no hay nada. Imagina que ha soñado, pero pocos días después vuelve a despertarse al sentir de nuevo aquel tacto de suavidad y calor ajeno, y hasta la forma de una planta que se apoya en su empeine. Esta vez permanece quieto, aceptando el contacto como una caricia, antes de volver a quedarse dormido. A partir de entonces, el pequeño pie viene a buscar el suyo noche tras noche. Durante el día, los compañeros, los amigos, lo encuentran más animoso, jovial, cambiado. Él espera la llegada de la noche para encontrar en la oscuridad el tacto de aquel pie en el suyo, con la impaciencia de un joven enamorado antes de su cita.

José María Merino. "Pie", *Revista Enfocarte: arte y cultura en red*, <http://www.enfocarte.com/7.31/foco.html>, número 31, 2007, [consulta: 20 de diciembre de 2008].

Tabla 2. Comprensión de lectura / identificación de elementos

| De soltero ha pasado a solterón y está bien acostumbrado a dormir solo. |  |
|---|--|
| Significado literal   |  |
| Función dentro de la trama  |  |
| Sentido connotativo   |  |
| Relación con el contenido total del texto                               |  |
| Particularidad del texto literario que presenta                         |  |

**Tabla 3. Comprensión de lectura / identificación de elementos**

|   |  |
|---|--|
| <b>Una noche lo despierta la sensación de un contacto insólito, uno de sus pies ha tropezado con la piel cálida y suave de un pie que no es suyo.</b> |  |
| Significado literal   |  |
| Función dentro de la trama  |  |
| Sentido connotativo   |  |
| Relación con el contenido total del texto   |  |
| Particularidad del texto literario que presenta   |  |

**Tabla 4. Comprensión de lectura / identificación de elementos**

|  |  |
|--|--|
| <b>A partir de entonces, el pequeño pie viene a buscar el suyo noche tras noche.</b> |  |
| Significado literal  |  |
| Función dentro de la trama   |  |
| Sentido connotativo  |  |
| Relación con el contenido total del texto  |  |
| Particularidad del texto literario que presenta                                      |  |

Tabla 5. Comprensión de lectura / identificación de elementos

|   |  |
|---|--|
| <p>Él espera la llegada de la noche para encontrar en la oscuridad el tacto de aquel pie en el suyo, con la impaciencia de un joven enamorado antes de su cita.</p> |  |
| Significado literal   |  |
| Función dentro de la trama  |  |
| Sentido connotativo   |  |
| Relación con el contenido total del texto   |  |
| Particularidad del texto literario que presenta   |  |

**Texto 4: “Las palabras del mundo”**

La gente malévola de la facultad asegura que, salvo la ayudante Celina Vallejo, ninguno de los miembros del departamento al que pertenecía el profesor Souto manifestó signo alguno de pesar cuando se produjo su desaparición. Los más maliciosos señalan también que la pesadumbre de la ayudante Vallejo no se debió tanto a un sentimiento amistoso –o amoroso– como al hecho de que el desaparecido fuese director de su tesis doctoral, que quedaba así huérfana de tutela en el presente y de valimiento en el futuro. Mas lo cierto es que Celina Vallejo se mostró abatida durante bastante tiempo.

También es verdad que su interés en el extraño asunto pareció extinguirse de repente, y que tal cambio de actitud había coincidido con la decisión del catedrático, don José Dodero, de asumir la dirección de la tesis interrumpida. Pero durante las semanas que sucedieron a la desaparición del profesor Souto, la ayudante Vallejo realizó numerosas gestiones con el fin de conocer en lo posible los extremos del suceso; se desplazó a la costa de Finisterre, por su cuenta, para entrevistarse con el comandante del destacamento de la Guardia Civil, que redactara el atestado y hasta logró recuperar el cuadernillo en que figuran los postreros testimonios del presunto suicida.

La desaparición de Eduardo Souto remató el cúmulo de anomalías y rarezas que el infortunado había manifestado en su comportamiento a lo largo del último curso académico, y los maldicientes atribuyen aquellos desórdenes de su conducta a desequilibrios psicológicos cuyo causante mediato sería el propio doctor Dodero.

Empeñado en mantenerse como único catedrático de su departamento, el doctor Dodero no propicia –es más, obstaculiza e impide- la dotación de nuevas cátedras, suscitando en el ánimo de sus colaboradores la convicción amarga de que nunca adquirirán esa superior condición académica y docente que, sin embargo, compañeros de otros departamentos, con menos antigüedad e inferiores méritos, han logrado ya en diversas universidades de provincias y hasta en la Complutense, de la mano de catedráticos menos celosos de su poder y protagonismo.

La injusticia sería flagrante en el caso del doctor Souto, pues llevaba en la facultad diecinueve años –doce de ellos como doctor- y obtuvo su plaza de profesor adjunto –que ahora se denomina de profesor titular- seis años antes, con el primer número. Además, fue autor de numerosas publicaciones de su especialidad, que le hicieron acreedor de consideración entre sus colegas de las universidades más importantes. Sin embargo, resultaba ser el único profesor de su oposición, y acaso de su generación, que no era todavía catedrático. Pues el doctor Dodero ha advertido y advierte, pertinaz e implacable, que hasta que él mismo se jubile –lo que no sucederá antes de dos lustros, como poco- no existirá otro catedrático en aquel departamento.

Algunos compañeros recomendaban el traslado al profesor Souto. Tal como estaban las cosas y considerando sus méritos, no le sería difícil acceder a una cátedra en cualquier universidad de provincias; en cuanto a los posibles trastornos de su vida, no era previsible que, siendo soltero, un cambio de tal naturaleza le crease otras incomodidades que la búsqueda de vivienda.

Pero el profesor Souto era persona de hábitos rígidos, estaba acostumbrado a los usos y servicios de su facultad de tantos años, vivía en un antiguo y enorme piso cercano a Tirso de Molina –un lugar que le resultaba especialmente grato- y había acumulado en su casa cerca de ocho mil libros, en espacios holgados que no era fácil sustituir.

Sordo a las sugerencias de un traslado que le haría catedrático, iba no obstante alimentando el resentimiento creciente de no serlo, y desequilibrándose por ello. Tal fue la interpretación más usual sobre el origen de sus desvaríos.

Los problemas del profesor Souto comenzaron el mismo día de la inauguración del penúltimo curso. Era cumplidor de los ritos académicos y, aunque en aquel principio de noviembre no estaban regularizadas todavía las clases y él se encontraba absorto en la elaboración de un trabajo sobre fonología –del que era parte sustantiva un prolijo inventario de variantes de fonemas- acudió disciplinadamente al paraninfo, dispuesto a oír la conferencia que debía pronunciar un catedrático de Historia Económica sobre las postrimerías de la agricultura tradicional.

Mientras escuchaba la conferencia, en la mente del profesor Souto persistían algunos interrogantes de su investigación. Le interesaban en particular, aquellos días, determinados aspectos de la pronunciación de los fonemas *be*, *de* y *ge*, que permitían analizarlos desde perspectivas diferentes de las utilizadas en los estudios habituales, y atendió al discurso con avidez, comparando las variantes que los fonemas mostraban en la pronunciación del conferenciante, durante su lección.

Mas hubo un momento –según se sabe por declaraciones del propio profesor Souto- en que fue consciente de una extraña percepción: pues algunas de las palabras del discurso, escuchadas por él con toda claridad, perdían de pronto su sentido y llegaban a los límites de

su entendimiento tan extrañamente descompuestas, que sólo por el sentido de los vocablos que las acompañaban era capaz de comprenderlas.

Tal sucedió con la palabra *ganadería* que, tras oír repetidamente, se fue transformando en sus oídos en *gán - ád - erí - á*, hasta llegar a convertirse en una confusa serie de fonemas en que sólo resaltaban las vocales <<a - e - i>> entre un inescrutable revoltijo de sonidos guturales, nasales, alveolares, que enmascaraban definitivamente el significado último de la palabra.

Le sucedió claramente con *ganadería*, *cultivo* y *vías agropecuarias*, y sólo extremando su atención consiguió que no le sucediese con algunas otras. Un esfuerzo que lo dejó exhausto al final de la lección, pues le obligó a acechar cada palabra en el momento en que el conferenciante la pronunciaba, intuyendo casi su sentido para fijarlo de inmediato, conforme a los fonemas que la iban construyendo, de modo que pudiese asumir y comprender el vocablo antes de que se perdiese en la pura sucesión de los sonidos.

Aquella experiencia desazonó mucho al profesor Souto. Desgraciadamente para él, el problema se repitió cuando comenzaron las clases; le resultaba cada vez más difícil comprender, no ya el significado de las preguntas de sus alumnos, sino la misma forma conceptual de los vocablos que las componían.

La clase asistía a su desconcierto con asombro que fue volviéndose irrisión; pero tras los días primeros de diciembre llegaron las vacaciones y el profesor Souto, que se indignaba cada año con aquella prematura holganza, la recibió esta vez con alivio.

Fue entonces cuando sus compañeros y colaboradores conocieron el caso, pues el profesor Souto se encontraba muy preocupado y les relató su problema desde los orígenes, confesando que, a aquellas alturas, tenía ya gran dificultad para interpretar cualquier conversación doméstica, pues el más elemental “buenos días” se convertía, para su percepción, en una incomprensible amalgama fónica. Añadió que, para comprender los mensajes que se le dirigían oralmente, empezaba a ser imprescindible que se le pusiesen por escrito, ya que sólo las palabras escritas o impresas seguían conservando para él su rotundo significado, sin ambigüedad, confusión o error.

Su anomalía le hizo cambiar ligeramente la manera de hablar. Elevaba el tono como los sordos y su ansiosa perplejidad le ponía en la voz un quiebro final que colgaba de las frases como una banderola.

Acabó optando por hablar sólo lo imprescindible y por comunicarse principalmente mediante la escritura, pues hasta las mismas palabras que él hablaba se tornaban un cúmulo de sonidos absurdos al resonar en su interior cuando las decía. Llevaba siempre consigo un cuaderno en que apuntaba sus preguntas y respuestas y solicitaba del interlocutor la misma manera de comunicarse.

Celina Vallejo, la profesora ayudante cuya tesis dirigía, conserva varios de tales cuadernillos. A lo largo del tiempo en que se valió de ellos para la comunicación con los demás, el profesor apuntó también algunas reflexiones que dan idea de lo que pudieran ser graves perturbaciones psicológicas.

Aunque el profesor Souto intentó acometer animosamente la continuación del curso, el día de enero en que se reanudaron las clases, su lección concluyó entre una gran algarabía, pues no pudo entenderse con los alumnos. Muy abatido, el profesor Souto acudió entonces al médico,

que le prescribió la inmediata interrupción de su trabajo, por un plazo no inferior a dos meses, y le aconsejó que se retirase a descansar a algún lugar tranquilo.

El profesor Souto buscó entonces la solitaria placidez de un pueblo serrano y alternó allí sus trabajos científicos con largas caminatas por el monte. Residía en una fonda que servía también de albergue para un veterinario y dos jóvenes maestras, y era considerado por todos con extraordinario respeto. Pero ni la quietud del paisaje ni la estima de sus convecinos ayudaron a su curación, e incluso parece que allí fue donde su dolencia alcanzó irremediable gravedad, comenzando a presentar los rasgos de una pérdida progresiva de la razón.

En una carta que la ayudante Vallejo conserva también, el enfermo le relató la experiencia, para él terrible, de haber descubierto que el murmullo interminable de las aguas, en los limpios arroyos que descendían por el monte, tenía los mismos elementos sonoros que las palabras humanas.

En aquellos días, cuando su percepción de los sonidos hablados era incapaz de darles el correspondiente significado, resultaba que algunos ruidos de la naturaleza, igualmente ininteligibles, resonaban de idéntica manera y se iban sucediendo con la misma alternancia fónica que los vocablos de un discurso.

Señalaba en su carta que esto le había hecho recapacitar, con horror, en que o bien los murmullos del arroyo estaban también conformados por un código lingüístico ordenado, susceptible de análisis científico –lo que no era admisible-, o bien las palabras humanas pertenecían al campo de los puros sonidos naturales y carecían, como el ruido del arroyo, de cualquier sentido.

Más adelante apuntaba una hipótesis que sobresaltó a Celina Vallejo, al considerar que tal razonamiento no podía provenir sino de una mente perturbada: sintiéndose envuelto en un silencio doblemente angustioso, el profesor Souto aventuraba que las palabras, elemento fundamental que la especie humana ha construido para comunicarse, sobreviven solamente por un permanente y violento esfuerzo de la memoria, mantenido sin desfallecimiento en lo más íntimo de cada ser desde que va conociendo los primeros rudimentos de la lengua. Un desmayo de esa secreta voluntad y el súbito olvido hará que todo el gigantesco castillo de las palabras, artificioso, ficticio, pierda su imposible coherencia y se desmorone.

Sin duda –decía- era eso lo que a él le había sucedido: había dejado de esforzarse, en lo más íntimo de sí mismo, en el fondo de su ánimo, por recordar y coordinar algo tan ajeno como los ruidos del habla, que sólo pertenecían al territorio irracional de los sonidos naturales, como el murmullo de las fuentes, el restallido del trueno o el rugir de los motores.

Una carta posterior, que la profesora Vallejo conserva también, ofrece más datos de la grave perturbación que iba aquejando a Eduardo Souto. Pues éste venía a decir que también las palabras escritas eran, sin duda, producto de una voluntad poderosa e inconsciente, que reflejaba en el interior de cada uno el propósito colectivo de que aquellos signos gráficos tuviesen un significado que trascendía inmensamente su forma; un significado que, al convertirlas en una denominación reconocible y aceptada, era no sólo la verdadera señal de la existencia de las cosas del mundo, sino el propio emblema mágico que las hacía existir.

“En las palabras escritas está el único indicio de las cosas” –escribía el profesor-. “Las cosas sólo se sostienen en letras.” “Sólo son las cosas que tienen nombre.” “Las palabras: el mundo.”



Alarmada por aquellas cartas, Celina Vallejo visito al profesor Souto, desplazándose hasta la sierra en su cochecito. Era un día lluvioso de mayo, pero ambos, al resguardo de un paraguas, pasearon largo tiempo entre las jaras colmadas de flores.

Algunas gotas de lluvia han difuminado las cinco o seis páginas del cuaderno en que quedó anotada su conversación. Allí, el profesor Souto ha dejado, manuscritas, declaraciones que señalan el rumbo anormal de su pensamiento: “Sólo lo escrito existe.” “Fonemas: agua que corre.” Y una frase, previa a la despedida de su visitante, que parece denotar inclinaciones morbosas en el profundo desarreglo de su razón: “No olvidar las letras o todo desaparecerá.”

El profesor Souto abandonó de forma repentina su retiro en la sierra y regresó sin decírselo a nadie. Fue también Celina Vallejo quien conoció el cambio, unos días más tarde, después de una conversación telefónica con la fonda. Se acercó entonces a casa de Souto y sólo tras mucha insistencia en sus llamadas consiguió que éste le diese acceso.

El profesor Souto era hombre de hábitos ordenados, que mantenía también escrupuloso atildamiento en el cuidado de su persona. Sin embargo, la ayudante Vallejo se encontró ante un desbarajuste de muebles y de libros desparramados, y al profesor que, vestido sólo con un arrugado pijama y presentando gran desaliño, fijaba en ella una mirada temerosa.

El suelo de la gran habitación que el profesor destinaba a parte principal de su extensa biblioteca estaba cubierto de numerosas hojas de papel llenas de palabras manuscritas. Celina Vallejo tomó un cuaderno del escritorio, buscó una página en blanco y anotó: “¿Está bien?”. Pero el profesor Souto no hizo ademán de responder. Estaba allí delante, inmóvil, mirándola con un pasmo que, como ella relataría más tarde a personas de su confianza, le producía una sensación a la vez de pena y de miedo.

El profesor se dejó caer sentado en un sillón, con pasmo además de abatimiento. Ella insistía en un gesto de alargarle el cuaderno y el bolígrafo, pero él tardó un rato en responder. Tomó al fin el bolígrafo y el cuaderno y ella comprendió que aquel hombre había sufrido – estaba sufriendo- una nueva transformación. Pues en lugar de escribir con la precisión y rapidez a que acostumbraba, comenzó a hacerlo con torpeza y lentitud que recordaban el esfuerzo de un escolar que elaborase sus primeros palotes.

Al cabo de un tiempo, le mostró el mensaje, hecho con letras deformes y temblequeantes: “Me cuesta mucho”, decía. Como si recuperase el aliento y reuniese sus fuerzas, esperó un tiempo antes de continuar. Se inclinó por fin otra vez sobre el cuaderno: “Olvido las letras. Es el fin”, escribió.

La ayudante Vallejo se fue de allí muy afectada. Aquella misma semana, el profesor se ausentó sin dejar señal alguna. Y casi un mes más tarde llegó la noticia de su extraña desaparición en la llamada Costa de la Muerte, al borde de una playa apartada, donde había sido localizado su automóvil y, dentro de él, ropas y objetos que le pertenecían.

Cuando la policía tuvo testimonios de la peculiar conducta del profesor Souto en los últimos meses, supuso que él mismo había sido el causante de su desaparición, posiblemente dando fin a su vida entre aquellas olas turbulentas, aunque su cuerpo no hubiese sido localizado todavía entonces, como no lo ha sido hasta la fecha.

La noticia desazonó tanto a Celina Vallejo que emprendió de inmediato el largo viaje a las tierras gallegas. Recuperar los cuadernos que el desaparecido llevaba consigo le costó algunos prolijos trámites, pero al fin se los entregaron. En cuanto a la cartera y los cheques de

gasolina, así como la ropa –arrebujada en una bolsa de plástico- deben esperar, para su entrega, una tramitación más compleja.

Celina Vallejo quiso conocer el lugar donde había aparecido el automóvil. Fue con ella un muchachito rubicundo, hijo del patrón de su albergue, que le iba indicando, meticoloso, todos los accidentes de la pista de tierra que bordea las playas.

La mar estaba agitada en un vertiginoso hervor de espumas y, entre las rocas oscuras y ásperas, las olas se vertían en grandes avalanchas, luciendo al sol súbitas crestas neblinosas. Ella detuvo el coche en el lugar indicado por su joven acompañante. Todavía permanecían, marcadas en la humedad de la tierra, unas huellas de neumático que el muchacho señaló sin hablar. Bordeaba el camino un escaso repecho vegetal y luego el nivel del terreno ofrecía un abrupto descenso, prolongando hasta el agua el largo declive cubierto de pedruscos redondeados y blanquecinos como calaveras. En la orilla, las olas sacudían su fuerza estrepitosa.

Celina Vallejo contempló durante bastante tiempo aquellas aguas bravías, los roquedales que penetraban en el mar como oscuros cuchillos, el horizonte ensombrecido por un agrupamiento de nubes plumizas. Relataría luego a sus amistades que aquel paisaje tenía apariencia especialmente inhumana y que tanto sus elementos sólidos –la palidez de los cantos, la negrura de los roquedales- como la violencia de la mar –aquellas olas bramantes- se acomodaban perfectamente a las extremosidades de cualquier delirio.

Allí mismo hojeó los cuadernos del profesor Souto: dos de ellos estaban sin estrenar, pero el otro ofrecía bastantes muestras de escritura. En él se relacionaban sin duda los sucesos más recientes, pues figuraban –en sus primeras páginas- frases sucesivas que denotaban la necesidad de comunicación del profesor en los avatares de su viaje: “Súper, dos mil pesetas”, “Sopa de pescado y bisté con patatas”, “Botellín”, “Otro botellín”, “¿Dónde está el WC?”, “Café solo y sacarina” y otras similares, escritas todas con la torpeza casi infantil en que había venido a dar su escritura, antes tan clara y simétrica.

Aquellas frases encaminadas a la comunicación ocupan las tres o cuatro primeras hojas del cuaderno; viene luego una copiosa sucesión de páginas en que el alfabeto –desde la “a” hasta la “z”- está repetido una y otra vez, incansablemente, con el cuidado –dentro de la tosquedad de la expresión- de un ejercicio caligráfico.

Celina Vallejo pasó aquellas hojas hasta topar con otra parte en que el inhábil escribiente había repetido, también en incontable número, cúmulos y agrupaciones de sílabas que recordaban los modelos de antiguos textos pedagógicos: “lo, la, ala, ola, solo”, “so, sa, osa, soso”, “la losa, la fosa”, “lla, llo, ya, yo”, “llevo la llave”, “aro, fero, oro”, “mano dolorida”, “rayo luminoso”, “arena dorada”.

Hay luego una serie de frases que recordaron a la ayudante Vallejo algunos de los disparatados razonamientos manifestados por el profesor en aquella ocasión, bajo la lluvia primaveral: “Sólo lo escrito es”. “Sólo es lo que tiene nombre.” “No olvidar las letras del mundo.” “Olvidar: no es.” “Olvido: no existo.”

Tales frases, escritas con letras grandes y contrahechas, preceden a la parte final de la escritura: aquella que, a su juicio, había sido elaborada por el profesor Souto ante la salvaje vista marina, en la que se suceden palabras que tienen como referencia exclusiva el paisaje: “mar”, “olas”, “peñas”, “arena”, “azul”, “gris”, “luz”, “sombra”, “tarde”, “lucero”.

A través de vocablos aislados, el profesor Souto había inventariado pormenorizadamente el tiempo de su permanencia en aquel lugar, posiblemente una jornada

completa. Árboles, hierbas, matorrales, humos, gaviotas, sonidos y brillos, un carro que chirría, un perro que pasa, restallan las olas, el parpadeo del faro, un fuego lejos, la amplitud de las playas, el labo, la pleamar que avanza.

Son veintidós hojas en que los conceptos se repiten y se acumulan. Progresivamente, aumenta la deformidad de la escritura, hasta que las letras pierden por fin su forma y cruzan de modo decidido la leve frontera que las separaba del garabato. Y los garabatos se van sucediendo: inescrutables rayones de trazado helicoidal, al principio agrupados en series longitudinales, conservando aún la linealidad propia de una escritura, pero dispersos luego, cada vez más grandes, hasta convertirse en una única línea enrevesada que, partiendo del centro de cada hoja, titubea, se ensancha, busca distintos rumbos, hasta semejar el dibujo de una tela de araña. El resto de las hojas está en blanco.

Por la tarde, en la comandancia, la ayudante Vallejo se entrevistó con el cabo: un hombre bajo y ancho cuyo modo de hablar denotaba procedencias regionales alejadas de aquellos contornos. Era uno de los mismos guardias que, por denuncia de un pescador, habían investigado aquel automóvil solitario, abandonado al parecer en un lejano recodo de la costa, frente a la mar de Trece.

El automóvil llevaba seis o siete días allí, estacionado al borde del sendero, en posición ligeramente oblicua. Las llaves del encendido estaban colocadas en su sitio. Sobre el asiento contiguo al del conductor se encontraban los cuadernos, un billetero con veinte mil pesetas, algo de calderilla, un paquete de pañuelos de papel y un talonario con cheques de gasolina. En el lugar del conductor había ropa. Y era precisamente la disposición de la ropa lo que había extrañado al cabo, hombre que aparentaba no tener demasiada capacidad de sorpresa.

El cabo tenía el prurito profesional de redactar los atestados de modo que reflejasen con veracidad los sucesos tal como fueron, o que transmitiesen lo más certeramente posible los datos de la realidad. Por eso, se preocupó de reseñar con minuciosidad las ropas abandonadas sobre aquel asiento. Pero cuando comenzó a hacerlo, descubrió que había en ellas un orden misterioso.

Los zapatos, colocados simétricamente en el suelo según la postura lógica en unos pies calzados –el izquierdo a la izquierda y el derecho a la derecha-, tenían sus cordones cuidadosamente anudados. Dentro, y a lo largo de cada zapato, los calcetines estaban extendidos desde la puntera, e insertas las mangas respectivas en la correspondiente abertura inferior de cada pernera del pantalón que tenía cerrada la cremallera de la bragueta y el cinturón abrochado. Dentro del pantalón, colocado en la misma forma que debe mantener vistiendo un cuerpo, había un calzoncillo, y, a partir de la cintura, aunque reposando en el respaldo, se extendía una camisa abotonada, cuyos faldones se refugiaban en el pantalón. Dentro de la camisa apareció una cadena de plata, con la placa que solía llevar el profesor Souto colgando del cuello, indicativa de su nombre y grupo sanguíneo.

Dijo el cabo que las ropas, ordenadas como si vistieran a una persona –aunque era evidente que no había nadie dentro- y sin volumen que les diese forma, recordaban sin embargo vagamente un ademán humano. A él, aquella disposición le había parecido la señal de una macabra humorada, indicio probable de una decisión desgraciada por parte del desconocido propietario.

Sin embargo, la descripción de aquel orden incomprensible suscitó en Celina Vallejo un borroso pavor y, según contó a los compañeros de su mayor intimidad –aunque a la larga han

llegado a saberlo todos-, recordó de pronto al profesor Souto con precisión y le imaginó desapareciendo súbitamente, esfumándose en el aire del mismo modo que se había extinguido y esfumado su última memoria de las palabras, mientras aquellas ropas se iban arrugando lentamente, hasta quedar desplomadas sobre el asiento del automóvil, como testimonio indescifrable de su desaparición.

Fue una imagen absurda, demente, que Celina Vallejo se apresuró a desarraigar lo más pronto posible de su ánimo. La impresión de la pérdida le duró todavía cinco o seis meses, pero por fin recuperó el buen humor y las ganas de trabajar, y ahora está entregada afanosamente a la tarea de rematar su tesis doctoral.

José María Merino. *Cuentos*. Madrid, Castalia, 2000. (Castalia Didáctica, 53), pp. 135-151.

### Glosario: "Las palabras del mundo"

**Algarabía:** Gritería confusa de varias personas que hablan a un tiempo.

**Amalgama fónica:** Mezcla arbitraria y caótica de sonidos.

**Anomalías:** Alteración, malformación.

**Arrebujada:** Revuelto, enredado.

**Atestado:** Instrumento oficial en que una autoridad hace constar algo.

**Atildamiento:** Elegancia.

**Complutense:** Prestigiosa universidad de Madrid.

**Contrahechas:** Torcidas.

**Cúmulo:** Conjunto de cosas sin orden unas encima de otras.

**Destacamento:** Grupo de tropa.

**Difuminado:** Desvanecido, que ha perdido intensidad.

**Flagrante:** Tan evidente que no necesita pruebas.

**Fonemas:** Unidades fonológicas o de sonido más pequeñas de una lengua.

**Fonda:** En España, establecimiento de categoría inferior a un hotel, donde se brinda hospedaje y comida.

**Fonología:** ciencia lingüística que estudia las diferencias en los sonidos del lenguaje.

**Gestiones:** Trámites de un asunto cualquiera.

**Irrisión:** Burla a costa de alguien o algo.

**Mediato:** Próximo en tiempo o lugar.

**Paraninfo:** Salón de actos, en ciertas universidades.

**Pertinaz:** Muy duradero o persistente.

**Postrero:** Lejano, último.

**Postrimerías:** Periodo último de la duración de algo.

**Prolijos:** Cuidadoso, esmerado.

**Repecho:** Cuesta bastante pendiente y no larga.

**Rubicundo:** De buen color y aparente buena salud.

**Rudimentos:** Primeras etapas de algo.

**Sonidos guturales, nasales, alveolares:** sonidos articulados, producidos con la lengua en el velo del paladar, por la resonancia de las fosas nasales y con la lengua contra los alveolos de los dientes, respectivamente.

**Temblequeante:** Tembloroso.

**Valimiento:** Amparo, protección o defensa.

### Respuestas al ejercicio de lectura domiciliaria

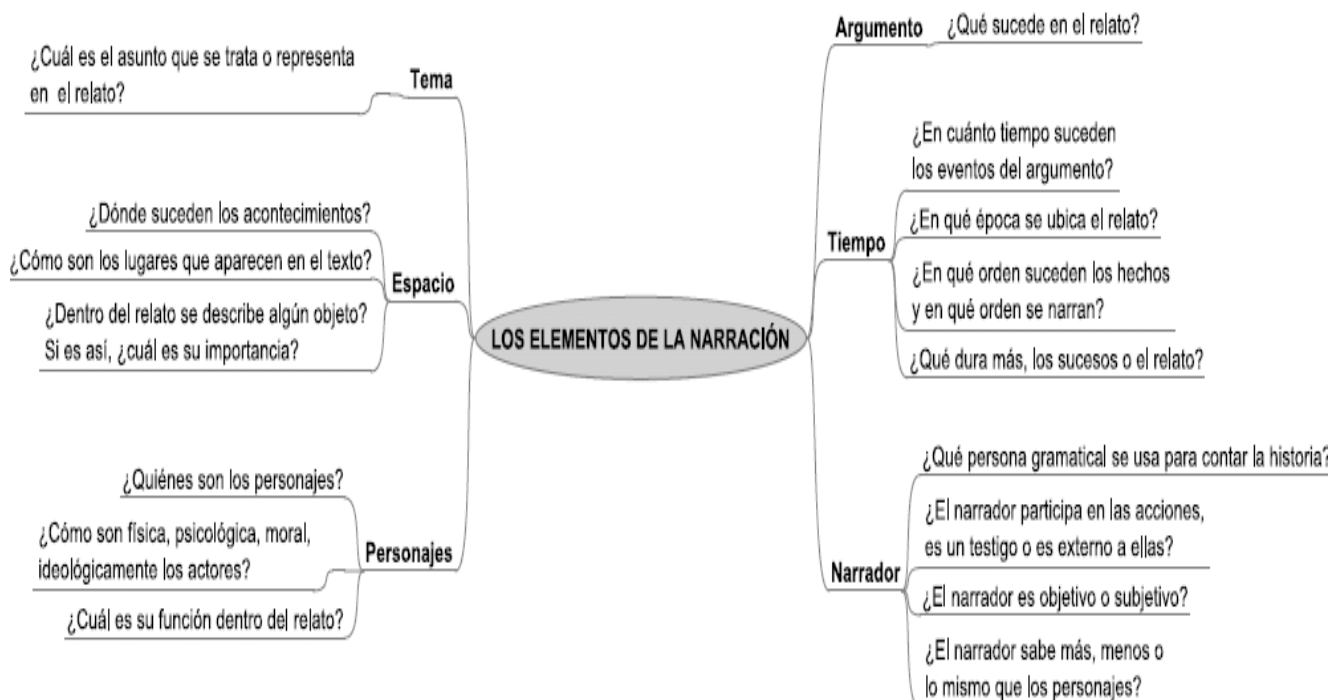
#### a) Argumento: “Las palabras del mundo”

El narrador cuenta los antecedentes de la desaparición del profesor Souto, especialista en fonética, cuyo destino final es un misterio. A través de la información recopilada por Celina Vallejo, una estudiante a quien asesoraba la tesis, se puede inferir que Souto fue perdiendo poco a poco la capacidad de distinguir el lenguaje de otros sonidos, pero no es claro si fue por esta razón por lo que dejó de existir o si perdió la razón y cometió suicidio, como ciertas personas sospechan, o si realmente se evaporó como parecen indicar los indicios en sus notas.

#### b) Temas: “Las palabras del mundo”

La desaparición inexplicable de un hombre, aunque también se puede observar la importancia del lenguaje, la introducción de lo fantástico introducido en la vida cotidiana y la pérdida de la razón.

### Mapa cognitivo 1: Los elementos de la narración



### Texto 5. “Viajero aparente”

El itinerario del aperitivo no fue como todos los días. Al encontrarse con él, muchos mostraban gran regocijo, le felicitaban por su regreso, se alegraban de volver a tenerlo entre ellos. *Bienvenido, Ramiro, ya era hora de que volvieres, bienvenido, te habías ido demasiado lejos*, le invitaban, un bar después de otro, *Ramiro ha vuelto*, decían, *esto hay que celebrarlo*. Bebió de más, y cuando después de despedirse se fue a su casa para almorzar, con bastante retraso, caminaba inseguro y tenía mucha confusión en la cabeza, pero no tanta como para no saber que nunca había salido de aquella ciudad y que no se llamaba Ramiro.

José María Merino. “Pie”, *Revista Enfocarte: arte y cultura en red*, <http://www.enfocarte.com/7.31/foco.html>, número 31, 2007, [consulta: 20 de diciembre de 2008].

### Prueba 1. Evaluación final

**Instrucciones:** Con base en la lectura “Viajero aparente”, de José María Merino, responde las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es el argumento del cuento? ¿Cuál es su tema? Justifica tu respuesta.
- b) ¿Cuál es el elemento estructural más sobresaliente en el texto? ¿Qué parte del texto nos permite afirmarlo?
- c) ¿Cuál de las particularidades del texto literario es más evidente en esta narración? ¿En qué rasgo del relato podemos observar esto?
- d) ¿Cómo se relaciona el texto con las características de la literatura de José María Merino revisadas en clase?

## Conclusiones

La intención de esta investigación fue adoptar una nueva perspectiva metodológica para abordar la enseñanza de la literatura en el bachillerato universitario: en vez de concentrar la atención en los contenidos teóricos o factuales, se pretendía enfocar las actividades en la lectura, entendiéndolas como una oportunidad para aplicar las estrategias que un individuo puede emplear con el fin de comprender un texto exitosamente. Esto no supondría una novedad, partiendo de que el programa de la asignatura de Lengua y Literatura Españolas de la ENP está fundamentado en el enfoque comunicativo y la teoría constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. La aportación de este trabajo radicaría en presentar los elementos operativos básicos para elaborar una planificación didáctica acorde con el marco teórico señalado, que pueda resultar útil sobre todo a los profesores principiantes que no cuentan con la formación necesaria para incorporarse a la práctica docente.

Para conseguir lo anterior, en el capítulo uno se presenta un panorama amplio acerca de la lectura, desde tres puntos de vista distintos pero complementarios: en primer lugar, el de la psicología cognitiva, que nos permite conocer los procesos implicados en la actividad lectora; en segundo sitio, el de la teoría constructivista, que concibe la lectura como una interacción entre el texto y el individuo para la construcción de un significado; finalmente, las perspectivas anteriores se sumaron a la del enfoque comunicativo que aporta su visión en torno a la literatura como un discurso distinto que, por lo tanto, merece una aproximación particular. Por otra parte, en la segunda sección de esta tesis se exponen algunos de los principales problemas que enfrentan los profesores en su práctica cotidiana al enseñar literatura, en el marco del programa del bachillerato universitario, relacionados no solamente con la didáctica en sí misma, sino con el contexto en el que los docentes deben realizar su práctica, es decir, las características del plan de estudios, de la propia institución en la que se imparte y de los alumnos a los que se dirige. A partir de esto, el tercer capítulo describe las alternativas que se proponen como solución. Sin embargo, a pesar de que la información que se brinda es útil y puntual, y aunque el diseño didáctico se desarrolló con éxito y obtuvo resultados satisfactorios, se observa que no aún es susceptible de mejora. Esto se debe principalmente a que tanto la lectura como su práctica y enseñanza son actividades complejas, con muchas implicaciones que es difícil abarcar simultáneamente en un solo intento. El diseño didáctico que se presenta es coherente con la metodología que se pretendía adoptar, centrada en las estrategias de lectura más que en los saberes factuales, pero aún no consigue adecuarse completamente al enfoque constructivista de la didáctica literaria, aunque constituye un buen antecedente para trabajos posteriores.

Si, como se ha señalado, los fundamentos teóricos de la tesis establecieron una base sólida, ¿qué impidió que se reflejaran a cabalidad en la práctica? La aplicación del diseño didáctico ante un grupo de bachillerato permitió dar cuenta de sus principales debilidades, que se enumeran a continuación con el propósito de servir como punto de partida para los trabajos posteriores de quienes se dedican a la investigación en el ámbito de la educación.

En primer lugar, resultaría muy útil generar un repertorio amplio de situaciones didácticas para alumnos de bachillerato. Aunque sirve conocer las estrategias de lectura y la metodología constructivista de enseñanza-aprendizaje, eso no necesariamente es equivalente a generar, en el aula, actividades variadas. Cabría hacer un compendio con las experiencias exitosas de otros profesores que, partiendo de las estrategias conocidas, diseñaron contextos dinámicos para la comunicación y participación en el aula.

Por otra parte, la motivación de los alumnos es algo que se menciona constantemente en casi todos los trabajos sobre didáctica, sin embargo, en rara ocasión se proponen estrategias concretas que se dirijan a generarla, mantenerla o desarrollarla. Pareciera una minucia, pero al tratarse de un componente fundamental de la acción pedagógica, valdría la pena analizarlo más a fondo. De igual manera, considero importante que no se pierda de vista la motivación de los profesores, que también es necesario reforzar en muchas ocasiones, sobre todo en un contexto tan adverso para nuestra profesión como el que existe en nuestro país. Valdría la pena que los planes de estudio contemplaran momentos y actividades dirigidas a la interacción de los cuatro involucrados en el proceso educativo, es decir, los profesores, los alumnos, la institución y los padres de familia. La cooperación entre ellos y la retroalimentación constante permitirían a todos estar conscientes no sólo de los fallos, sino también de los progresos, de manera que todos los participantes valoraran la importancia de sus acciones y mantuvieran el compromiso necesario para llevarlas a cabo. Cuando las instancias anteriores entran en conflicto, el ejercicio educativo pierde orden y, en algunos casos, sentido.

Otra veta poco explorada en la investigación es la que se relaciona con la efectividad de la comunicación en el aula, sobre todo considerando que las brechas generacionales a veces parecieran insalvables. Suele ocurrir que lo que uno habría considerado estimulante en sus tiempos de estudiante, resulta obsoleto para los adolescentes que estudian el bachillerato en nuestros días. Se ha detectado que los estudiantes contemporáneos requieren más estímulos sensoriales y están mucho más orientados a resultados, entre otras características. Cabría generar líneas de investigación que analizaran los elementos implicados en la comunicación con los nativos digitales, para determinar los recursos y mecanismos más eficaces en la didáctica de cada área de conocimiento.



Es evidente que en nuestro país todavía queda mucho por aportar en torno a la planificación didáctica. Considero que los esfuerzos institucionales no deberían centrar tanto su atención en el diseño y rediseño de planes de estudio, como en estrategias para mejorar la estructura de los contenidos que, con frecuencia, dan la impresión de ser acumulativos más que complementarios. A esto habría que sumar una reflexión profunda en torno al sistema de evaluación, para hacer de él un proceso realmente continuo y efectivo, más que un requisito numérico.

La investigación educativa en nuestro país apenas comienza. Sus alcances dependerán del esfuerzo y el compromiso que nosotros, los académicos, estemos dispuestos a invertir en su crecimiento.

## Bibliografía

- AA.VV. *Programa de estudios de la asignatura de Lengua Española*. México: ENP – UNAM, 1998.
- AA. VV. *La planificación didáctica*. Barcelona: Graó, 2004.
- Actis, Beatriz. *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros*. Argentina: Homo Sapiens, 2003.
- Antúnez, Serafín y Joaquín Bairín. *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó, 1998.
- Argudín, Yolanda y María Luna. *Aprender a pensar leyendo bien*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Baez Pinal, Gloria Estela (coord.). *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México: UNAM, 2007.
- Beristáin, Helena. *Análisis estructural del relato literario*. México: UNAM-Limusa, 1999.
- \_\_\_\_\_, *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa, 2000.
- Bertochi, Daniela. “La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, no. 4, abril de 1995.
- Best, John. *Psicología cognoscitiva*. México: Thomson, 2002.
- Bolívar, Antonio. “Del currículo como plan a la práctica del aula: elaboración de unidades didácticas”, *Novedades Educativas*, no. 162 (junio), 2004.
- Bordons, G. y A. Díaz-Plaja (coords.) *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó, 2006.
- Burke, Caroline y Yetta Goodman. *Reading Strategies: Focus on comprehension*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- Cairney, Trevor. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata, 1992.
- Canale, Michael y Merrill Swain. “La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I)”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 17 (enero – marzo), 1996.
- \_\_\_\_\_, “La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (II)”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 18 (abril – junio), 1996.
- Carretero, Mario. *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aiqué, 1997.
- Carvajal, Francisco et al. “Programación de aula, ¿para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula” en *La planificación didáctica*. Barcelona: Graó, 2004.
- Carvajal, Francisco y Joaquín Ramos. “Leer, comprender e interpretar en un aula que investiga”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, no. 33 (abril), 2003.
- Cassany, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1994.
- Castillo Rojas, Alma Yolanda. “La lectura en el nivel superior: qué, cómo y para qué leer”, *Integración*, no. 7, 1995.

- Catalá, Aguas-Vivas y José Ignacio Madalena. "Hacer cosas con la lectura", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, no. 33 (abril), 2003.
- Cerrillo Torremocha, Pedro C. *Literatura Infantil y Juvenil y la educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- Cerrillo, Pedro y Jaime García Padrino. *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996.
- Chartier, Anne-Marie. *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE, 2004.
- Colomer, Teresa. "Las adquisición de la competencia literaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, no. 4 (abril), 1995.
- Cooper, J. David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor, 1986.
- Cuetos Vega, Fernando. *Psicología de la lectura*. Barcelona, CISSPRAXIS, 2002.
- De Vega, Manuel et al. *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza, 1990.
- Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una perspectiva constructivista*. México: McGrawHill, 2002.
- Escudero Martínez, Carmen. *Didáctica de la literatura*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 1994.
- Espinosa Arango, Carolina. *Lectura y escritura. Teorías, y promoción: 60 actividades*. Argentina: Novedades educativas, 1998.
- Garduño, Sonia Araceli. *La lectura y los adolescentes*. México: UNAM, 1996.
- Giné, Núria y Artur Parcerisa (coords.) *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: elementos y aplicación*. Barcelona: Graó, 2003.
- Golder, Caroline y Daniel Gaonac'h. *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. México: Siglo XXI, 2002.
- González, Daniel y Ángel Marcilla. *Programas de comprensión de textos. Bases psicopedagógicas para su evaluación y diseño*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1996.
- Gunderson, Doris. *Language and Reading. An interdisciplinary approach*. Massachussetts: Center for Applied Linguistics, 1970.
- Harri-Augstein, Sheila et al. *Lectura y aprendizaje*. México: UAM, 1990.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós, 1998.
- Huamán, Miguel Ángel. *Educación y literatura*. La Victoria: Mantaro, 2003.
- Huay, María Elena. *Leer literatura. Trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*. Argentina: Encuentro, 2008.
- Jitrik, Noé. *La lectura como actividad*. México: Fontamara, 1997.
- Johnston, Peter H. *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor, 1989.

- Jover, Guadalupe. "La educación literaria en la educación secundaria obligatoria", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, no. 34 (julio), 2003.
- \_\_\_\_\_, *Un mundo por leer. (Educación, adolescentes y literatura)*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- Juanatey, Luisa. *Aproximación a los textos narrativos en el aula (I)*. Madrid: Arco Libros, 1996.
- Kichner, Teresa. *Lectura: estilos y estrategias*. Barcelona: PPU, 1988.
- Lomas, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. 2 Vols.* Barcelona: Paidós, 1999.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (comp.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro. "Enseñar lengua y literatura en la Educación Secundaria", en *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Carlos Lomas, coord., Barcelona: ICE / HORSORI, 1996.
- Maqueo, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: UNAM - Limusa, 2004.
- Martínez Montes, Guadalupe T., María Antonieta López Villalva e Ysabel Gracida Juárez. *Del texto y sus contextos*. México: Edere, 2002.
- Merino, José María. *Cuentos*. Madrid: Castalia, 2000. (Castalia Didáctica, 53)
- \_\_\_\_\_, "Pie" y "Viajero aparente", *Revista Enfocarte* no. 31, (fecha de última actualización) <http://www.enfocarte.com/7.31/foco.html> Recuperado el 20 de diciembre de 2008.
- Moreillon, Judi. *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension. Maximizing your impact*. Chicago: American Library Association, 2007.
- Morón Arroyo, Ciriaco. *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996.
- Numan, David. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge, 1996.
- Núñez, Eugenio. *Didáctica de la lectura eficiente*. México: UAEM, 2005.
- Orquín, Felicidad et al. *La educación lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.
- Palacios Sierra, Margarita, Fidel Chávez Pérez y Roberto Domínguez Cáceres. *Leer para pensar: Búsqueda y análisis de la información*. México: Pearson Educación, 1995.
- Pimentel, Luz Aurora. *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México: UNAM-Siglo XXI, 1998.
- Pimienta, Julio. *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson, 2007.
- Pimpkin Embón, Mabel. *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?* Rosario: Homo Sapiens, 1998.
- Pinzás, Juana R. *Leer pensando. Una visión contemporánea de la lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú, 2001.

- Puente, Aníbal (coord.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1991.
- Prado Aragonés, Josefina. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, 2004.
- Quinquer, Dolors. “¿Qué estoy estudiando? ¿Qué aprenderé en esta lección?” en *La planificación didáctica*. Barcelona: Graó, 2004.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española: Vigésima segunda edición*. Madrid: Espasa-Calpe, 2001.
- Ruiz Iglesias, Magalys. *Didáctica del enfoque comunicativo*. México: IPN, 1999.
- Sánchez Miguel, Emilio. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana, 1993.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 2007.